

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA**

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM VIII: 2017 NR 2(19)**

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

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 2017

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 i oprawa: FABRYKA DRUKU Sp. z o. o.,
ul. Zgrupowania AK „Kampinos” 6, 01-943 Warszawa

Nakład: 200 egz.

Spis treści

ROZPRAWY

- Doron Niederland, *Approval and rejection of history textbooks and curricula and the political agenda in the State of Israel*..... 9
- Markus Lipowicz, *Człowieczeństwo jako (nie)zbędna kategoria refleksji pedagogicznej? O ponowoczesnym kryzysie teorii wychowania w obliczu wyzwania trans- i posthumanizmu* 35
- Renata Wawrzyniak-Beszterda, *Edukacja akademicka: między transmisją wiedzy a jej konstruowaniem* 59

STUDIA Z BADAŃ

- Marzanna Bogumiła Kielar, Aneta Gop, *Fenomen miłości w integralnym ujęciu badawczym*..... 73
- Marek Piotrowski, *Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania* 91

Z ARCHIWUM TEORII WYCHOWANIA

- Stanisław Nalaskowski, *Epizod z zawodowej biografii Kazimierza Sośnickiego* 113

RECENZJE

- Wiesław Andrukowicz, Julita Orzelska, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*..... 117

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

- Halina Guzowska, *Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej”* 127

MONOGRAFIA TEMATYCZNA

- Pedagogika międzykulturowa (opr.) Bogusław Śliwerski* 137

- AUTORZY 149

- Informacje dla Autorów 151

Contents

DISSERTATIONS

- Doron Niederland, *Approval and rejection of history textbooks and curricula and the political agenda in the State of Israel*..... 9
- Markus Lipowicz, *Humanity as an (in)dispensable category of pedagogical considerations? On postmodern crisis of the theory of education in the face of a challenge of trans- and posthumanism* 35
- Renata Wawrzyniak-Beszterda, *University education: between transmission of knowledge and its construction*..... 59

RESEARCH REPORTS

- Marzanna Bogumiła Kielar, Aneta Gop, *Love phenomenon in an integral research approach*..... 73
- Marek Piotrowski, *Monitoring school competences in a local environment. Challenges*..... 91

THEORY OF EDUCATION ARCHIVES

- Stanisław Nalaskowski, *An episode from the professional biography of Kazimierz Sośnicki*..... 113

REVIEWS

- Wiesław Andrukowicz, Julita Orzelska, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości, Oficyna Wydawnicza „Impuls”,* 117

CONFERENCE REPORTS

- Halina Guzowska, *Report from Scientific Conference “Educational policy in a comparative perspective”* 127

THEMATIC BIBLIOGRAPHY

- Intercultural pedagogy by Bogusław Śliwerski..... 137

AUTHORS 149

INFORMATION FOR THE AUTHORS 151

Doron Niederland

David Yellin Academic College of Education w Jerozolimie

Approval and rejection of history textbooks and curricula and the political agenda in the State of Israel

Introduction

Over the last two decades, education ministers from opposing ends of the political spectrum have disqualified textbooks and curricula in history and civics, or, have intervened in order to prevent disqualification. The disqualification was accompanied by public debates in the Knesset and the media. What can we learn from the rejection of textbooks and criticism of history curricula? The repercussions would indicate that history textbooks are an important medium – agents of socialization – in creating a national memory and defining a collective identity and values¹.

Furthermore, their approval, and especially their rejection, reflect perceptions with regard to the role of the state as an involved educational authority in shaping the character of Israeli society. In Israel, history, has become the main device for achieving ethical and national goals in education²; this, in order to integrate the younger generation in building the nation³.

¹ D. Bar-Tal, *The Rocky Road towards Peace: Societal Beliefs in Times of Intractable Conflict the Israeli Case*, Hebrew University, Jerusalem 1996 (in Hebrew), 33; A. Ben Amos, *Introduction* [in:] *History, Identity and Memory: Images of the Past in Israeli Education*, ed. A. Ben Amos, Ramot, Tel Aviv 2002 (in Hebrew), 7-9; Y. Matthias, *Nationalizing Education – History in State Education*, [in:] *History, Identity and Memory: Images of the Past in Israeli Education*, 180.

² Y. Matthias, *Nationalizing Education*, 22; A. Hoffman, *Between National and General History: Values and Goals in the History Curricula 1956-1995*, [in:] *Values and Goals in Israeli School Curricula*, ed. A. Hoffman, I. Shanel, Beit Berel, Kfar Saba 2002 (in Hebrew), 131-132.

³ D. Bar-Tal, *The Rocky Road towards Peace*, 33; E. Podeh, *History and Memory in the School System: the Arab Israeli Conflict through History Textbooks in Israel 1948-2000*, [in:]

The main question is under what circumstances were history textbooks and curricula placed on the political agenda and what happened as a result?

This study examines the procedures for acceptance and rejection of history textbooks together with the professional and political authorities involved. The examination investigates the reasons for disqualification over past generations, pointing to changes in values, in educational messages and in the collective memory in Israeli society⁴.

The administrative-organizational aspect of history textbook approval

In the first years of the State chaos prevailed in the field of textbooks. Pupils used a wide selection of books of varying types, some out of date. The books did not always meet requisite standards and were sometimes only used following pressure by interested parties (mainly authors and publishers)⁵.

In 1954, the Education Ministry began approving books to be used in schools. A department was established headed by the supervisor for textbook approval⁶. After appraisal by two Hebrew University staff-members or retired teachers, the book and the opinions of the appraisers were discussed in one of the textbook approval committees organized according to age group and subject. These were authorized to either approve or reject a book completely, or to request corrections. The committee members remained anonymous to prevent pressure from publishers or authors. Books approved were included in the list of textbooks⁷. Although the textbook approval process established in the late '50s has raised the standard of books published, both official and non-official sources nevertheless present some ethical problems.

So, for instance, in certain circumstances the books were appraised by people who had themselves written books similar to those being examined. Another major problem concerned books written by Education Ministry employees. Apparently, supervisors and directors published textbooks without permission from the ministry director.

The committees' requests for corrections in the books created a great deal of tension in the textbook approval supervisor's relations with the publishers. Sometimes the book was not sent for reappraisal. In other instances,

History, Identity and Memory: Images of the Past in Israeli Education, 69-70.

⁴ E. Podeh, *History and Memory in the School System*, 70.

⁵ C. Platner, *Authorization of textbooks*, "Haaretz" (19.8.1960), State Archives, GL12664/7.

⁶ Y. Matthias, *Nationalizing Education*, 169-170.

⁷ Letter from S.P Elroi, Department A Government Offices Inspectorship, to Y. Levenor, deputy director of the Education Ministry (1.11.1959), State Archives, GL 12664/7.

books that had received a 'negative' review were nevertheless included in the 'approved' list⁸.

The publishers, together with the authors and members of the academia, pressurized the committee to approve books. President Yitzchak Ben Zvi's book, *HaYishuv Batkufa HaOttamanit*, was a typical example. The president's personal secretary informed the director of the Education Ministry that a popular version of the book would be suitable for senior high school classes. He wrote: 'perhaps the important period of Ottoman rule in the Land of Israel could be included in the history curriculum as of next year'⁹. The director replied, that 'the ministry intends to bring the President's book, *HaYishuv Batkufa HaOttamanit*, to the attention of high school head teachers and history teachers ... this book will be available for use as a text or reference book as part of the history syllabus for 10th - 12th grade.'¹⁰

This was apparently an offer one could not refuse

One of the most difficult problems concerning the process of textbook approval is the printing of new editions of old textbooks. The question is, is it really a 'new edition' or just a 'new printing'?

According to State Comptroller officials, one notices 'the introduction into schools, year after year, of new editions that are almost no different from earlier ones.' He added – 'we were prevented from investigating the basic facts of this matter by interested parties in school management'¹¹. An article from the early 60's stated that 'there is an approved list of dozens of books in the schools that have not been changed or have only undergone minor changes. Some of the arithmetic books appear especially absurd, as the questions bear no relation to current market reality'¹².

The publishers, justified producing new printings on the grounds quoted below:

⁸ Letter from Elroi to Levenor (1.11.1959).

⁹ Letter from Dr M. Mendes, personal secretary to the President, to Dr M. Avidor, director of the Education Ministry, (21.9.1959), State Archives, GL 1825/2.

¹⁰ Letter from Dr M. Avidor to Chief Education Officer (11.10.1959), State Archives, GL 1825/2.

¹¹ Protocol of discussion between Mr. A. Israeli and Mr. A. Koppelowitz (17.8.1960), State Archives, GL 1654/1.

¹² "Haaretz" (26.11.1960), State Archives, GL 1854/1.

1. 'The custom of passing on used textbooks contradicts the rules of elementary hygiene, an issue specifically mentioned in the recommendations of the Geneva Convention.
2. 'From an aesthetic point of view, a child usually does not enjoy old, worn out books that are passed down to him, and so his respect for books, and even for learning as a whole, may be affected.'
3. 'Psychologically speaking, a child derives great pleasure from receiving new things. A nice-looking book will motivate the child to read it again.'
4. 'Old books require constant repair due to extensive wear and tear.'¹³

The sources show that the publishers and authors, and other interested parties constituted a strong textbook pressure group and the Education Ministry found it difficult to resist.

However, in 1967, a short time after the Six Day War, Aharon Yadlin, deputy Education Minister, conducted a general examination of approved textbooks. This was in order to reassess 'the pedagogical level, scientific validity and reliability of the facts included in approved textbooks'¹⁴.

Strengthening national awareness

One of the main criticisms against history textbooks has been that they do not contribute enough to strengthening students' national awareness. Below, we shall see that this argument has even appeared on the public agenda.

Protest of the 'nationalist groups'

In 1958, Knesset Member (MK) Arieh Ben Eliezer (*Herut*-right wing party) called for the establishment of an enquiry committee on the history of the War of Independence. He claimed that for the first decade of the state 'a pointless attempt was made to erase all mention of the existence of the Jewish underground and its liberation activities'. In his opinion all the people of Israel had a part in the renewal of Israel's independence, but 'against this truth stands the officially backed distortion that tried to uproot glowing pages of courage and self-sacrifice from the living history of our people'. Likewise, inculcating historic truth would contribute, towards 'love

¹³ C. Platner, *Textbook approval*, "Haaretz" (19.8.1960), State Archives, GL 12664/7.

¹⁴ Discussions on textbook approval problems at the office of deputy minister A. Yadlin (19.7.1967), State Archives, GL 7992/9.

of Israel' and uniting the whole nation against its enemies. He suggested 'that the Knesset decide upon establishing a special parliamentary committee that would work together with historians in Israel on researching the history of the War of Independence as a war against foreign rule and a defensive war against invading armies'.

Prime Minister, David Ben Gurion (Labor party) replied to Ben Eliezer that he was not aware 'of any parliaments that occupy themselves with writing history'. This could lead to politicization in the research and teaching of history. He maintained that the State had been established by virtue of the generations of pioneers who settled the land and fought for Jewish security and labor, and not because a foreign regime had been expelled. When Ben Gurion asked: 'Why would you come up with this strange idea that parliament should write history?' Ben Eliezer answered: 'so that sir may appear here as a witness and be interrogated'. Eventually the motion was removed from the agenda¹⁵.

This dispute between Ben Gurion and Ben Eliezer reveals the political struggle over shaping the national memory that began immediately after the establishment of the State. Consequently, the intense involvement of the Knesset regarding questions concerning the content of history textbooks and curricula should not be surprising. In extreme cases, the dispute resulted in the withdrawal of books.

Experiential learning to strengthen patriotism

A short time before the Six Day War (1967) MK Michael Chazani (National Religious party) proposed a motion that broadened the scope of the dispute beyond the history of the War of Independence. It dealt with 'teaching the history of Zionism, the State and the War of Independence in high schools'. The immediate reason for the proposal was a survey that the journalist, Geula Cohen had conducted among senior high school students in Tel Aviv. According to Chazani, the survey revealed, 'ignorance of State and pre-State history and the current situation of diaspora Jewry, and ignorance even of the first stanza of the national anthem'. He was convinced that parents and teachers had severed their Jewish roots 'when they were educated in the lap of Enlightenment literature that scorned its past (the diaspora Jew), and on its critical and self-flagellating literature'. His solution

¹⁵ Protocol of the discussion in the plenum, Sitting no. 463 Third Knesset (28.5.1958), Knesset Archives.

was 'Jewish education', creating experiences for deep Jewish awareness to instill patriotic and social values.

MK Emma Talmi (Labor Party) suggested a similar motion that demanded experiential and analytical study, moral values instead of rote learning of facts and dates. She maintained that: 'it is not enough to know history. One must feel the past and understand it. With all due respect to facts, one has to provide them in sequence, in context, and as a whole. '... dates, names, battles, and people – that's not history; it's a catalogue'. MK Rachel Tsabari (Labor party), claimed that from the point of view of learning content the national awareness of youth has weakened because 'world culture has infiltrated into our lives more and more. The question is, what should our cultural relationship be with the world?'

In Tsabari's opinion, 'the events leading up to independence, are closer to us in time and there are still people living among us who took part in them. These people can accompany the students in their studies and on trips. 'Experience – that is the beginning and the basis for identity and belonging' (my emphasis).

In face of the growing numbers of voices from the entire political spectrum calling for increased national education in history studies, MK Avneri's (*HaOlam Hazeh* – radical left wing party) solitary and unique voice stood out, declaring, 'there has been no reference to our being connected to a certain space (semitic space); our proximity to a certain culture (Islam); to the fact that one must learn about the nearby culture, the culture of the neighboring people'¹⁶.

The approach that claims that one must use experiential and demonstrative education to strengthen national awareness among the students is expressed. In a letter sent by Ben Zion Eshel, the director of the committee for government names to the director of the Education Ministry (13.12.1957), he complained that 'in contrast to the obvious and fixed policy of all other states to adorn classroom walls with maps of their country, with us a map of Israel can hardly be found'. 'Is it not the first duty of Jewish awareness to always put our country before us? With this objective is it enough to just have diagrams and map segments in textbooks?'¹⁷

¹⁶ Excerpt from protocol of a plenum discussion of MK's Chazani, Talmi, and Tsabari's motions for the agenda. Meeting 134, 6th Knesset (10.1.1967), State Archives.

¹⁷ Letter from Ben Zion Eshel to the Education Ministry's director (13.12.1957), State Archives, GL 1654/1.

Second protest of nationalist groups

After the rise to power of the *Likud* (right wing party) under Menachem Begin in 1977, *Herut* party members again brought up the claim that existing history textbooks downplayed the 'nationalist groups' (Revisionists, *Beitar*, *Etzel* and *Lehi* fighters) and their part in the establishment of the State, describing them negatively and using hateful expressions. In particular, Shlomo Horowitz's textbook *A Brief History of Israel in the Modern Period* (part 3) created an uproar. The claim was made that the book describes the revisionist movement as right wing dreamers and social reactionaries with fascist tendencies. Horowitz's book highlights the Labor party's extensive contribution to the establishment of the State while ignoring and scorning the revisionist movement¹⁸. MK Joseph Rom (*Likud*) submitted a question on the same topic to the deputy minister (no date). The question deals with 'the disappearance' of nationalist groups and literature and history writers associated with them ideologically. The deputy minister replied that in the new book *The National Movement and the Establishment of the State of Israel* published by the Curriculum Center, Jabotinsky's ideas together with those of others, identified with the nationalist groups were presented in detail.

European history and Jewish history – what is the correct balance?

Another facet of the criticism over the lack of national messages in history studies concerns the fear that the universal messages embodied in general culture may prevail over the national messages of Hebrew, Jewish culture.

In the mid-80s the rise of *Shas*, an ultra-orthodox Sephardic party, and its entry into the coalition was accompanied by a call to strengthen Jewish history studies at the expense of European history and culture. This trend is found in MK Rabbi Joseph Azran's (*Shas*) proposal, 'Christianity studies in the form of art history', (26.2.1990). Azran said, 'on the one hand there is a lack of Jewish Torah content and on the other there is such an emphasis on Christianity in the guise of art'. He argued against the study of problematic Christian motifs such as the crucifixion of Jesus and Christian anti-Semitic propaganda such as Shakespeare's play 'Shylock'. M. Tamir, the Education Minister's advisor on art, responded, 'when teaching art in elementary schools we are very careful not to relate to the subject of nudity (Greek and Roman statues) as the children are not mature enough'. As for Christian motifs, he

¹⁸ Letter from Joseph Levin to deputy Education Minister Miriam Glaser-Tassa (11.1.1982), State Archives, GL 17941/17.

emphasized 'that Christianity is not taught in itself but as part of art history studies'. As for nudity at high school level he admitted that in fact 'there are art schools that teach with models (nude models), but there also, study takes place in an inner room, with drawn curtains; other pupils do not enter the room and all this is the responsibility of the school alone, and not by authority of the Education Ministry'. In conclusion, he stated that, 'there is no directive to teach either nudity or Christianity in art lessons'.

MK Rehavam Zé'evi (*Moledet* – secular radical right wing party) and an Eretz Israel Museum board member, argued that it is impossible to ignore Christianity and other religions when teaching art history. Nonetheless, he complained that Jewish art is not taught in school, only general art and in his opinion, general art studies and music come at the expense of Jewish history studies, Bible and *Moledet* (homeland studies).

MK Bar Zohar (Labor party) concluded, 'it is impossible today to imagine art without studying religions on one hand and nudity on the other. Do not censor art studies. Tomorrow we will be required to remove a certain type of music and the next day we will begin to burn books'¹⁹.

The issue of relative proportionality between Jewish national history studies and European history and culture including humanistic values has always accompanied the critical discussions about history textbooks and curricula. It could be said that the direction was of almost total dominance in favor of Jewish history in the 50s and 60s in order to balance between the 'two histories'. Amos Hoffman claims that in the 1955 curriculum Jewish history held absolute dominance; in 1961 the ratio was 70% to 30%; in the 1975 curriculum 55% to 45% and in 1995 there was a change – only 43% Jewish history and 57% European history²⁰.

In 2011, the issue was again raised by MK Ronit Tirosh (*Kadima*, past CEO of the Ministry of Education). She argued that learning history should include 'the specific history of the Jewish people over the ages'. Therefore, it is strange that 'Second Temple period studies were removed from the syllabus while giving more time to other subjects, further removed from the Jewish people's past'²¹.

Seemingly, she complained about the removal of Second Temple period studies from the syllabus because it was an era comprising heroic times with courageous battles, occupation and the struggle for autonomy and even

¹⁹ Education committee (26.2.1990), Knesset Archives.

²⁰ A. Hoffman, *Between National and General History*, 135-148.

²¹ Motion for the agenda by MK Ronit Tirosh (24.7.2011), Knesset Archives.

complete independence (Ezra and Nehemia, Hasmoneans, the Jewish Roman War, Bar Kochba). A pupil living in the sovereign State of Israel, fighting for its independence could easily identify with his ancestors' acts of courage and his national awareness would thus be strengthened.

Post-Zionism in textbooks?

Until the 70s the Zionist narrative had not been challenged in history textbooks. However, with the growing trend of post-Zionist historiography in academic research of the 80s and 90s there was concern that these concepts could also infiltrate into school textbooks. 'The first harbinger' of an argument about post-Zionism in textbooks appeared during the 70s, even before the impact created by academic publications adhering to this approach. The discussion focused on 'preventing distribution of textbooks among pupils in vocational schools because of its anti-Zionistic trend'. The book in question was *Leket LeChinuch* Book 3 written by the Ministry of Labor and the Federation of Student and Working Youth for high school students of vocational schools. The purpose was to study the Israel-Arab conflict. Education committee chairman MK Shechterman's (*Likud*) main complaint was that the authors present only the Arab-Palestinian point of view on the conflict and completely disregard the Zionist position. Shechterman cited from the book: '...the Arabs see the reality of Israel in the heart of the Middle East as an obstacle preventing Arab unity, as a bridgehead for superpowers lusting after Arab oil... there is great interest in the Egyptian view through Egyptian eyes, Ahmed's eyes.'²² He demanded that the book be banned immediately.

MK Zevulun Hammer (National Religious party) said that 'The book does not include answers for troubled youth, and most of the sources come from the world of Arab thought'²³. Speakers from the center and left of the political spectrum attacked Shechterman and Hammer's viewpoint that textbooks 'should imbue our children with national values' (Shechterman). They claimed that 'acquiring knowledge about the other side would not harm our youth' (MKs Mouyal and Shimoni [Labor party]). MK Isaac Ben Aharon (Labor party) added a comment about the generation gap: 'the youth do not necessarily accept the basic beliefs of the veteran generation and so complete answers must be given to questions asked... what our enemies

²² Letter from the Education committee chairman Abraham Shechterman to Education Minister Aharon Yadlin (9.12.1974), State Archives, K 503/15.

²³ Notice to the press from the Knesset's education committee discussions (7.1.1975), State Archives, K-503/15.

say must be heard'. MK Meir Pail (*Sheli* – radical left wing party) praised the pedagogic endeavor of this textbook, to deal, for the first time, with the State of Israel's main problem.

In retrospect, all the speakers, from the right and from the left, understood that this was about a new phenomenon: complete authorization to present the Arab narrative on the Israel-Arab conflict in history textbooks. By the end of the discussion the committee had not reached an operative decision. The Labor minister director, Israel Goralnik, undertook to prepare a revised and updated version of the book for the new school year²⁴.

Since the 80s historical research has emerged questioning the widely held interpretations of the values that motivated the actions of the Zionist movement leaders and the fledgling state. Basic principles were challenged, such as the War of Independence, the problem of refugees, Israel's leaders' struggle for peace, and more. According to the critics, historians Benny Morris, Ilan Pappé and Avi Shlaim, and political scientists Baruch Kimmerling, Uri Ram and Gershon Shafir have exceeded the accepted boundaries of Zionist debate and should therefore be perceived as post-Zionists. In 1988, Benny Morris used an alternative term 'new historians' for himself and his colleagues. Either way, their views stand in total contradiction to traditional Zionist interpretation²⁵.

In view of these studies, criticizing the Zionist narrative, political elements began to express their concern that post-Zionistic perceptions might also infiltrate into school history textbooks and affect pupils' national awareness. Thus, controversy erupted over the use of new history textbooks. Their authors were accused of adopting post-Zionistic approaches and demands were voiced to disqualify books. In September 1999, the author Aharon Meged, attacked Eyal Naveh's textbook *The 20th Century on the Threshold of Tomorrow*. He claimed that the book expresses a post-Zionist trend and that whoever studies it, 'would not only receive a deceptive and warped picture of reality on the eve of the establishment of the State ... but also be deprived of any feeling of justification for our existence here'²⁶. 'Women for Israel's Future' published a notice calling for teachers, parents and pupils 'not to buy, not to teach or study' Naveh's book. He 'rewrites our history

²⁴ Letter from Nissim Almog, Education minister's assistant, to MK Shechterman, Education committee chairman with copies to MKs Yadlin and Baram (4.2.1975), Knesset Archives, K 503/15.

²⁵ L.G. Silberstein, *New Historians and Critical Sociologists, between post-Zionism and post-Modernism, Theory and Criticism* (1996) 8:105. (in Hebrew), 105.

²⁶ A. Hoffman, *Between National and General History*, 153.

... trains the student to identify with the Arab side...’ In contrast, articles were published encouraging the critical study of history, and development of a moral approach to the position of the ‘other’. In November 1999 the Knesset Education committee discussed Naveh’s textbook. The initiative for the discussion came from, ‘Professors for a Strong Israel’ (a politically right wing lobby) with the intention of recommending a delay in distributing the book until corrections had been made. A former attempt had failed to delay the book’s distribution via notices to parents and teachers in the press. Indeed, the Education committee was divided in its opinions, but the then Education Minister, Yossi Sarid, supported the book unconditionally and would not permit a repeat examination of its content. Thus, the initiative to disqualify the book failed²⁷.

A year later, a completely different situation developed around *Olam shel Tmurot*, written by Danny Yaakobi of the Ministry of Education and Culture’s Curriculum Department. This book was apparently written from the perspective that since Israel is in the midst of a peace process with the Arab world a new and critical outlook vis-à-vis the Israel–Arab conflict is required.

Thus, the addition of chapters on the Oslo accords, peace with Jordan and a critical analysis of the Palestinian refugee problem, is quite understandable²⁸. Dr Yoram Chazoni, President of *Machon Shalem* (an academic institute with a nationalist orientation) asserted that ‘this is not the story we all know, the classic Jewish Zionist story. We are talking about a different narrative, one that describes a different story with different messages and values’²⁹. He specified that key personalities such as Weizmann and Ben Gurion simply ‘vanished’ from the book, there is no mention of ghetto uprisings; illegal immigration and the underground are hardly mentioned; the only picture in the chapter on the establishment of the State is of ‘Palestinian refugee children in Jordan 1949’; in describing the Six Day War there is no mention of the blockade of the Tiran Straits, and in the description of the 70s there is no reference to the terrible terrorist attacks in Israel and abroad.

The concern that post-Zionistic messages from academia might be slipped into schools cast a constant shadow over the committee’s discussions. MK Ze’ev Boim (*Likud*) said, ‘there is a hidden agenda here, to present

²⁷ E. Naveh, E. Yogev, *Histories: Towards a Dialogue with the Israeli Past*, Babel, Tel Aviv 2002 (in Hebrew), 13-14.

²⁸ A. Hoffman, *Between National and General History*, 154.

²⁹ Protocol No.193 Knesset Education committee (20.11.2000), Knesset archives.

Zionism, if not as a crime against humanity, then as a crime against the Palestinian people...’ Limor Livnat, the Education Minister (*Likud*) accused the academics and Danny Yaakobi, the author of being partners in an evil conspiracy, ‘you are attempting, in the hope that we and others will not notice, to implant this new history, this post-Zionism, into the education system.’ The chairman of the committee, MK Zevulun Orlev, (*Mafdal*, a religious right wing party) emphasized that a decision had to be reached. This, despite the warning that Prof. Michael Abitboul, head of the Ministry of Education’s Pedagogic Secretariat, made ‘... we have been told by the press that the Knesset’s education committee is about to disqualify a textbook... today it’s a history book, tomorrow a civics book and the day after an oral Torah book. Where will it end if political bodies start to interfere in our pedagogical agenda?’

The Knesset education committee’s decision on the issue of Yaakobi’s book included the following clauses:

1. Textbooks are not solely academic and scientific documents, but serve also to educate our pupils in values and principles.
2. The committee demands that the ministry postpone the use of the textbook until the requisite corrections and revisions have been made.
3. The committee rejects the attempts at delegitimization of its involvement in the use of textbooks and curricula and declares that it sees it as its duty to ensure that curricula and textbooks are used for educational objectives according to the law.

In effect, the book was disqualified and shelved by the Education Minister. She viewed the book as ‘a fundamental, ethical and Zionist failure’³⁰.

In response, the Israel Historical Society published a statement that the education committee’s action ‘represents deliberate political intervention in teaching content. The control of textbooks should be left in the hands of professionals, academic researchers and educators alone’³¹.

The significance of the rejection of Yaakobi’s book and the attempt at rejecting Naveh’s book is that the State sees itself as an educating agent

³⁰ A. Hoffman, *Between National and General History*, 156; E. Naveh, E. Yogev, *Histories: Towards a Dialogue with the Israeli Past*, 13.

³¹ A. Hoffman, *Between National and General History*, 154-155.

responsible for spreading an educational Zionist message, and is permitted to disqualify books that present contrary narratives³².

Ten years later MK Muhamed Barake (Arab party) proposed a motion on the 'rejection of a history book in the *Shaar Hanegev* high school that included the Palestinian narrative'. The book was banned by the head of the Pedagogic Secretariat, Dr Zvi Tzameret.

Eyal Naveh, one of the authors of 'studying the historical narrative of the other', claimed that this unique textbook encourages critical thinking. It consists of two separate narratives – the Zionist and Palestinian – placed side by side in one book without a connection between them. The narratives appeared on each page with an empty space in the middle – which has a symbolic meaning and didactic potential – for students to comment. The head of the Pedagogic Secretariat, Zvi Tzameret, prohibited teaching the book. He justified this on the grounds that the book was misleading and contained factual errors, and that it had not been approved by the ministry³³.

Historian and Middle East expert, Elie Podeh³⁴ argues that three basic approaches have developed in the debate about teaching history in Israel:

- A. The national-establishment approach – history is not a neutral subject. It has national and ethical goals. The State molds the nation's collective memory.
- B. The academic-critical school – the national educator tends to mythologize and heroize history. One should strive for historical truth. It is permissible to be ashamed of acts and events in one's nation's past³⁵.
- C. The synthetic approach – national history has lights and shadows. One must set national and social goals in education, but also educate for humanistic, and not only national ethnocentric values.

With regard to Arab relations these approaches can be matched to parallel stages in human life and the development of the state.

Childhood – 1948-1967: the national-establishment approach held sway; with disregard of the Arab environment and negative or stereotypical descriptions of Arabs, de-humanization and de-legitimization.

³² F. Pingel, *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Mofet, Tel Aviv 2015 (in Hebrew), 6-9.

³³ Ohr Kashti, "Haaretz", 24.10.2010.

³⁴ E. Podeh, *History and Memory in the School System*, 73-76.

³⁵ Y. Matthias, *Nationalizing Education*, 27.

Adolescence – 1967-1984: the synthetic approach was prominent; a more balanced presentation of the Arab position and the Israeli–Arab conflict, with emphasis on the importance of studying the other side’s views³⁶.

Adulthood – from 1984 onward: the critical academic approach also became evident; education for Jewish–Arab coexistence and inter-cultural relations. Questioning accepted Zionist truths³⁷.

Generally speaking, on the subject of national awareness in Israel today there has been a degree of polarization with regard to textbooks. The Right maintain that the new history textbooks are attempting to undo Israel’s national memory. The books are overflowing with humanistic universalism and blur Israel’s path and mission. In contrast, the Left complain of a tendency to national isolation and an absence of criticism. It protests against ethnocentric excess and suppression of narratives of oppressed groups. Israel Bartal, the historian, believes that this criticism from both sides is actually a badge of honor demonstrating the strength of educational critical thought and the autonomy of historical research in Israel. Historians and textbook writers have not surrendered to nationalistic fundamentalism on the one hand or post-Zionistic radicalism on the other³⁸.

The Ethnic Divide

In the 70s and 80s Israeli society tackled the ethnic divide - the Mizrahi Jews’ claim of deprivation and discrimination that perpetuated their marginal position in all walks of life: politics, society, economy and more.

Especially memorable were The Black Panthers, a protest group (established in 1971) whom the then prime minister, Golda Meir, called ‘not nice’, and the unfortunate expression used by Dudu Topaz – *tchachtchachim* (‘riffraff’) – during an election rally for the Labor party in June 1981.

The rise of the *Likud* government in 1977 definitely created the feeling that the Jews from Islamic countries would now receive political representation more befitting their relative quota in the population, but maybe because of this they were overly sensitive to every expression of ‘Ashkenazi superiority’ over them. This was expressed on one hand, with the demand to remove insulting racial stereotyping in existing textbooks: and on the other hand,

³⁶ D. Bar-Tal, *The Rocky Road towards Peace: Societal Beliefs in Times of Intractable Conflict the Israeli Case*, Hebrew University, Jerusalem 1996 (in Hebrew), 35, 70, 75, 89.

³⁷ D. Bar-Tal, *The Rocky Road towards Peace*, 90-91; E. Podeh, *History and Memory in the School System*, 78-86.

³⁸ I. Bartal, *History, Memory and Education: Israel 2003*, [in:] *Army, Memory and National Identity*, ed. M. Naor, Magnes, Jerusalem 2007 (in Hebrew), 175-176.

with the demand to write new textbooks that would fittingly represent their contribution to Jewish culture throughout the ages, their Zionist activities and their achievements in Israel.

In 1970, a teacher in Tiberias sent a letter to the then Education Minister, Yigal Alon, protesting the opening article written by the historian, Jacob Leschinsky, in the book *Jews in the Silent Countries*, that teachers used for Soviet Jewry solidarity day. She wrote: Leschinsky claims that 'Oriental Jewry's part in national Jewish life has been feeble particularly for the last 500 years ... Ashkenazi Jews are the most creative branch and the focus of all the public and cultural movements of the Jewish people'³⁹. The minister expressed concern for and solidarity with the Jewish communities in underdeveloped countries: 'the term silent, distressed Jewry includes both the Jews behind the "Iron Curtain" in Communist countries and the Jews behind the "Sand Curtain" in Arab countries'⁴⁰.

In 1976 MKs Jacques Amir and Eli Mouyal presented a motion in the Knesset. Its title: 'The exclusion of North African Jewry in history textbooks used in high schools'. The Education and Culture committee conducted two comprehensive meetings on the topic (3.11.1976 and 15.11.1976). During the first meeting, Shlomo Shavit, head of the Curriculum Department's history team, announced that a committee had been established to deal with the integration of Oriental Jewish culture into the curriculum. He also reported on the progress of programs which would provide a greater emphasis on Oriental Jewish culture. As for Ephraim Shmueli's history book, Mr. Shoal, deputy director of special topics, announced that the author had already been asked to correct the book four years ago. Since corrections had not been carried out it had been removed from the Education ministry's recommended book list for schools three years ago (Shmueli's book was removed from the list in the 1977 school year).

MKs Shulamit Aloni and Yair Peretz (Labor party) cautioned against hasty preparation of additional textbooks about Jews from Islamic countries. They called for deeper scientific research on the subject and warned against a tendency to deal with folklore and not history. Likewise, they complained of the lack of cooperation between the academic university research and

³⁹ Letter from Talia Noy, Erlich School, Tiberias to the Education Minister Yigal Alon (29.10.1970), State Archives, GL 13026/1.

⁴⁰ Minister Yigal Alon's letter to Talya Noy, Erlich School, Tiberias (24.2.1971), State Archives, GL 13026/2.

the Education ministry's curriculum department⁴¹. In the second meeting (15.11.1976) MK Geula Cohen quoted from Kirshenbaum and Horowitz's books that depict Oriental Jewry as uneducated, superstitious and primitive. She demanded to have the books disqualified immediately. In her opinion, it is not enough to correct textbooks but the subject of Oriental Jewish heritage should be incorporated in teachers' training. MK Ora Namir (Labor party) demanded that prominent Oriental Jewish intellectuals be coopted to participate in committees that prepare curricula in history and literature.

In contrast, MKs Isaac Ben Aharon, Yossi Sarid and Meir Pail cautioned against incorporating a stereotyped idealization of the Oriental Jewish heritage, as too, in similar measure, of the Ashkenazi Jewish culture of the *shtetl* (the small Jewish towns in Eastern Europe). Zionism was not established in order to copy and glorify the diaspora in the Land of Israel. 'All the fond memories of what was, and its idealization, will lead to atomization' [splitting Israeli society into different ethnic groups] (Meir Pail). Pail thought that education should provide a 'melting pot' for the various ethnic groups. MK Haviv Shimoni (Labor party) opposed the 'melting pot' policy and called for cultural pluralism and studying the heritage of Oriental Jews in order to create cultural and historical models with which the pupils could identify⁴².

Ben Eliyahu, a senior official in the Education Ministry, forbade the use of Shmueli and Kirschenbaum's books in schools (both books were eventually removed from the approved book list). To conclude the debate the committee published recommendations:

1. Increase the awareness of North African Jews' heritage and ensure the subject is adequately covered in the curriculum.
2. The physical removal from schools of all textbooks that distort the image of North African Jewry.
3. The Curriculum Department expedite the preparation of textbooks according to the new curricula proposal.

The committee recommends including the various ethnic groups in committees and bodies that deal with the subject on the agenda⁴³.

⁴¹ Knesset Education committee's first meeting (3.11.1976), press announcement, State Archives, K 504/25.

⁴² A. Ben Amos, *Impossible Pluralism? European Jews and Oriental Jews in the History Curriculum in Israel*, [in:] *Education towards the Twenty First Century*, ed. D. Chen, Ramot, Tel Aviv 1995 (in Hebrew), 272.

⁴³ From the protocols of two meetings of the Knesset Education committee and press notices on the subject of 'The exclusion of North African Jewry's past in history textbooks used in high schools' (3.11.1976, 15.11.1976), State Archives, K-504/25.

It can be surmised that concrete steps were taken from an institutional-organizational level. In 1976, the Education Ministry established a 'Center for the Integration of Jewish Oriental Heritage'. This body was responsible for changes in the curricula and promoting research on the history and culture of Jews from Islamic countries. The political public struggle of Jews from Islamic countries, especially the political lobby in the Knesset together with intensive academic-research activity that began in the 70s created a definite change in the way Jews from Islamic countries were portrayed in textbooks⁴⁴.

Nonetheless, during the 80s the Education Ministry continued to receive complaints about discrimination against Oriental Jews in textbooks, and about their depiction in an insulting and distorted manner. MK Ovadia Eli (*Likud*) presented a question to the Education Minister Yitzchak Navon (1985) claiming that there was no mention in the curriculum or textbooks of Zionist activity and immigration from Arab lands. Minister Navon refuted this claim and submitted documentation disproving Eli's statements⁴⁵.

Kirshenbaum's textbook continued to be the object of public criticism in the 90s even though it had been officially disqualified many years before. Artist Meir Gal published a protest art display named 'Nine (pages) out of 400' in which the artist appears, dressed in black holding those pages devoted to the history of Oriental Jews in Kirshenbaum's voluminous textbook *Modern History of Israel* that he studied in the 70s. In this fashion he maintained that Israeli society relates to them as a group devoid of history. It wiped them out of its textbooks. Yet, when they are mentioned, it is only in the context of their Zionist activities and immigration to Israel and not in the context of immigration to other countries, their development of a unique culture or joining national and social movements in their countries of origin⁴⁶.

Generally speaking, in the 80s the Ministry of Education adopted a policy trying to fight the portrayal of negative stereotypes of Oriental Jews in textbooks. Guidelines were given to authors of new books, and old books that did not comply with an egalitarian approach were completely withdrawn⁴⁷. The sentence, 'books that do not present a fair, non-stereotyped

⁴⁴ A. Ben Amos, *Impossible Pluralism? European Jews and Oriental Jews in the History Curriculum in Israel*, 272-273; Y. Matthias, *Nationalizing Education*, 176-177.

⁴⁵ Parliamentary question 1428 of MK Ovadia Eli and Minister Navon's reply, State Archives, GL-18176/10.

⁴⁶ A. Raz-Krakotzkin, *History Textbooks and the Limits of Israeli Consciousness*, [in:] *History, Identity and Memory*, 61.

⁴⁷ Eliezer Shmueli's letter to MK Mattityahu Peled (8.11.1985), State Archives, GL-18176/10.

portrayal of the citizens of Israel and the region and their diverse cultural backgrounds are completely rejected, became, a sort of guiding motif in official ministry documents regarding writing new textbooks and evaluating old ones, with respect to ethnicity.

The uniqueness of the Holocaust and its historical message

The Holocaust was not taught systematically as an historical subject in high schools until the end of the 1960s. Schools dedicated a few isolated classes to the subject mainly as part of Holocaust and Martyrs' Remembrance Day. These classes lauded the Warsaw Ghetto Uprising in contrast to the rest of the Jews who were 'led like sheep to the slaughter'. The rebels are 'Hebrews' or even 'youngsters from Israel' and there is almost no mention of communist fighters, Bundists or Revisionists. The education system, as to the Israeli public as a whole, tried to deal with the Holocaust primarily on an emotional level⁴⁸.

The difficulty of teaching the emotional dimension of the Holocaust through textbooks can be understood from the following incident: K-Zetnik's book *The House of Dolls* was recommended in the early 60s by the Education Ministry for 'home reading' for 11th and 12th grade on the Holocaust. The book contains descriptions of young Jewish girls forced into prostitution in a women's camp by the German forces. David Unger, whose 16 year old daughter had to prepare a book report on the *House of Dolls*, subsequently sent an angry letter to Chanoch Rinot, the Education Ministry director. Unger wrote that although 'doctors sometimes use "shock" treatment for mental health patients, I have yet to hear that such treatment can also help the healthy'. He concluded his letter with a question: 'I am interested to know what educational purpose this book may have?'⁴⁹ The director replied: '*The House of Dolls* offers an artistic and highly creative representation of the Holocaust. In this book, human impurity and purity are revealed, the inhuman and superhuman as one. In short, a sublime rendition of tragic yet noble courage – herein lies the educational worth of this book... – a holy book'⁵⁰.

⁴⁸ R. Firer, *The Holocaust in High School Textbooks in Israel 1948-1982*, "Studies on the Holocaust Period" (1984) 3: 243-258. (in Hebrew), 244-248; E. Naveh, E. Yogeve, *Histories: Towards a Dialogue with the Israeli Past*, Babel, Tel Aviv 2002 (in Hebrew), 44-46, 60-61.

⁴⁹ Letter from David Unger to Dr Chanoch Rinat, director of the Education Ministry, (18.4.1963), State Archives, GL-1825/2.

⁵⁰ Letter from Dr Chanoch Rinot to David Unger (18.6.1963), State Archives, GL-1825/2.

By the end of the 70s a public leaning was discerned towards securing the position of the Holocaust as a compulsory subject for matriculation in the framework of the history syllabus. However, the pedagogic question remained: should one present it as a memory on the emotional-experiential level or teach it mainly on a cognitive level?⁵¹

Furthermore, should one derive national ethnocentric lessons from it that affect only the Jewish people and the State of Israel or could we also draw universal and humane conclusions about human nature, the value of life and the importance of democracy.

According to the latter approach, one can compare the Holocaust with other 20th century genocides (see below).

The controversy over the Holocaust's educational messages was expressed in the 1980s by presenting German as well as German-Jewish history in textbooks. The old textbooks (Horowitz, Shapira) demonized Germany and the German people by using critical expressions, such as: 'the crazy Nazi animal', 'dark forces', 'murderous instincts', 'sick fantasies'⁵².

In order to remedy the situation a joint committee of German and Israeli researchers was established to carry out a reciprocal examination of textbooks in Israel and Germany. In general, it can be said that the suggestions contradict a broken, pathological view of German history. They emphasize the need to view it within balanced European or even universal contexts, and the importance of highlighting positive aspects, such as Germany's contribution to western civilization. The researchers even suggested portraying Nazism as a general European phenomenon on the one hand, as well as a specifically German phenomenon on the other. This was in order to 'prevent a stereotypical perspective about the unique evil of the German people that necessarily led to the Holocaust.'

Between 2010-2020, a second Israel-German committee for checking textbooks in History, Geography and Civics was established⁵³. Seemingly, the committee's findings in the 80s were implemented in the new textbooks. According to the report, Germany is portrayed in a positive light before and after World War II. It is described as a central European state with a long term influence over western civilization; discoveries and inventions,

⁵¹ E. Naveh, E. Yogev, *Histories: Towards a Dialogue with the Israeli Past*, 60.

⁵² R. Firer, *The Holocaust in High School Textbooks*, 244-248; A. Kizel, *Subservient History: a Critical Analysis of History Curricula and Textbooks in Israel 1948-2006*, Mofet, Tel Aviv 2008 (in Hebrew), 100-105.

⁵³ F. Pingel, *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Mofet, Tel Aviv 2015 (in Hebrew).

literature, culture and art. Politically it is mentioned as the birthplace of the Enlightenment and emancipation, as a democratic, tolerant and pluralistic state. When referring to negative political trends in modern times such as imperialism, chauvinism and anti-Semitism they are regarded as a European phenomenon and not just German. This is in contrast to the old textbooks that described Germany's 'special path' as leading to Nazism.

Germany's positive image in new textbooks arises mainly from the ongoing close relations between the two countries in many spheres and the economic success and political empowerment of Germany. Another reason is the passing of time since the Holocaust and the growing mortality of Holocaust survivors living amongst us.

The Israeli–German Committee of experts viewed Nazism and German history through a universal lens. During the 90s a fundamental controversy erupted, surrounding an attempt to perceive the Holocaust itself through a similar lens. The question of the Holocaust's uniqueness arose: should its significance be examined only in the unique, national-ethnocentric context of the Jewish people and the State of Israel or as part of a general world phenomenon of genocide in the 20th century?

At the beginning of the 1990s, an initiative evolved with the purpose of preparing a curriculum dealing with genocide in the 20th century. The curriculum was to deal with the Armenian genocide by the Ottoman Empire during World War I (the first genocide in the 20th century). There are some who believe that the initiative to deal with the Armenian massacre in particular, and genocide in general, was in large part connected to the left wing victory in the 1992 elections. It was only natural that an Education Minister committed to humanistic values would seek the preparation of a curriculum presenting the Holocaust in a universal context⁵⁴.

Dr Yair Auron of the Kibbutzim College of Education was responsible for developing the new syllabus, which was approved by the Education Ministry (10.11.1993). He wrote, 'when teaching the Holocaust one should maintain that the value of any man's life is the same in that he is a man, whether Jew, Gypsy, Armenian or Arab.... This is a synthesis of the unique with the general'⁵⁵. Auron also wrote: 'Israeli society may be facing a new

⁵⁴ Y. Auron, *The Banality of Indifference: Zionism and the Armenian Genocide*, Dvir, Tel Aviv 1995 (in Hebrew), 329; I. Gur Zeev, *Philosophy, Politics and Education in Israel*, Bitan, Tel Aviv 1999 (in Hebrew), 74.

⁵⁵ Y. Auron, *The Banality of Indifference*, 330.

stage in defining its identity and thus defining its historical awareness and its relation to the Holocaust⁵⁶.

However, the author's enthusiasm was premature. The curriculum, entitled 'Genocide in the 20th Century', was never implemented. It was shelved a few days before its official presentation to teachers and pupils⁵⁷. The report that disqualified the curriculum, stated: 'Genocide studies is a new research field and those working in it are still deliberating and fumbling in the dark ... in addition the program is disconnected from the general historical context of the Ottoman Empire on the eve of World War I...' But the report's final comment was: 'in its current format the program is more suited to activities in a social studies lesson or in youth movements than to history lessons for grades 11-12. It is therefore inappropriate for use as a unit in the history curriculum.'

The main advantage of the curriculum, which deals with humanistic-ethical dilemmas, is ironically the reason for its disqualification⁵⁸.

One of the reasons for the disqualification of the curriculum on the Armenian genocide may be the school of scientific positivism, according to which one should strive for scientific objectivity, for the professional neutrality of the historian, avoiding ethical contexts and moral dilemmas as far as possible⁵⁹.

As a result of the disqualification of his curriculum, Auron, regretted his earlier optimism and wrote: 'In January 1995, the experimental curriculum "Genocide in the 20th Century" that I edited was disqualified, most of which, dealt with the Armenian genocide. It seems that Israeli society, for both internal and external reasons, is still not ready to handle this subject'⁶⁰.

What are 'the internal and external reasons' that Auron refers to? One of them (an internal reason) is the mentioned desire to preserve scientific positivism in teaching history and the Holocaust. Another internal reason may be the need to preserve the distinctiveness of the Holocaust in the educational system due to a national ethnocentric outlook. There is a constant fear that universal conclusions might be drawn from the Holocaust based on comparisons with other genocides and lead to its 'dwarfing' or relativization.

⁵⁶ Y. Auron, *The Banality of Indifference*, 330.

⁵⁷ I. Gur Zeev, *Philosophy, Politics and Education in Israel*, 79.

⁵⁸ A. Kizel, *Subservient History*, 124; I. Gur Zeev, *Philosophy, Politics and Education in Israel*, 79-81.

⁵⁹ I. Gur Zeev, *Philosophy, Politics and Education in Israel*, 75-81.

⁶⁰ Y. Auron, *The Banality of Indifference*, 330.

The external reasons that Auron hints at are the very close military economic and political ties which existed between Israel and Turkey at that time. The Turks imposed a 'veto' on any recognition of the Armenian massacre as a holocaust and even objected to public debate in Israel on this topic in the written and electronic media.

As a result of the flotilla to Gaza in 2010 and a deterioration of relations with Turkey, the Foreign Ministry removed its objection to conducting a public debate in the Knesset on the Armenian genocide. In 2011, Reuven Rivlin, the speaker of the Knesset, declared that each year a discussion would be held in the Knesset plenum. This is a change of direction.

Conclusion

The decisions taken regarding the approval or rejection of textbooks and curricula were based on different reasons which varied over time. From an administrative-organizational aspect, the approval process by a reader-reviewer committee was deficient for the following reasons: the committee members included administrators and supervisors who authored their own competing books. Likewise, publishers, authors and academics pressured the committee to approve books of their preference. A clear example of influence on the committee by a well-known author was the proposal by President Yitschak Ben-Zvi's office to add a new subject to the curriculum – the *Yishuv* during the Ottoman period – in order to incorporate his book as a textbook. Another problem was the publishers' disregard of requests to carry out fundamental corrections; they covered up by publishing new editions, essentially just new printings that included a few slight corrections at most. The publishers cited hygienic, aesthetic, psychological and economic reasons to justify new textbook printings; this way they increased their profits, since parents were expected to buy these 'so called' new books, each year.

Another important factor influencing disqualification of existing textbooks in favor of writing new ones is the political lobby. Thus, for instance, the Knesset's North African Jewry lobby succeeded in carrying out an administrative-organizational revolution in the 70s and 80s. Within its framework, institutions were established that researched the history of Jews in Islamic lands, wrote curricula and textbooks on the subject and distributed them throughout the educational system. At the same time, all textbooks that contained negative, racial stereotypes of Jews from Islamic countries were removed. The elimination of patronizing attitudes in the fields of ethnicity and gender became one of the basic guidelines of the Education Ministry and of textbook writers.

Another example of a political lobby can be found in the 'nationalist groups'; underground veterans of the *Etzel*, *Lehi*, *Beitar* and Revisionist movements protested deliberate distortions and falsifications in descriptions of their role in the struggle for Israel's independence. They even demanded the intervention of the Knesset in correcting textbooks and writing new ones. There is no doubt that this was a struggle over the creation of a national identity. Initially their campaign was unsuccessful. Political hegemony remained in the hands of the Labor movement which naturally dictated its own form of national identity. However, after the *Likud's* rise to power in 1977 protests claiming historical falsification were renewed, and this time they succeeded in bringing about the disqualification of two well-known textbooks by Horowitz and Kirschenbaum.

A third factor bearing on changes in history textbooks and curricula concerns the need to reinforce national awareness. The young State of Israel, surrounded by enemies, used the study of history as a central discipline for the bestowal of national and social values. From here we understand the perpetual dissatisfaction felt within the political system over the national values of the country's youth. An interesting suggestion by Knesset members to bolster national awareness was the implementation of experiential teaching to give significance to historical events and to create a learning experience by conducting discussions with former soldiers, for example, and more outings to battle locations, Zionist settlements and archaeological sites.

Another aspect of strengthening national awareness was the question of balance between the teaching of Jewish history and the teaching of European history and culture. Advocates of the nationalistic approach protested over-emphasis of humanistic-universal values and the Christian world view which embodied the basis of culture and art. Opposing, the followers of the humanistic-universal approach protested against education towards ethnocentric and patronizing patriotism.

The fourth factor, leading to the disqualification of books and curricula, is the perceived threat to the State's basic values. The two most striking examples are concern over post-Zionism and the issue of the lessons of the Holocaust.

With the development of academic historiographical research, known as post-Zionism, during the 80s and 90s, the fear arose that these ideas might accidentally seep into textbooks, deliberately or covertly. The central theme of the opposition's argument was that the great danger posed by post-Zionism derived from its bestowal of complete legitimacy upon the Arab-Palestinian narrative, in other words, viewing the conflict through

'Ahmed's eyes'. The fear of post-Zionism brought about the rejection of one textbook (after printing) and a failed attempt at disqualifying another. The Knesset justified its intervention by claiming that a textbook is not solely an academic-scientific document but that its purpose is to also educate towards values and a world view.

Holocaust education as a compulsory subject in history began towards the end of the 70s. The dominant attitude at that time was to teach the Holocaust as a unique historical phenomenon and to draw particularistic-national lessons from it regarding only the Jewish people and the State of Israel. The Israel-German committee that examined textbooks in the 80s, challenged the 'special path' theory of German history and claimed that German and German Jewish history should be examined through the prism of European comparative history. This approach was adopted in new textbooks and the outcome was a very positive image of Germany before and after Nazism as the cradle of enlightenment, emancipation, democracy and culture.

In the 90s an unsuccessful attempt was made to present the Holocaust as a genocide belonging to humanity as a whole, from which humanistic-universal lessons could be learned concerning the nature of man, the value of life and the strength of democracy. The reasons for rejecting the program that dealt with the Armenian genocide by the Turks in WWI were manifold: political, professional etc. However, the main reason for that disqualification was the will to preserve the unique national narrative of the Holocaust.

Bibliography

- Auron, Yair, *The Banality of Indifference: Zionism and the Armenian Genocide*, Dvir, Tel Aviv 1995 (in Hebrew).
- Bar-Tal, Daniel, *The Rocky Road towards Peace: Societal Beliefs in Times of Intractable Conflict the Israeli Case*, Hebrew University, Jerusalem 1996 (in Hebrew).
- Bartal, Israel, *History, Memory and Education: Israel 2003*, [in:] *Army, Memory and National Identity*, ed. M. Naor, Magnes, Jerusalem 2007 (in Hebrew).
- Ben Amos, Avner, *Impossible Pluralism? European Jews and Oriental Jews in the History Curriculum in Israel*, [in:] *Education towards the Twenty First Century*, ed. David Chen, Ramot, Tel Aviv 1995 (in Hebrew).
- Ben Amos, Avner, *Introduction*, [in:] *History, Identity and Memory: Images of the Past in Israeli Education*, Ramot, Tel Aviv 2002 (in Hebrew).
- Firer, Ruth, *The Holocaust in High School Textbooks in Israel 1948-1982*, "Studies on the Holocaust Period" (1984) 3: 243-258 (in Hebrew).

- Firer, Ruth, *The Image of Oriental Jews in Textbooks*, "Apirion" (1985) 4-5: 84-87 (in Hebrew).
- Gur Zeev, Ilan, *Philosophy, Politics and Education in Israel*, Zmora, Bitan, Tel Aviv 1999 (in Hebrew).
- Hoffman, Amos, *Between National and General History: Values and Goals in the History Curricula 1956-1995*, [in:] *Values and Goals in Israeli School Curricula*, ed. Amos Hoffman, Isaac Shanel, Beit Berel, Kfar Saba 2002 (in Hebrew).
- Kizel, Arie, *Subservient History: a Critical Analysis of History Curricula and Textbooks in Israel 1948-2006*, Mofet, Tel Aviv 2008 (in Hebrew).
- Matthias, Yehoshua, *Nationalizing Education – History in State Education*, [in:] *History, Identity and Memory: Images of the Past in Israeli Education*, ed. Avner Ben Amos, Ramot, Tel Aviv 2002 (in Hebrew).
- Naveh, Eyal, Esther Yogev, *Histories: Towards a Dialogue with the Israeli Past*, Babel, Tel Aviv 2002 (in Hebrew).
- Nevo, Yuval, David Shapira, *Turns and Returns in Israeli Education: Policy Guidelines for the 2000s*, Ramot, Tel Aviv 2003 (in Hebrew).
- Pingel, Falk, *Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Mofet, Tel Aviv 2015 (in Hebrew).
- Podeh, Eli, *History and Memory in the School System: the Arab Israeli Conflict through History Textbooks in Israel 1948-2000*, [in:] *History, Identity and Memory: Images of the Past in Israeli Education*, ed. Avner Ben Amos, Ramot, Tel Aviv 2002 (in Hebrew).
- Raz-Krakotzkin, Amnon, *History Textbooks and the Limits of Israeli Consciousness*, [in:] *History, Identity and Memory: Images of the Past in Israeli Education*, Ramot, Tel Aviv 2002 (in Hebrew).
- Silberstein, Laurence G., *New Historians and Critical Sociologists, between post Zionism and post Modernism*, "Theory and Criticism" (1996) vol. 8 (in Hebrew).

Approval and rejection of history textbooks and curricula and the political agenda in the State of Israel

What can we learn from the rejection of textbooks? The repercussions would indicate that history textbooks are an important medium – agents of socialization – in creating a national memory and defining a collective identity and values. Furthermore, their approval, and especially their rejection, reflect perceptions with regard to the role of the state as an involved

educational authority in shaping the character of Israeli society. In Israel, history has become the main device for achieving ethical and national goals in education.

The main question of this research is: under what circumstances were history textbooks and curricula placed on the political agenda and what happened as a result? This study is based on an historical analysis of primary sources from both State and Knesset archives. It examines the procedures for acceptance and rejection of history textbooks together with the professional and political authorities involved. This examination can point to changes in values, in educational messages and in the perception of identity in Israeli society.

Markus Lipowicz

Akademia Ignatianum w Krakowie

Człowieczeństwo jako (nie)zbędna kategoria refleksji pedagogicznej? O ponowoczesnym kryzysie teorii wychowania w obliczu wyzwania trans- i posthumanizmu

Ideał wychowania, „śmierć człowieka” a kryzys teorii pedagogicznej

„Jest oczywiste”, jak stwierdza František Drtina, „że wszelkie wychowanie ma wytknięty określony kierunek”¹. „Prekursorami pedagogiki”, jak zauważa Andrzej M. de Tchorzewski, „byli filozofowie starożytni, którzy tworzyli różne wizje i koncepcje człowieka, poszukując zarazem istoty i sensu wychowania”². W podobnym duchu Bogusław Śliwerski w odniesieniu do myśli Karola Kotłowskiego podkreśla, iż właśnie filozofia stanowi „ostateczny punkt odniesienia do eksplikacji sensu wychowania. Naukowiec, usiłujący świadomie wyzwolić się w swoich badaniach od wpływów filozofii, popada z reguły nieświadomie w zależność od innej filozofii”³. Stąd także współcześnie refleksja antropologiczna wydawać się musi konstytutywną częścią myśli pedagogicznej, albowiem bez niej wychowanie stałoby się „jedynie jałowym zabiegiem opiekuńczym nad dorastającymi pokoleniami, bądź ich tresurą, gdyż zatraci walor odkrywania tego, co w istocie jest najważniejsze w istnieniu człowieka”⁴. Krótko mówiąc: ścisły związek między pedagogiką a refleksją filozoficzną – w szczególności filozofią człowieka, antropologią – nie wydaje się podlegać wątpliwości.

¹ F. Drtina, *Ideały wychowania*, w: „Studia z Teorii Wychowania” 2014, nr 1(8), s. 50.

² A. M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 29.

³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2015, s. 57.

⁴ A. M. de Tchorzewski, dz. cyt., s. 29.

Bezpośrednia relacja między pedagogiką a filozofią człowieka wydaje się wyrażać tym, iż „u podstaw każdej teorii wychowania i każdej praktyki wychowawczej stoi jakaś koncepcja człowieka”⁵. Dopiero właściwe pojęcie zarówno roli jak i funkcji obrazu człowieka dla całokształtu rzeczywistości pedagogicznej umożliwia zrozumienie wychowania w swoim wymiarze teleologicznym. W tym celu niezbędnym wydaje się być krótkie wprowadzenie do antropologicznej problematyki „ideału wychowania”.

Jan Rutkowski stwierdza, iż od czasów „starożytności ideał wychowania był nierozzerwalnie związany z ideałem człowieczeństwa, z największą dostępną człowiekowi doskonałością. Dążenie do doskonałości wyznaczało horyzont wychowania, a w niej niejako zawierało się szczęście osobiste”⁶. Związek między ideałem wychowania a ideą doskonałości ludzkiej widzi także de Tchorzewski:

*Od najdawniejszych czasów myśli i praktyce pedagogicznej towarzyszyły i nadal towarzyszą wyobrażenia dotyczące doskonałości tych, których obejmowano świadomym przygotowaniem do życia dorosłego. Cech owej doskonałości poszukiwano w pytaniach o istotę człowieka i sens jego życia, a także w dochodzeniu do niej poprzez wskazywanie najwyższych wartości i norm postępowania, jakim winien kierować się on w życiu osobistym oraz społecznym. W ten sposób, początkowo filozofowie, a następnie także pedagodzy tworzyli idealny, czyli nierealny, ale racjonalny obraz człowieka. Zasadniczą rolę ideału jest optymalizowanie procesów wychowawczych*⁷.

Choć historia myśli pedagogiczno-antropologicznej jasno dowodzi, że poszczególne treści owych wyobrażeń radykalnie zmieniały się⁸, to nie powinien umykać fakt, że ideał wychowania odsyłał do zagadnienia odnalezienia, a także – w dalszej konsekwencji – skutecznego wdrożenia odpowiednich technik pedagogicznych, dzięki którym człowiek zyskałby zdolność do samodoskonalenia. Jednak sama idea doskonałości ludzkiej wydaje się z perspektywy filozoficznej niezwykle problematyczna, gdyż – jak zwraca uwagę Władysław Stróżewski – samo istnienie pedagogiki jest legitymizowane niedoskonałością człowieka: „Gdyby człowiek był istotą doskonałą

⁵ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 87.

⁶ J. Rutkowski, *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne implikacje filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 13.

⁷ A. M. de Tchorzewski, dz. cyt., s. 100.

⁸ Por. F. Drtina, dz. cyt., s. 32-48.

(...) wychowanie go nie tylko nie byłoby potrzebne, ale byłoby wręcz niemożliwe”⁹. Słusznie więc de Tchorzewski podkreśla, iż pedagogiczny ideał wychowawczy musi odsyłać do nierealnego obrazu człowieka – czyli: do ugruntowanego kulturowo ideału człowieczeństwa, który odzwierciedlałby tymczasowo obowiązującą hierarchię aksjologiczną. Innymi słowy: odpowiedzi na pytania dotyczące teleologii wychowania, tzn. sens i cel działania pedagogicznego, można jedynie odnaleźć na poziomie wnikliwego studium współcześnie panujących wzorców kulturowych. W słowach Józefa Górniewicza: „Można powiedzieć, że tak pojęty ideał jest po prostu kulturowym wzorem osobowości poszerzonym o perspektywę rozwoju. Zawiera w sobie elementy tradycji kulturowej, jak też prognozy dotyczące świata, który nadchodzi”¹⁰. Tak się jednak składa, iż w przypadku współczesnej kultury trudno odnaleźć wzorce, które odsyłałyby do jednoznacznie określonego i normatywnie usankcjonowanego obrazu człowieka bądź światopoglądu. Wątek ten wymaga krótkiego rozwinięcia.

Otóż warto pamiętać, iż wciąż – jak zauważa Śliwerski – „przeżywamy przejście od modernizmu do postmodernizmu pedagogicznej rzeczywistości, dla której nie istnieje jeszcze żadna teoria”¹¹. Brak ten tłumaczyć należy tym, iż sam termin „postmodernizm” nie tyle tłumaczy bądź wyjaśnia, ile raczej podkreśla niejasność współczesnej kondycji społeczno-kulturowej: „Więcej rodzi się tu pytań niż odpowiedzi”¹². Możemy w tym miejscu zaryzykować stwierdzenie, iż trudna kondycja współczesnej teorii pedagogicznej stanowi odbicie szerszej problematyki pluralizmu kulturowego rozumianego nie tylko na poziomie wieloetniczności, ale przede wszystkim jako obraz zdecentralizowanej rzeczywistości społecznej. Stąd, jak podkreśla Zbigniew Kwieciński „przeżywanie ambiwalencji jest dożywotnym «wyrokiem», czy nawet przekleństwem współczesnego człowieka”¹³. Ten pluralizm rozmaitych *orientacji światopoglądowo-filozoficznych, doktryn pedagogicznych, a także*

⁹ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, w: red. F. Adamski, *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993, s. 51.

¹⁰ J. Górniewicz, *Kulturowy wzór osobowości a ideał wychowania*, w: red. T. Kukołowicz, M. Nowakowa, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 57.

¹¹ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 386.

¹² Tamże, s. 386.

¹³ Z. Kwieciński, *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem?*, w: T. Kukołowicz, M. Nowakowa, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 16.

przekonań, poglądów i podstaw społecznych, nawet politycznych powoduje, że na gruncie nauk pedagogicznych stykamy się z różnymi, nierzadko odmiennymi i różniącymi się pod względem treściowym ideałami wychowawczymi¹⁴.

Zamiast więc afirmować jeden konkretny wzór osobowości, obraz człowieka bądź ideał człowieczeństwa, różnorodność kulturowa wzywa nas do negacji nastawień autorytarnych, etnocentrycznych bądź stereotypowych¹⁵. W tym celu jesteśmy zobowiązani zdobywać wiedzę, kompetencje oraz umiejętności, dzięki którym będziemy zmniejszać „napięcie pomiędzy tym co wspólne, a tym co odmienne”¹⁶. Takie nastawienie pluralistyczne wiąże się jednak z tym, iż cele wychowawcze tracą na ostrości, co z kolei prowadzi do tego, co za Górniewiczem pozwolę sobie nazwać „zapaścią ideowa i teoriopoznawczą pedagogiki”¹⁷. Wynika ona, jak myślę, z tego, iż w ponowoczesności zaobserwować możemy istotną dysproporcję między negacją a afirmacją poszczególnych rysów osobowościowych¹⁸. Mam na myśli tutaj okoliczność, iż stosunkowo łatwo przychodzi nam wymieniać te treści, które kłócą się z zachowaniem różnorodności (autorytaryzm, etnocentryzm, stereotypy, szowinizm itd.), jednak niezwykle trudno nam przychodzi w sposób jednoznaczny ująć takie wartości wychowawcze jak szacunek, godność i tolerancja¹⁹, bez których poszanowanie pluralizmu kulturowego jest niemożliwe. Paradoksalnie ten stan rzeczy wynika wprost z samego pluralizmu, albowiem w zależności od rozwoju kulturowego sankcjonowane będą mogły być inne, a nawet sprzeczne ze sobą znaczenia tych niezbędnych dla procesu wychowawczego wartości²⁰.

Ta typowa dla postmodernizmu niemoc jasnego zdefiniowania celów pedagogicznych, która wprost uniemożliwia ukonstytuowanie ideału

¹⁴ A. M. de Tchorzewski, dz. cyt., s. 101.

¹⁵ Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 17.

¹⁶ Tamże, s. 17.

¹⁷ J. Górniewicz, dz. cyt., s. 54.

¹⁸ W niniejszym artykule przyjmuję za Wolfgangiem Welschem niniejsze rozróżnienie terminologiczne między „ponowoczesnością” a „postmodernizmem”: pojęcie „ponowoczesność” (*Postmoderne*) ma na celu wyrażenie trudnej do uchwycenia kondycji społecznej „radikalnego” pluralizmu kulturowego. Z kolei pojęcie „postmodernizmu” (*Postmodernismus*) ma na celu określać wszystkie te koncepcje myślowe, które tę kondycję społeczną starają się legitymizować na poziomie zarówno poznawczym jak i aksjologicznym. Por. W. Welsch, *Unsere postmoderne Moderne*, VCH, Acta Humaniora, Weinheim 1987, s. 4.

¹⁹ Por. Z. Kwieciński, dz. cyt., s. 21.

²⁰ Por. S. Gałkowski, *Rodzaje tolerancji w wychowaniu. Próba typologizacji*, w: „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2016 vol. 19 (1), s. 71-91; W. Kymlicka, *Two Models of Pluralism and Tolerance*, w: „Analyse & Kritik” 1992 14 (1), 1992, s. 33-56;

wychowania, wiąże się z tym, co Gunter Scholtz nazwał „postmodernistycznym atakiem na hermeneutykę”²¹. Zdaniem niemieckiego filozofa postmodernistyczna anty-hermeneutyka dokonuje się „za pomocą dwóch rodzajów argumentacji: pochodzącej z teorii tekstu oraz moralnej”²². Nie ma tu miejsca dla pełnego rozwinięcia krytycznej analizy tych rodzajów argumentacji, ale chciałbym zaznaczyć, iż uwagi Scholtza pod adresem relacji między postmodernizmem a hermeneutyką jako sztuki interpretacji/rozumienia można w sposób analogiczny odnieść do kontekstu pedagogicznego²³. Z perspektywy postmodernistycznej wszelka próba rozumienia stanowi wyraz moralnie wątpliwego sprawowania władzy, która krępuje Innego poprzez brak pozwolenia na to, aby mógł „być tym, kim jest i chciałby być”²⁴. Aby móc w zakresie interpretacji tekstu przeciwstawić się temu skrępowaniu różnorodności poprzez władczo narzucający się akt rozumienia, postmodernizm konsekwentnie zakwestionował pojęcia autora i intencji²⁵. Ani podmiot, ani tym samym jego rzekoma wola w odniesieniu do przedmiotu stanowią już podstawy dla zrozumienia określonego podmiotu bądź aktu działania, albowiem zrozumienie tych czynników musiałoby ograniczyć zakres możliwych interpretacji²⁶. Zauważmy, iż analogiczna sytuacja ma miejsce w obszarze teorii wychowania: pedagogika w ponowoczesności wyrzekła się określenia uniwersalnego ideału wychowawczego, albowiem ograniczałby on mnogość niekonwencjonalnych praktyk pedagogicznych. Sytuacja ta powinna budzić spore wątpliwości, albowiem podobnie jak w przypadku hermeneutyki, w której jesteśmy zmuszeni redukować potencjalną „samowolę interpretatora”²⁷, również na polu pedagogicznym nie możemy przyjąć każdej formy wychowawczej jako normatywnie uzasadnionej. W jaki sposób uniknąć więc tych aporii postmodernizmu przy jednoczesnym zachowaniu wartości, jakim jest ponowoczesna akceptacja różnorodności kulturowej?

²¹ Por. G. Scholtz, *Postmodernistyczny atak na hermeneutykę*, w: „Kwartalnik filozoficzny” 2016, T. XLIV (1), s. 171-187.

²² Tamże, s. 172.

²³ Taka analogia hermeneutyčno-pedagogiczna wydaje się uzasadniona ukonstytuowaniem się na przełomie XIX i XX wieku nauk humanistycznych jako „refleksji hermeneutycznej” – najpierw w Niemczech, a później w innych częściach Europy i świata. Por. B. Milerski, *Pedagogika hermeneutyczna: geneza kierunku w tradycji niemieckiej*, w: „Studia z Teorii Wychowania” 2011, Tom II, nr 2(3), s. 47-59.

²⁴ G. Scholtz, dz. cyt., s. 178.

²⁵ Tamże, s. 173-177.

²⁶ Tamże, s. 177.

²⁷ Por. Tamże, s. 177.

Wróćmy w tym miejscu do metaforycznie przez Kwiecińskiego użytego słowa „przekleństwo” związanego ze współczesnym pluralizmem. Wyraża to współczesną niemożność zaprojektowania uniwersalnego konsensusu pedagogicznego dotyczącego sensu i celu wychowania. „Przekleństwo” ponowoczesności polega na tym, iż wyżej wspomniana zapaść ideowa i teorio-poznawcza współczesnej pedagogiki mogłaby zostać przewyciężona jedynie drogą ukonstytuowania powszechnie obowiązującego ideału wychowania. To by zaś oznaczało redukcję bądź nawet likwidację samego pluralizmu kulturowego na poziomie normatywnym. Innymi słowy: ponowoczesna akceptacja *faktycznej* różnorodności kulturowej wydaje się być bezpośrednio skorelowana z negacją uniwersalnie *obowiązującej* normy tego, co ludzkie. Tym samym klasyczny „horyzont kształcenia”, czyli aksjologiczne napięcie między „tym, co jest”, czyli – jak zauważa Rutkowski – „niedoskonałą i nie-uformowaną, *niewykształconą* naturą ludzką”, a „tym, co być może i powinno”, czyli ideał człowieczeństwa, zostaje zastąpiony bezwzględną afirmacją „tego, co jest”, czyli różnorodnością kulturową²⁸. Afirmacja ta nie dotyczy jednak konkretnych zjawisk bądź wartości kulturowych, lecz paradoksalnie uznaje nieuporządkowaną faktyczność zjawisk za wartość samą w sobie. Tym samym postmodernizm sprzeciwia się klasycznej filozofii, która właśnie na gruncie poznania „empirycznego” pluralizmu skłaniała się do „pytania o właściwy sposób życia”²⁹. Samo pytanie zakłada, że „pewne praktyki i sposoby życia są bardziej ludzkie, doskonalące człowieka, czyli po prostu lepsze niż inne”³⁰. Nic dziwnego więc, że to właśnie w ponowoczesności doszło do zupełnego rozmycia idei człowieczeństwa, która zarazem wyznaczałaby antropologiczny ideał wychowania.

Specyfika postmodernizmu polega na tym, iż nie traktuje tego stanu rzeczy jako znak kryzysu, ale – wprost przeciwnie – jako wartość. Sądzę, iż słynna konstatacja „śmierci człowieka” Michela Foucaulta, najlepiej wyraża tę kondycję, w jakiej znalazła się współczesna kultura, a wraz z nią teoria pedagogiczna. Koncepcja „śmierci człowieka” nieprzypadkowo nawiązuje do myśli Fryderyka Nietzschego, czyli filozoficznego patrona postmodernizmu. Najogólniej wyraża ona przewyciężenie „zasady antropicznej”, którą utożsamia z nowoczesnością jako epoki, w której człowiek – *anthropos* – stanowił

²⁸ Por. J. Rutkowski, dz. cyt., s. 14.

²⁹ Tamże, s. 30.

³⁰ Tamże, s. 14.

punkt odniesienia i zarazem podstawę wszelkiej refleksji filozoficzno-naukowej³¹. Jakościowa różnica między ponowoczesnością a nowoczesnością (oraz analogicznie między postmodernizmem a modernizmem) polega więc na skutecznym zakwestionowaniu rzekomo konstytutywnej relacji między antropocentryzmem a nauką i filozofią. Jak zrozumieć „śmierć człowieka”, czyli – powtórzmy – nieobecność uniwersalnie obowiązującej normy tego, co ludzkie, z perspektywy wychowawczo-edukacyjnej? Otóż warto zaznaczyć, iż decentralizacja kulturowa niewątpliwie otwiera oraz uwrażliwia nas na nowe możliwości ekspresji zarówno indywidualnej jak i kolektywnej, które za Śliwskim możemy uznać za przejawy „lokalnej” emancypacji:

Przyjęcie perspektywy postmodernistycznej w reformowaniu pedagogiki oznacza otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulację indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego różnicowania³².

Nie sposób zanegować, że rezygnacja „z totalizującej idei uwalnia różnicującą siłę języka”³³, która z kolei poszerza horyzonty naszego myślenia o działalności pedagogicznej. Z drugiej strony warto także pamiętać, iż taka kondycja kulturowa niezwykle utrudnia, a miejscami wprost uniemożliwia nadania tej działalności określonego wektora. Jest to problem niebagatelny, albowiem – jak zauważa Górniewicz:

Pedagogika (...) jako nauka o wychowaniu człowieka musi niejako wybiegać w przyszłość, bo sam przedmiot jej badań, czyli wychowanie jest w istocie procesem zarazem kreowania celów, czyli pożądaných stanów rzeczy, jak też ich osiągania przez zastosowanie określonych metod i technik. (...) Urzeczywistnienie celów jest stałym elementem każdego rodzaju społecznej działalności człowieka, w tym także edukacyjnej³⁴.

³¹ W. Welsch, *Zur geistigen Situation der Zeit – Ein Weckruf*, w: „Information Philosophie“, 2011 Heft 2, s. 8-12.

³² B. Śliwski, dz. cyt., s. 390.

³³ Tamże, s. 328.

³⁴ J. Górniewicz, dz. cyt., s. 56.

W tym sensie pedagogika (z wyjątkiem antypedagogiki) wydawałaby się w samej swojej istocie sprzeciwiać postmodernizmowi, gdyż celowość działalności wychowawczej wydaje się bezpośrednio sprzeciwiać nieuporządkowanemu, kolażowemu charakterowi faktycznego pluralizmu kulturowego. Właśnie z tego powodu nie jesteśmy, a nawet – jak chciałbym dodać – *nie możemy* być jeszcze w posiadaniu ponowoczesnej teorii pedagogicznej, albowiem jej powstanie stanowiłoby na gruncie filozofii człowieka coś w rodzaju kwadratury koła. Konsekwentnie Śliwerski pisze o „pedagogice w ponowoczesności”, a nie o *ponowoczesnej pedagogice*, albowiem jak dotąd nie potrafimy sobie poradzić z teorią pedagogiczną, której ideowym nośnikiem i zarazem legitymizacją kulturową nie byłaby taka bądź inna meta-narracja humanistyczna. W tym kontekście Robin Usher i Richard Edwards rozwijają myśl Zygmunta Baumana, iż w samym sercu nowoczesnego projektu (*project of modernity*) znajduje się idea Oświecenia, że to właśnie dzięki praktykom pedagogicznym człowiek zyskuje status człowieczeństwa poprzez rozwój uczestnictwa jednostki w kulturze³⁵. Jednak Usher i Edwards – tym razem w duchu myśli Jacquesa Derridy – przekonują, że właśnie ta narracja kulturowa, według której wychowanie i edukacja stanowią niezbędne narzędzie nowoczesnego projektu ukształtowania człowieka jako istoty rozumnej, która wymaga ciągłego udoskonalenia i formacji, została wraz z rozwojem postmodernizmu poddana w wątpliwość³⁶. Nawet jeśli uznamy, że „stawanie się człowiekiem” (*becoming human*) wciąż stanowi pedagogiczny *telos*, to nie sposób zignorować faktu, że samo pojęcie człowieka uległo fundamentalnej redefinicji: w miejsce heterogenicznego i uniwersalnie obowiązującego ideału człowieczeństwa postmodernizm postawił raczej językowo nieuchwytny „cel”, którego treści są nie tylko zmienne, ale apriorycznie uznane za równie wartościowe³⁷. Innymi słowy: nie sposób tego, co „ludzkie” odnieść do jakiegoś jasno wyrażonego celu wychowawczo-edukacyjnego, co z kolei sprawia, że samo pojęcie człowieka podlega raczej subiektywnej interpretacji aniżeli obiektywnej legislacji³⁸.

Reasumując: ponowoczesna idea pedagogiki wyraża się tym, iż zaprzecza ona konsensusowi, od którego rozpoczęciem niniejsze rozważania – czyli fundamentalnego dla dotychczasowego przekonania, iż, aby powtórzyć

³⁵ R. Usher, R. Edwards, *Postmodernism and Education. Different voices, different worlds*, Routledge, London and New York 1994, s. 125.

³⁶ Por. Tamże, s. 126.

³⁷ Tamże, s. 126.

³⁸ Tamże, s. 127.

słowa Śliwerskiego, „u podstaw każdej teorii wychowania i każdej praktyki wychowawczej stoi jakaś koncepcja człowieka”³⁹. Właśnie ten związek między pedagogiką a filozofią człowieka ulega rozpadowi i to właśnie rozbitcie powoduje, że nadal nie mogła powstać ponowoczesna teoria pedagogiczna.

Wracamy więc do punktu wyjścia niniejszych rozważań. Wyzwanie, które postmodernizm rzuca pedagogice nie dotyczy w pierwszej linii problematyki pluralizmu kulturowego oraz wynikających z niej aksjologicznych dyrektyw tolerancji i szacunku dla inności, które – dodajmy – w obecnej sytuacji kulturowej Europy wydają się bardziej aktualne, niż kiedykolwiek. Kłopotliwa kondycja pedagogiki w ponowoczesności polega raczej na dużo bardziej fundamentalnym zakwestionowaniu konstytutywnego związku między wychowaniem a filozofią człowieka, która aż do czasów *nowoczesnych* interpretowała to, co ludzkie w kategoriach wyłącznie humanistycznych. Sądzę więc, że możliwość powstania *ponowoczesnej* pedagogiki⁴⁰ otwiera się wraz z oderwaniem refleksji wychowawczo-edukacyjnej od wyłącznie humanistycznej filozofii człowieka. Myśl ta – choć niewątpliwie sama przez się kontrowersyjna – wydaje mi się uzasadniona tym, iż nie indziej, tylko właśnie między innymi na gruncie współczesnej antropologii pojawiły się w ostatnich dekadach dwa potężne i związane ze sobą ruchy, które w sposób radykalny kwestionują nasze etyczne jak i epistemologiczne przywiązanie do idei człowieczeństwa jako ideowego fundamentu i zarazem ontologicznej granicy jestestwa. Ruchami tymi są post- i transhumanizm, których główne idee – jak będę chciał pokazać w następnym rozdziale – w sposób bezpośredni uderzają w najbardziej fundamentalne aspekty myśli i teorii pedagogicznej.

Podstawowe pytania brzmią następująco: *Czy możemy sobie wyobrazić pedagogikę, która częściowo albo nawet w całości rezygnuje z kategorii człowieczeństwa?* Innymi słowy: *Czy rezygnacja z ideału człowieczeństwa na rzecz czegoś, co jakościowo przekraczałoby dotychczasowe granice refleksji antropologicznej w sposób konieczny oznaczałoby koniec pedagogiki albo – w ujęciu Rutkowskiego – zmierzchu kształcenia?* A może właśnie post- i transhumanizm mogłyby stanowić filozoficzny klucz do powstania ponowoczesnej teorii pedagogicznej?

³⁹ B. Śliwerski, dz. cyt., s. 87.

⁴⁰ Chciałbym podkreślić, iż „możliwa” na poziomie teoretycznym niekoniecznie musi na poziomie praktycznym oznaczać „wskazana” albo „warta pożądania”. Jednak, aby rzetelna dyskusja wokół możliwości praktycznych aplikacji idei ponowoczesnych w procesie pedagogicznym zastąpiła ideologiczne i retoryczne przepychanki słowne, musiałyby najpierw powstać postmodernistyczna teoria wychowania, której wciąż brakuje.

Transhumanizm i posthumanizm – o nadziei stworzenia ponowoczesnej teorii pedagogicznej

W niniejszym rozdziale chciałbym przedstawić pedagogiczne implikacje trans- i posthumanizmu oraz odnieść je do omówionej wyżej kondycji ponowoczesności. Docelowo chodzi o zbadanie ewentualności konstrukcji meta-narracji, która w odróżnieniu od przednowoczesnych i nowoczesnych meta-narracji nie sprzeciwiała się pluralizmowi kulturalnemu, który stanowi nieesencjonalną esencję myśli postmodernistycznej. W tym celu chciałbym posłużyć się figurą myślową, którą zastosował Rutkowski w swojej książce *Zmierzch kształcenia?*.

Otóż Rutkowski zwraca uwagę za Claudem Lévi-Straussem, iż spór wokół postmodernizmu stanowi analogię do starożytnego sporu między filozofią a sofistyką: „Postmoderniści chętnie chcą siebie postrzegać jako kontynuatorów sofistyki, dlatego też odrzucają filozofię, która – ich zdaniem – w swej naiwności postrzegala siebie jako «zwierciadło natury»”⁴¹. Tym, co zasadniczo różniło sofistów od filozofów to „stosunek do prawdy”⁴². Filozof pożąda prawdy jako wartości autotelicznej – sofista bynajmniej „nie ceni prawdy dla niej samej”, lecz podchodzi do niej w sposób instrumentalny, tzn. gdy uzna, iż ją posiada uważa, że „może nią dysponować wedle własnej woli”⁴³. Z tego diametralnie różnego stosunku do prawdy wynika także istotna rozbieżność w zakresie pedagogiki. O ile bowiem filozof pojmuje proces kształcenia na poziomie dialektyki, która nie jest umiejętnością bądź wiedzą, lecz „raczej postawą, sposobem życia”, o tyle sofista jest „specjalistą” i „ekspertem” wychowania, które traktuje jako technikę kształcenia: „W jego mniemaniu nauczanie przynależy do arystotelesowskiej wiedzy technicznej – *techné*”⁴⁴.

Uwagi Rutkowskiego są moim zdaniem kluczowe dla zrozumienia pedagogicznych implikacji transhumanizmu jako ruchu filozoficzno-kulturowego, który nieprzypadkowo zrodził się w ponowoczesności. Nie twierdzę, iż postmodernizm bezpośrednio zapoczątkował transhumanizm – niemniej, to właśnie ponowoczesna kondycja kulturowa stanowi właściwy klimat dla jego rozwoju. O ile bowiem filozofia aż do czasów późnej nowoczesności dążyła do tego, aby poza wszelkim konwencjonalizmem dostrzec i dogłębnie poznać naturę rzeczy i tym samym także naturę człowieka, o tyle ponowoczesna

⁴¹ J. Rutkowski, dz. cyt., s. 37-38.

⁴² Tamże, s. 38.

⁴³ Tamże, s. 39.

⁴⁴ Tamże, s. 40.

sofistyka, czyli postmodernizm, zadawała się hipotezą, iż wszelkie sposoby poznania wynikają z kulturowo uwarunkowanych stosunków władzy. To właśnie na gruncie sofistycznego przywiązania do konwencjonalizmu jako tymczasowego porządku epistemologicznego, Foucault – niczym prawdziwy „archeolog wiedzy” – mógł stwierdzić:

Jedno jest pewne: człowiek nie jest najstarszym ani najtrwalszym problemem, przed jakim stanęła ludzka wiedza. (...) Człowiek jest wynalazkiem, którego historia (...) jest krótka. A koniec, być może, bliski. (...) Gdyby ów układ znikł tak samo, jak się pojawił, gdy wskutek jakiegoś wydarzenia, którego możemy co najwyżej przeczuwać możliwość (...) układ ten uległ zachwianiu (...) – wówczas możemy założyć, że człowiek zniknie, niczym oblicze z piasku na brzegu morza⁴⁵.

Zauważmy, iż wraz z odrzuceniem ontologicznej odrębności i wyjątkowości człowieczeństwa na rzecz uznania tego, co „ludzkie” jako wypadkową rozmaitych struktur poznawczych, „człowiek” jako kategoria przestaje stanowić podstawę refleksji pedagogicznej tzn. – może „zniknąć” z epistemologicznego centrum teorii wychowania. W tak antymetafizycznym i nietzscheańskim ujęciu empiryczna różnorodność stylów życia nie tylko przestaje podlegać definitywnej ocenie normatywnej, ale ponadto zyskuje prawo bycia wyznacznikiem tego, co tymczasowo uznane może zostać za „ludzkie”. Innymi słowy: to, co „ludzkie” traci status bycia obiektywnym kryterium aksjologicznym, albowiem to jednostka decyduje o swoim własnym jestestwie. Krótko mówiąc: wraz ze „śmiercią człowieka” jednostka staje się niezwykle plastycznym organizmem, którego egzystencja – i to jest kluczowe – stanowi całokształt procesów poznawczo-władczych, których nośnikiem są tymczasowo obowiązujące *techniki* kształcenia. Właśnie to postmodernistyczne sprowadzenie całego procesu wychowawczo-edukacyjnego do kwestii technicznej, czyli do wyboru właściwej praktyki władzy jako siły produktywnej, otwiera możliwość pedagogicznego ujęcia transhumanizmu.

Z racji tego, iż nie ma tu miejsca dla pełnej rekonstrukcji obu nurtów myślowych, chciałbym za Kamilem Szymańskim zaznaczyć, że myśl przewodnia transhumanizmu wyraża się w poglądzie, że *homo sapiens nie jest zwieńczeniem ewolucji, lecz jedynie jej kolejnym etapem. Celem człowieka jest dalsza ewolucja – przy wykorzystaniu dostępnych narzędzi technologicznych*

⁴⁵ M. Foucault, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komentant, Wydawnictwo słowa/obraz terytoria, Gdańsk 2006, s. 347.

– w kierunku wytworzenia istoty o zdolnościach szerszych od tych, które posiadają współcześni ludzie⁴⁶.

Zwolennicy transhumanizmu twierdzą, że za sprawą wykorzystania nauki i technologii człowiek miałby już w najbliższej przyszłości przeistoczyć się w inny, wyższy byt – czyli w postczłowieka. Szymański krytycznie zauważa, że zwolennicy transhumanizmu sugerują naiwną, niczym „bezkrytyczną” postawę wobec idei „udoskonalenia” człowieka poprzez innowacje technologiczne⁴⁷. Jedną z możliwych opcji takiego udoskonalenia bytu ludzkiego byłoby przeistoczenie go w cybernetyczny organizm, czyli cyborga. Koncepcja cyborga jako złączenia ludzkiej cielesności z technologicznymi urządzeniami sama w sobie stanowi ideową hybrydę myśli eugenicznych z pierwszej połowy XX wieku oraz techno-progresywnych nurtów drugiej połowy ubiegłego stulecia⁴⁸. Michał Klichowski – jeden z głównych badaczy transhumanizmu w Polsce – zauważa, że rozwijający się dyskurs transhumanistyczny zawiera radykalną krytykę samej koncepcji edukacji (i tym samym, jak można sądzić, także wychowania) wyrażającej się w idei, że postęp w zakresie biotechnologii sprawi, że tradycyjne sposoby wychowania, nauczania i kształcenia staną się w najbliższej przyszłości zbędne⁴⁹.

Obawa Klichowskiego wydaje się uzasadniona choćby tym, iż w najbardziej radykalnych nurtach techno-progresywnych pojawiła się coraz szerzej w środowisku akademickim dyskutowana myśl, że procesy biotechnologicznego ulepszenia człowieka mogłyby dotyczyć nie tylko jego sfery fizycznej, ale mogłyby – a według niektórych transhumanistów nawet powinny – odnosić się sfery moralno-etycznej. Czołowymi reprezentantami tego kierunku transhumanizmu są Ingmar Persson i Julian Savulescu, którzy przekonują, że współcześnie, czyli w czasach ogromnego przyspieszenia rozwoju naukowo-technologicznego i wynikających z niego ryzyka egzystencjalnego dla ludzkości i świata, wychowanie moralne powinno zostać zastąpione poprzez biomedyczne ulepszenie (*biomedical enhancement*)⁵⁰. Te „ulepszenia” polegałyby między innymi na podawaniu jednostkom farmakologicznych

⁴⁶ K. Szymański, *Transhumanizm*, w: „Kultura i wartości” 2015 nr 13, s. 135.

⁴⁷ Tamże, s. 136.

⁴⁸ Por. M. Klichowski, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

⁴⁹ Tamże, s. 162.

⁵⁰ Por. I. Persson, J. Savulescu *Unfit for the Future: The Need for Moral Enhancement*, Oxford University Press, Oxford 2012; I. Persson, J. Savulescu, *Moral Transhumanism*, w: „Journal of Medicine and Philosophy” 2010, Vol. 35, Issue 6, s. 1-14; problematykę technologicznie uwarunkowanego „ryzyka egzystencjalnego” rozwija Bostrom: Por. N.

środków pobudzających ich altruizm, ale także na bezpośredniej inwazji w ciało człowieka poprzez manipulacje genetyczną czy też głęboką stymulację mózgu (*deep brain stimulation, DBS*)⁵¹. Nawet częściowa realizacja tych pomysłów w najbliższej przyszłości odpowiadałaby hipotezie Klichowskiego co do „zmięczenia edukacji”.

Można by na gruncie historii idei podać taką, bardzo uproszczoną wizję ciągłości myślowej: po „śmierci Boga” przychodzi czas na „śmierć człowieka”, która w konsekwencji implikuje „zmięczenie edukacji”. W zamyśle apologetów na tym ideowym cmentarzysku narodzić powinien się nowy, wyższy byt – postczłowiek. Zauważmy, iż już Nietzsche sugerował taką konieczność tworząc swój słynny i zarazem kontrowersyjny obraz „nadczołowieka”. Rüdiger Safranski zauważa, że wizja nadczołowieka jest z perspektywy nietscheańskiej filozofii „spełnioną realizacją całego potencjału ludzkiego i w tym sensie jest odpowiedzią na «śmierć Boga»”⁵². Pamiętajmy, iż to właśnie w myśli Nietzschego, niczym „tarcza obrotowa” dla przejścia od myśli nowoczesnej do ponowoczesnej, dokonał się największy odwrót od filozofii ku anty-platońskiej sofistyce, na podstawie której autor *Z genealogii moralności* przedstawił swoje „arystokratyczne zrównanie wartości: dobry = dostojny = mocny = piękny = szczęśliwy = umiłowany przez Boga”⁵³.

Zważywszy na okoliczność, że Nietzsche przeciwstawiał to arystokratyczne zrównanie wartości chrześcijańskiej aksjologii, ten ostatni wymieniony przymiotnik – „umiłowany przez Boga” – wydawać się może nieco zaskakujący. Rozwiązanie tego paradoksu jest jednak nadzwyczaj proste: choć Nietzsche kategorycznie odrzucał biblijny obraz Boga jako transcendentne i metafizyczne pojęcie Absolutu, to jednak na poziomie pedagogicznym afirmował greckie pojęcie boskości jako wyraz mocy panowania nad naturą. Ten rodzaj „mocy boskiej”, jak dostrzega Rutkowski, ufundowany jest „na wiedzy na temat natury wszystkich rzeczy”⁵⁴. Uwaga

Bostrom, *Existential Risk Preventing as Global Priority*, w: „Global Policy” 2013, Vol. 4, Issue 1, s. 15-31.

⁵¹ M. Morioka, *Why is It Hard for Us to Accept Moral Bioenhancement: Comment on Savulescu's Argument, Ethics for the Future of Life: Proceedings of the 2012 Uehiro-Carnegie-Oxford Ethics Conference*, 2013: s. 97-98; I. Persson, J. Savulescu, *Moral Transhumanism*, op. cit., s. 667-668.

⁵² R. Safranski, *Nietzsche. Biografia myśli*, przeł. D. Stroińska, Czytelnika, Warszawa 2003, s. 312.

⁵³ F. Nietzsche, *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne*, tłum. G. Sowinski, Znak, Kraków 1997, s. 42.

⁵⁴ J. Rutkowski, dz. cyt., s. 32.

ta ma wyjątkowo istotne znaczenie dla pojęcia nadczłowieka, albowiem nie staje on w miejsce „uśmierconego” Boga chrześcijańskiego, lecz stara się on swoją egzystencją przyrównać do boskiego jestestwa greckich i rzymskich idoli. Skoro Bóg „umarł” (a ściśle rzecz ujmując: nigdy się nie narodził, gdyż zdaniem Nietzschego stanowił jedynie ideowy wytwór ludzi słabych, czyli nieprzystosowanych do życia) człowiek zdobywa legitymizację, aby same-mu stać się „bogiem” w rozumieniu przedchrześcijańskim, czyli w postaci naturalnego żywiołu dążącego do panowania nad innymi żywiołami – woli mocy. Do takiej właśnie nietzscheańskiej koncepcji „boskiego” nadczłowieka zmierza myśl transhumanistyczna⁵⁵.

Choć transhumanizm wyrósł na gruncie ponowoczesnej kondycji kulturowej, w której zakwestionowano ontologiczny status człowieczeństwa, to jednocześnie wydaje się on nie tylko nie rozwijać postmodernizmu, ile raczej przewyższać go na gruncie jego własnych implikacji poprzez wytworzenie nowej, post-ludzkiej meta-narracji. Max More, jeden z głównych twórców transhumanizmu, stwierdza, iż zgadza się z myślą Nietzschego, że nihilizm (którego w tym kontekście należy utożsamić ze stanem ponowoczesnego kryzysu aksjologii) stanowi jedynie moment przejściowy między upadkiem dawnego, błędnego pojmowania świata (czyli „śmiercią Boga”) a stworzeniem nowej wizji ludzkości opartej na nowych wartościach (czyli narodzinami „nadczłowieka”)⁵⁶. Transhumanizm korzysta więc z postmodernistycznej „śmierci człowieka” jedynie po to, aby na tej podstawie móc usprawiedliwić nadejście nowej, technologicznie ulepszonej istoty post-ludzkiej, która jednak – co warto raz jeszcze podkreślić – wymyka się teleologii pedagogicznej i tym samym nie stanowi ideału wychowawczego. Teleologia humanistyczno-pedagogiczna zostaje więc zamieniona na teleologię transhumanistyczno-biotechnologiczną. Zamiana ta może na poziomie ontologicznym i aksjologicznym budzić szereg wątpliwości – niemniej warto zaznaczyć spójność tej argumentacji: jeśli bowiem uznamy, że człowiek stanowi kolejny organizm na świecie, a jego rozwój podyktowany dotychczas był wyłącznie wyborem takich bądź innych technik wychowawczych, to trudno nie zgodzić się, iż owe praktyki mogą w razie uznania ich nieefektywności zostać zastąpione bardziej skutecznymi środkami, jakimi operuje np. biotechnologia.

⁵⁵ Por. S. Sorgner, *Nietzsche, the Overhuman, and Transhumanism*, w: „Journal of Evolution and Technology” 2009, Vol. 20 Issue 1, s. 29-42.

⁵⁶ Por. M. More, *Transhumanism: Towards a futurist philosophy*, „Extropy” 1990, 6, s. 9.

Nic dziwnego więc, że z takiej perspektywy wszelkie kategorie wychowawczo-edukacyjne – przystosowane i oparte na humanistycznie pojętej filozofii człowieka – mogą zostać uznane za zbędne. Z tego powodu warto podkreślić, że transhumanizm nie proponuje żadnego rozwiązania dla trudnej sytuacji pedagogiki w dobie ponowoczesności – zamiast tego jego zwolennicy wydają się sugerować, że wraz z upadkiem metafizycznie pojętej idei człowieczeństwa nic nie stoi na przeszkodzie, aby zdecentralizowane i nieskoordynowane działania wychowawczo-edukacyjne najpierw uzupełnić („cyborgizacja edukacji”) oraz ewentualnie w pełni zastąpić technologicznymi interwencjami w ciało ludzkie („cyborgizacja”). Świadczy o tym choćby fakt, iż według techno-progresywnych zwolenników tego ruchu filozoficzno-naukowego zarówno działania pedagogiczne jak i interwencje technologiczne mają dokładnie ten sam cel, mianowicie – polepszenie życiowej kondycji człowieka⁵⁷. Jako, że obie strategie – zarówno praktyki pedagogiczne jak i interwencje biotechnologiczne – są tu postrzegane w kategoriach wyłącznie instrumentalnych, to warto zaznaczyć, iż biotechnologia niewątpliwie przewyższa pedagogikę w zakresie bezpośredniej skuteczności i efektywności. Nawet gdy sami transhumaniści zapewniają, iż ich koncepcje ulepszenia człowieka (*human enhancement*) nie mają na celu eliminować tradycyjnie pojętej działalności wychowawczo-edukacyjnej⁵⁸, to wszystko wskazuje na to, że zgodnie z ich sposobem pojmowania rozwoju jednostki stałyby się one zwyczajnie zbędne. Zamiast więc proponować nową, postmodernistyczną teorię pedagogiczną, dyskurs techno-progresywny likwiduje zarówno postmodernizm jak i pedagogikę oraz zastępuje je nowym, scentralizowanym ideałem biotechnologicznym.

Czy w przypadku posthumanizmu sprawa przedstawia się inaczej? Otóż wiele zależy od tego, jak pojęcie posthumanizmu zostaje skonceptualizowane. Z perspektywy wyżej omówionej perspektywy posthumanizm stanowi cel transhumanistycznych strategii przemiany człowieka w technologicznie przetworzonego nad- bądź postczłowieka. Tak pojęty posthumanizm byłby czymś, co Francesco Ferrando słusznie nazywa „ultra-humanizmem”⁵⁹. Istnieje jednak inny sposób refleksji nad kryzysem człowieczeństwa, który

⁵⁷ S. Sorgner, *The Future of Education: Genetic Enhancement and Metahumanities*, w: „Journal of Evolution and Technology” 2015 vol. 25 Issue 1, s. 31-48.

⁵⁸ Por. S. Fuller, V. Lipińska, *The Proactionary Imperative. A Foundation of Transhumanism*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2014, s. 130.

⁵⁹ F. Ferrando, *Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms. Differences and Relations*, w: „Existenz. An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts”, vol. 8, s. 27.

– jak myślę – nie tylko nawiązuje do ponowoczesnej „śmierci człowieka”, ale jej ponadto nie dyskredytuje jako przejściowego nihilizmu, lecz stara się twórczo rozwijać na poziomie wychowawczo-edukacyjnym. Tym ruchem jest krytyczny posthumanizm, któremu chciałbym poświęcić końcową część niniejszych rozważań.

Otóż krytyczny posthumanizm nie sugeruje, że mamy dopiero stać się post-ludźmi jako ideał biotechnologiczny, lecz sugeruje, że na poziomie faktycznym i empirycznym zawsze byliśmy istotami, których ontologiczny status nie jest jednoznaczny. Zdaniem Pramoda K. Nayara krytyczny posthumanizm stara się uwrażliwić na fakt, że adaptacja gatunku ludzkiego do rozmaitych warunków życia zawsze polegała na nieustannej „negocjacji” z otaczającym ekosystemem⁶⁰. Ludzka świadomość, inteligencja i zmysły stanowią więc wypadkową różnych powiązań między nami a środowiskiem. Z tego powodu, jak zwraca uwagę Magdalena Hoły-Łuczaj, posthumanizm „przedstawia nowe spojrzenie na miejsce człowieka w uniwersum metafizycznym, które ma skutkować przyjęciem innego niż dotychczasowy wzorca stosunków człowieka z bytami poza-ludzkimi”⁶¹. Nie mamy tu więc do czynienia – aby raz jeszcze odnieść się do typologii stosowanej przez Rutkowskiego – z konwencjonalnym podejściem do kondycji ludzkiej, lecz z propozycją metafizyczną, która dopełnia postmodernistyczną krytykę logocentrycznej filozofii. W odróżnieniu od transhumanizmu posthumanizm nie dokonuje żadnej re-centralizacji pojęciowej wokół jakiejś nowej idei (post)człowieczeństwa, lecz wskazuje, że należy krytycznie zrewidować nasze dotychczasowe podejście do kwestii statusu człowieka „wobec nie-ludzkich form życia oraz artefaktów”⁶² – czyli, najkrócej rzecz ujmując, wobec świata. Tym samym posthumanizm, w całkowitej opozycji do transhumanizmu, sam w sobie stanowi propozycję pedagogiczną, która polegałaby na ustanowieniu nowego ideału wychowania. Jak można ów ideał scharakteryzować?

Otóż paradoksalnie posthumanizm sugeruje ideał wychowawczy bez odniesienia się do jasno określonego obrazu (post)człowieka. Jednocześnie nie używa takich terminów jak biotechnologia bądź cyborgizacja jako pojęcia konkurujące z tradycyjnymi formami wychowania. Z całokształtu

⁶⁰ P. K. Nayar, *Posthumanism*, Polity Press, Cambridge 2014. s. 154.

⁶¹ M. Hoły-Łuczaj, *Posthumanizm. Między metafizyką a etyką*, „Kultura i wartości” 1(11), s. 45.

⁶² L. Kopciewicz, *Jan Jakub Rousseau w naturze/ogrodzie? Dyskursy natury we współczesnych odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych*, „Problemy wczesnej edukacji / Issues in Early Education”, 2(29) 2015, s. 63.

dyskursu posthumanistycznego wyłania raczej obraz pedagogiki jako procesu nieustannego uwrażliwienia jednostki na świat w całości: posthumanizm przekracza postmodernistyczny motyw decentralizacji jako obraz nieporządku na rzecz poglądu, który Ferrando określa jako „post-centralizujący” (*post-centralizing*). Świat nie stanowi chaotycznej sfery, w której wszelkie znaczenia stają się płynne i pozbawione stałych wartości, lecz przedstawia wielo-centrowy obraz rzeczywistości, w której dopiero na podstawie uznania faktycznej różnorodności staramy się na poziomie holistycznym rozważać nowe możliwości interakcji ze środowiskiem⁶³. W tym sensie posthumanizm stanowi powrót do filozofii, której – jak podkreśla Rutkowski – pytania o prawdę, w odróżnieniu od sofistycznego konwencjonalizmu i partykularyzmu, zawsze „odnosi się do całości”⁶⁴. „Śmierć człowieka” nie stanowi tutaj pretekstu dla wywyższenia „nadczłowieka” – wprost przeciwnie: odsunięcie człowieka z pozycji centralnej powoduje, że będziemy z większą wrażliwością badać oraz rozumieć dynamikę procesów życiowych. W tym sensie Nayar sugeruje, że krytyczny posthumanizm uczy nowego sposobu pojmowania życia społecznego w postaci „gatunkowego kosmopolityzmu”⁶⁵. Jest to wizja nowego sposobu zaludnienia Ziemi, który stawia pod znak zapytania takie statyczne binarności kulturowe jako choćby natura-kultura, ale także ludzkie/pozaludzkie, ludzkie/nieludzkie oraz człowiek/maszyna⁶⁶ (Nayar 2014, s. 4). Nie chodzi tutaj w sposób konieczny o zanegowanie istotnych różnic gatunkowych, lecz o wyrobienie w człowieku wrażliwości na to, jak bardzo on sam jest na poziomie bytowym związany ze swoim otoczeniem. Wrażliwość ta obejmowałaby także odrzucenie takiego pojęcia człowieczeństwa, które stanowi wyraz supremacji i ekskluzywności człowieka nad innymi żywymi istotami, co z kolei nierzadko prowadzi do ich bezwzględnej eksploatacji oraz konsumpcji⁶⁷. Na tym, jak podkreśla Marietta Radomska, polega głęboko ekologiczny wymiar posthumanizmu⁶⁸.

W odniesieniu do wcześniejszych uwag Scholtza do postmodernistycznego ataku na hermeneutykę chciałbym zaryzykować pedagogiczną interpretację trans- i posthumanizmu. W tym celu warto podkreślić, iż według Scholtza możemy w filozofii Nietzschego odnaleźć ostre rozróżnienie

⁶³ F. Ferrando, dz. cyt., s. 30.

⁶⁴ J. Rutkowski, dz. cyt., s. 39.

⁶⁵ P. K. Nayar, dz. cyt., s. 150-156.

⁶⁶ Tamże, s. 4.

⁶⁷ Tamże, s. 4.

⁶⁸ M. Radomska, *Braidotti/Haraway – perspektywa posthumanizmu*, w: „Nowa Krytyka” 2010, nr 24-25, s. s. 57.

między interpretacją a rozumieniem. Interpretacja jest działalnością woli mocy, środkiem zapanowania nad światem⁶⁹. Zazwyczaj pojmujemy działalność interpretacyjną na poziomie językowym, ale według Nietzschego należy zdolność do interpretacji przypisać wszystkim witalnym siłom w przyrodzie, które posiadają moc przekształcania świata zgodnie ze swoimi intencjami⁷⁰. Także pedagogika mogłaby w takim ujęciu być uznana za rodzaj interpretacji, czyli siły władczej – niemniej, może ona zostać zastąpiona przez inne, bardziej skuteczne formy wyrazy woli mocy, jak choćby technologia. Transhumanizm byłby więc nową, niepedagogiczną formą interpretacji człowieka. Z kolei posthumanizm wydaje się bardziej odnosić do tego, co Nietzsche pojmował jako „rozumienie” i zarazem wzgardził jako objaw słabości, bierności i poddaństwa⁷¹. O ile bowiem władczy nadczłowiek pragnie narzucić światu swoją wolę (technologia byłaby jednie nową formą języka – nowym narzędziem panowania), o tyle posthumanizm świadomie stara się przystosować, wsłuchać i zrozumieć świat. Takie rozumienie nie jest jednak możliwe poza kontekstem wychowawczo-edukacyjnym – nie da się go przetłumaczyć na język technologiczny. Stąd, jak twierdzą, posthumanizm otwiera przed pedagogiką nowe pole refleksji, która wykracza poza (przed)nowoczesny humanizm(y) i otwiera się na nowe możliwości pojęcia człowieka w szerszym kontekście rzeczywistości naturalno-kulturowej.

Odkrywanie pedagogicznych implikacji krytycznego posthumanizmu dopiero się rozpoczęło – aczkolwiek w Polsce możemy odnotować kilka istotnych publikacji na ten temat, które będą wymagać dalszych opracowań oraz innowacji. Niemniej, warto już tutaj zaznaczyć, iż myśl posthumanistyczna wydaje się stanowić wyjątkową szansę dla rozwoju tego, co Robert Kwaśnica pojmuje jako „pedagogikę drugiego stopnia”. Autor *Dwóch racjonalności* sugeruje, aby uzupełnić adaptacyjno-emancypacyjny dyskurs pedagogiczny o dodatkową sferę refleksji filozoficznej, w której kluczowe pojęcia i koncepcje pedagogiczne zostałyby odniesione do takiego rodzaju wiedzy, która poszukuje „sensu ludzkiej egzystencji i świata jako całości”⁷². Taką właśnie refleksją jest posthumanizm, który wychodzi poza postmodernistyczny konwencjonalizm i relatywizm poznawczy na rzecz kształtowania nowej, nie-logocentrycznej metafizyki jestestwa. Właśnie na gruncie rozwoju

⁶⁹ G. Scholtz, dz. cyt., s. 180.

⁷⁰ Tamże, s. 181.

⁷¹ Tamże, s. 182.

⁷² R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 146.

takiej ontologii otwiera się szansa przewyciężenia współczesnej, jak ujął to Górniewicz, zapaści ideowej i teoriopoznawczej pedagogiki.

Wnioski

Fakt, iż nie powstała ponowoczesna teoria pedagogiczna nie jest przypadkiem. Refleksja pedagogiczna, będąca zawsze ukierunkowana na określony cel oraz zorientowana według jasnego ideału wychowawczego, nie może opierać się na typowej dla myśli postmodernistycznej dysproporcji między afirmacją a negacją na rzecz tej ostatniej. Problem pedagogiki w ponowoczesności polega na tym, iż jej przedstawiciele i zwolennicy doprowadzili do zakwestionowania człowieczeństwa jako uniwersalnie obowiązującej idei regulującej rozwój i sposób życia jednostki. Jednocześnie postmodernizm rozszerzył nowoczesne horyzonty poprzez promocję pluralizmu kulturowego, który w swojej faktyczności stał się zarazem etycznym wyznacznikiem naszych czasów. Aby nie zaprzepaścić korzyści wynikającej z szeroko zaakceptowanej różnorodności, tolerancji, inności itd. jesteśmy zobowiązani poszukiwać nowych sposobów legitymizacji praktyk wychowawczo-edukacyjnych. Problem w tym, iż wraz ze „śmiercią człowieka” (niczym reperkusja „śmierci Boga”) pedagogika znalazła się w kondycji teoretycznej stagnacji. Jedyną drogą wyjścia jest więc przewyciężenie sofistycznych przesłanek postmodernizmu na rzecz powrotu do filozoficznych korzeni pedagogiki.

W niniejszym artykule omówiłem pokrótce dwa ruchy filozoficzne-naukowe, które starają się zapełnić pustkę po „śmierci człowieka”, nie powracając jednocześnie do zdekonstruowanych przez postmodernizm źródeł naiwnego humanizmu, w którym ludzkość i człowieczeństwo stanowią wyłączny fundament wszelkiej refleksji. Pierwszym omówionym nurtem był transhumanizm. Transhumanizm proponuje, aby tradycyjne formy kształcenia człowieka zastąpić biotechnologicznymi interwencjami w ciało ludzkie, które miałyby docelowo stanowić bardziej skuteczną alternatywę dla praktyk pedagogicznych. Tym samym celem transhumanizmu jest stworzenie ulepszonej wersji człowieczeństwa, która jednak nie mogłaby już stanowić ideału wychowawczego. Starłem się pokazać, iż nawet jeśli techno-progresywni zwolennicy transhumanizmu wprost nie zakładają eliminacji wychowania i edukacji, to mimo wszystko poprzez całokształt swoich myśli ją sugerują, a nawet promują. Innym zupełnie rozwiązaniem jest krytyczny posthumanizm, który nie stara się wytworzyć „postczłowieka”, ale raczej stara się wskazać, iż egzystencja ludzka na poziomie ontologicznym określona jest przez nieustanną interakcję z środowiskiem. W tym sensie posthumanizm przełamuje postmodernistyczną sofistykę, konwencjonalizm i partykularyzm

na rzecz propozycji nowej metafizyki, w której obraz człowieka zyskuje nowy status. Nie mamy tutaj bowiem do czynienia z ideałem człowieczeństwa jak w dyskursie humanistycznym, ale raczej z ideą, która stawia na wychowawczo-edukacyjne uwrażliwienie jednostki na globalny charakter zarówno ludzkich jak i nieludzkich problemów egzystencjalnych. Ten holistyczny motyw, który nie stawia w centrum nowej wersji człowieczeństwa, jak czyni to właśnie transhumanizm, ale przedstawia świat jako wielocentrowy układ odniesienia i sfery życiowej, mógłby w sposób znaczący otworzyć nowe horyzonty refleksji pedagogicznej – zwłaszcza tej, która zajmuje się kwestiami sensu i celu istnienia zarówno człowieka jak i świata.

Możemy mieć raczej pewność, że kategoria człowieczeństwa pozostanie jedną z kluczowych pojęć myśli i teorii pedagogicznej. Paradoksalnie wyzwania trans- i posthumanizmu mogą stanowić dogodną okazję dla ponownego przemyślenia i re-konceptualizacji sensu tego pojęcia na gruncie antropologicznym. Warto, aby pedagogika jak najprędzej nie tylko w pełni włączyła się w ten dyskurs, ale ponadto przedstawiła swoje własne wersje i sposoby teoretycznego ujęcia kondycji ludzkiej w posthumanistycznej ponowoczesności. Sądzę, iż tylko taka droga może uchronić wychowanie przed jej biotechnologiczną kolonizacją ze strony techno-progresywnych zwolenników transhumanizmu. O ile bowiem posthumanizm otwiera nowe drogi refleksji pedagogicznej, o tyle transhumanizm je nie tyle zamyka, ile w sposób *implicite* likwiduje.

Bibliografia

- Bostrom Nick, *Existential Risk Preventing as Global Priority*, "Global Policy" 2013, Vol. 4, Issue 1, pp. 15-31.
- Drtina František, *Idealy wychowania* (przeł. Sebastian Taboń), „Studia z Teorii Wychowania” Tom V, nr 1(8) 2014, s. 31-54.
- Ferrando Francesca, *Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Meta-humanism, and New Materialisms. Differences and Relations*, w: "Existenz. An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts", vol. 8, s. 26-32.
- Foucault Michel, *Słowa i rzeczy. Archeologia nauk humanistycznych*, tłum. T. Komendant, Wydawnictwo słowa/obraz terytoria, Gdańsk 2006.
- Fuller Steve/Lipińska Veronika, *The Proactionary Imperative. A Foundation of Transhumanism*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2014.
- Gałkowski Stanisław, *Rodzaje tolerancji w wychowaniu. Próba typologizacji*, w: „Studia Paedagogica Ignatiana, 2016 vol. 19 (1), s. 71-91.

- Górniewicz Józef, *Kulturowy wzór osobowości a ideał wychowania*, w: red. T. Kukołowicz, M. Nowakowa, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 53-60.
- Habermas Jürgen, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, TAIWPN Universitas, Kraków 2007.
- Hoły-Łuczaj Magdalena, *Posthumanizm. Między metafizyką a etyką*, „Kultura i wartości” 1(11), 2015, s. 45-61.
- Klichowski Michał, *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Kopciwicz Lucyna, *Jan Jakub Rousseau w naturze/ogrodzie? Dyskursy natury we współczesnych odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych*, „Problemy wczesnej edukacji / Issues in Early Education”, 2(29), 2015, 53-66.
- Kwaśnica Robert, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Kwieciński Zbigniew, *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem?*, w: red. T. Kukołowicz, M. Nowakowa, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 15-22.
- Kymlicka Will, *Two Models of Pluralism and Tolerance*, w: „Analyse & Kritik” 14 (1), 1992, s. 33-56;
- Milerski Bogusław, *Pedagogika hermeneutyczna: geneza kierunku w tradycji niemieckiej*, „Studia z Teorii Wychowania”, Tom II, nr 2(3) 2011, s. 47-59.
- More Max, *Transhumanism: Towards a futurist philosophy*, „Extropy” 6, 1990, s. 6-11.
- Morioka Masahiro, *Why is It Hard for Us to Accept Moral Bioenhancement: Comment on Savulescu’s Argument*, *Ethics for the Future of Life: Proceedings of the 2012 Uehiro-Carnegie-Oxford Ethics Conference*, 2013, s. 97-108.
- Nayar Pramod K. *Posthumanism*, Polity Press, Cambridge 2014.
- Nietzsche, Friedrich (1997), *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne*, tłum. G. Sowinski, Znak, Kraków.
- Persson Ingmar, Savulescu Julian, *Moral Transhumanism*, „Journal of Medicine and Philosophy” Vol. 35, Issue 6, 2010, s. 1-14
- Persson Ingmar, Savulescu Julian, *Unfit for the Future: The Need for Moral Enhancement*, Oxford University Press, Oxford 2012

- Radomska Marietta, 2010, *Braidotti/Haraway – perspektywa posthumanizmu*, Nowa Krytyka, nr 24-25, s. 57-74.
- Rutkowski Jan, *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne implikacje filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012
- Sorgner Stefan L., *Nietzsche, the Overhuman, and Transhumanism*, w: "Journal of Evolution and Technology" 2009, Vol. 20 Issue 1, s. 29-42.
- Sorgner Stefan L., *The Future of Education: Genetic Enhancement and Metahumanities*, w: "Journal of Evolution and Technology" vol. 25 Issue 1, 2015, s. 31-48.
- Stróżewski Władysław, *O stawianiu się człowiekiem (kilka myśli niedokończonych)*, w: F. Adamski, *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993
- Szymański Kamil, *Transhumanizm*, „Kultura i wartości” nr 13, 2015, s. 133-152.
- Śliwerski Bogusław, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2015.
- de Tchorzewski Andrzej M., *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016
- Welsch Wolfgang, *Unsere postmoderne Moderne*, VCH, Acta Humaniora, Weinheim 1987.
- Welsch Wolfgang, *Zur geistigen Situation der Zeit – Ein Weckruf*, „Information Philosophie“, Heft 2, 2011, s. 8-19.

Humanity as an (in)dispensable category of pedagogical considerations? On postmodern crisis of the theory of education in the face of a challenge of trans- and posthumanism

In the present article I will try to show the reasons for the emerging crisis of pedagogical theory in postmodernity and propose a way of overcoming it. I will argue that the main reason of this postmodern crisis results from its key premise, which is the “death of man”. Throwing into question humanity as a universally obligating social norm opened a brighter view of cultural pluralism for educational praxis. However, in this way pedagogy lost its most crucial reference point which is the educational ideal in the form of a philosophically grounded image of man. This development resulted in the loss of pedagogy’s philosophical roots in favor of sophisticatedly understood conventionalism, which in turn indisposes the rise of a postmodern

pedagogical theory. Possibilities of overcoming this complex situation come two current philosophical-scientific movements: transhumanism and critical posthumanism. I will argue that only the latter promises the reconnection of pedagogy with philosophy without forfeiting the cultural pluralism achieved in postmodernity. On the posthuman ground, as I will argue, we find a chance to finally develop a postmodern theory of pedagogy.

Renata Wawrzyniak-Beszterda

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja akademicka: między transmisją wiedzy a jej konstruowaniem

Tytułowa opozycja stanowi oś organizującą mój wywód. Przybliżę w nim kilka egzemplifikacji empirycznych, aby w odwołaniu do nich praktykę akademickiego kształcenia umieścić w przestrzeni zarysowanej w tytule. Kontekstem teoretycznym prowadzonych rozważań będą dwa paradygmaty kształcenia: behawiorystyczny i konstruktywistyczny¹.

Postulat redefinicji kształcenia uniwersyteckiego formułowany jest od lat przez badaczy i autorów zajmujących się kształceniem w szkole wyższej². Bogusława D. Gołębnik podkreśla, że w obszarze uniwersyteckiej dydaktyki cały czas nie dokonano się „przesunięcie od nauczania do uczenia się”³.

¹ Wykorzystuję tutaj propozycję A. Sajdak, która wyodrębniła paradygmat behawiorystyczny, humanistyczny, konstruktywistyczny oraz krytyczno-emancypacyjny w dydaktyce akademickiej, por.: A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013. Odniesieniem dla moich rozważań czynię tylko dwa z tych paradygmatów z uwagi na zakres treściowy przywoływanych przeze mnie badań empirycznych.

² Por. A. Szerląg (red.) *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006; J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia...* j. w.; Wójcicka M., *Zmiany w szkolnictwie wyższym z procesem bolońskim w tle*, „Przegląd Socjologiczny”, 2009 LVIII/3; M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza ATUT- Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010.

³ B. Gołębnik, *Poszukiwanie-refleksyjność-dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*. W: *Innowacje w edukacji akademickiej...* j.w., s.258.

Dorota Klus-Stańska⁴ mówi wręcz o swoistym znieruchomieniu polskiej dydaktyki. Wielowymiarowo analizuje przejawy, uwikłania i konsekwencje tego zapóźnienia. Zwraca uwagę na ateoretyczność dydaktyki, zresztą paradoksalną w kontekście ciągle podnoszonych zarzutów dotyczących jej nieprzystawalności do praktyki edukacyjnej. Warto zatem w tym kontekście przyjrzeć się rzeczywistości akademickiego kształcenia.

Zanim podejmę próbę zarysowania obrazu akademickiej dydaktyki na podstawie wybranych badań, krótko przybliżę przebieg procesów dydaktycznych realizowanych w paradygmacie behawiorystycznym i konstruktywistycznym.

W ujęciu behawiorystycznym⁵ dominującą rolę w relacji dydaktycznej odgrywa nauczyciel, który jest „źródłem wzorców wiedzy”⁶, tworzy scenariusz działań zorientowany na realizację ściśle określonych celów kształcenia, inicjuje aktywność ucznia. Proces kształcenia to uczenie się podążające za nauczaniem nauczyciela. Uczeń w tym układzie jest reaktywny, jest biernym odbiorcą bodźców, wszystkie jego czynności podlegają ocenie i kontroli, ich właściwy przebieg jest określany przez nauczyciela. Skoro cele i przebieg relacji dydaktycznej mogą być precyzyjnie określone, to w tym kontekście błędy uczniowskie są niepożądane, świadczą o nieopanowaniu efektów kształcenia. O tym, że zachodzi proces nauczania świadczą obserwowalne zachowania ucznia i nauczyciela, które następują według założonego planu. Zaangażowanie ucznia sprowadzane jest do jego pilności/dokładności w realizowaniu oczekiwań nauczyciela, nie ma miejsca na uczniowską pomysłowość czy oryginalność. D. Klus-Stańska,⁷ podkreśla, że w takim ujęciu nie ma przestrzeni dla pracy uczniów w zespołach, taka praktyka ogranicza bowiem kontrolę nauczyciela. Anna Sajdak analizując paradygmat behawiorystyczny⁸ w kształceniu akademickim podkreśla, że w tym paradygmacie kluczową

⁴ D. Klus-Stańska *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, (red.) L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2009.

⁵ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010, s. 313 i nast. Również: tenże, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

⁶ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...* j.w., s.217

⁷ Tamże.

⁸ Omawia kolejno filozoficzne podstawy paradygmatu behawiorystycznego, koncepcję człowieka sterowanego z zewnątrz, inżynierię behawiorystyczną jako teorię uczenia się, proces akademickiego kształcenia oraz możliwości wspierania rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich. Szerzej: A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia...* j.w. s. 411-412.

rolę odgrywa nauczyciel, który jest „inżynierem kształcenia”: „Zadania nauczyciela sprowadzają się do zaprojektowania zajęć, przekazania wiedzy, kierowania pracą studentów w wypełnianiu przez nich zadań wynikających z zaplanowanego przez nauczyciela procesu nauczania/uczenia się oraz podejmowania czynności oceny i kontroli”⁹. Teresa Bauman podkreśla, że ten sposób realizowania procesu dydaktycznego wywodzi się z tradycji Herbartowskiej, w której dydaktyka sprowadzona jest do jednostronnego przekazu wiedzy, dominacji czynności/aktywności nauczyciela nad czynnościami/aktywnością studenta, przewagi nauczania nad uczeniem się, asymetrii w relacji nauczyciel-student. Kształcenie rozumiane jest wówczas jako „przekazywanie i równoczesne nabywanie gotowych znaczeń”¹⁰.

W ujęciu konstruktywistycznym¹¹ zwraca się uwagę na aktywność ucznia jako punkt wyjścia dla uczenia się oraz konieczność stawiania ucznia w sytuacjach problemowych: „W ten sposób dochodzi do uruchamiania u uczniów uczenia się nie >po śladzie<nauczyciela jak to było typowe dla dydaktyki behawiorystycznej, ale w >poszukiwaniu śladu<”¹². Odrzucenie dydaktyki transmisyjnej dokonuje się dzięki badawczej postawie nauczyciela, który zorientowany jest na rozpoznawanie, co myśli uczeń, uwzględnia też jego przed-wiedzę. Dydaktyka oparta jest na konstruowaniu znaczeń (w określonym społeczno-kulturowym kontekście), a nie na ich przejmowaniu w gotowej postaci. I tak: „negocjowaniu znaczeń sprzyjają nie tylko sytuacje problemowe, które są zasadnicze dla dydaktyki konstruktywistycznej, ale także praca w małych zespołach”¹³. Kluczowe dla efektów uczenia się są poznawcze procedury dojścia do nich, a nie same wyniki umysłowej aktywności jednostki. Zresztą duża część uczenia się zachodzi na nieświadomym poziomie. W podejściu konstruktywistycznym błędy uczącego są niesuwalnym elementem relacji dydaktycznej, co ważne, zmienia się ich status, bowiem dopiero świadomość błędu umożliwi rekonstrukcję przy-

⁹ Tamże, s. 327.

¹⁰ T. Bauman *Dydaktyka szkoły wyższej*, w: *Problemy edukacji w szkole wyższej*, (red.) A. Szerlag Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s.177.

¹¹ Przedstawiona charakterystyka założeń podejścia konstruktywistycznego w edukacji, nie ma prowadzić do konkluzji o wewnętrznej jednorodności tego sposobu myślenia o procesach uczenia. Omawianie różnych nurtów w ramach podejścia konstruktywistycznego wykracza poza zamysł tego artykułu. Warto choć zaznaczyć możliwość wyodrębnienia nurtu konstruktywistyczno-psychologicznego i konstruktywistyczno-społecznego – szerzej: D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, j.w.

¹² D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...* j.w., s. 319.

¹³ Tamże, s.329

jętych wcześniej znaczeń. Kształcenie jest kreowaniem edukacyjnych okazji, niemożliwe jest zatem precyzyjne określenie celów kształcenia. W takim rozumieniu istoty procesów kształcenia nauczyciel jest, jak to określa Stanisław Dylak, architektem wiedzy uczniów¹⁴, a nie osobą którą tę wiedzę przekazuje. A. Sajdak zwraca uwagę, że „działania podejmowane przez nauczyciela mają uaktywniać zasoby zgromadzonej wiedzy, wskazywać możliwie różnorodne ścieżki poznawania oraz inspirować studentów do własnych poszukiwań i interpretacji. Służyć temu mogą różnorodne, wskazane jako metody aktywizujące, dyskusje ukierunkowane na stawianie otwartych pytań, sytuacje wprowadzające studentów w konflikt poznawczy uruchamiający proces badania i samodzielnego dochodzenia do wiedzy¹⁵. T. Bauman sytuuje takie podejście w idei uniwersytetu Humboldtowskiego: „Studiowanie jest traktowane jako samodzielny proces zdobywania wiedzy, dochodzenia do przekonań, na drodze poszukiwania odpowiedzi na stawiane przez nauczycieli, bądź samodzielnie, pytania. Jest rozumiane jako proces nadawania przez uczących się znaczeń i poznawanych treściom¹⁶”.

Wydaje się, że swoisty zwrot konstruktywistyczny dokonał/dokonuje się w płaszczyźnie refleksji nad poznaniem i uczeniem się, ale nie w instytucjonalnie organizowanych procesach kształcenia. D. Klus-Stańska wiąże to zjawisko z inercyjnością systemu dydaktycznego, której sprzyja jego chaotyczność¹⁷. Warto jeszcze za B. Gołębnik zauważyć, że czasem zmiana dotyczy jedynie warstwy językowej i wówczas konstruktywizm staje się jedynie „modnym określeniem dla starych praktyk¹⁸”. Choć, komentując to zjawisko, trzeba też zauważyć pułapkę banalizowania i infantylizowania konstruktywistycznych postulatów¹⁹.

Wróćmy jednak do zasadniczego wątku: jaki paradygmat kształcenia jest obecny w praktyce dydaktycznej uczelni wyższych? W odpowiedzi odwołam się do kilku badawczych ilustracji, wykorzystam uzyskane w nich wyniki, posłużą mi one do zarysowania obrazu akademickiej dydaktyki. Uwolnię się jednak od szczegółowego omówienia ich kontekstów teoretycznych i założeń

¹⁴ S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.

¹⁵ A. Sajdak *Paradygmaty kształcenia...* j.w.

¹⁶ T. Bauman *Dydaktyka szkoły wyższej*, j.w., s.179.

¹⁷ Zresztą chaotyczność systemu dydaktyki ma wiele wymiarów – szerzej D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...* j.w.

¹⁸ Szerzej: B. Gołębnik, *Konstruktywizm- moda, nowa religia czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji,” 2005 nr 1, s. 17.

¹⁹ Wątek dydaktycznych deformacji też konstruktywizmu rozwija D. Klus-Stańska, szerzej: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń...* j.w, s. 286 i nast.

metodologicznych, bo wszystkie zostały opublikowane w formie studiów lub raportów. Spojrzę na nie przez pryzmat typu wiedzy i związanego z nim modelu pracy ze studentem oraz roli nauczyciela.

Badania T. Bauman zrealizowane zostały wśród studentów Uniwersytetu Gdańskiego w 2009 roku, próbę badawczą stanowiło 486 studentów, celem była diagnoza procesu kształcenia realizowanego w ramach uczelni. Chodziło zatem o „poznanie opinii studentów o procesie dydaktycznym oraz ich ocen dotyczących własnego studiowania”²⁰. Studentów pytano o „warunki najbardziej sprzyjające ich uczeniu się, o aktywność nauczycielską inspirującą ich do samodzielnego studiowania, zachęcającą do poznawania nowych zagadnień, o ich satysfakcję”²¹.

Przywołam również wyniki badań panelowych przeprowadzonych wśród studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu przez zespół w składzie: Maria Dudzikowa (kierownik), Renata Wawrzyniak-Beszterda, Sylwia Jaskulska, Mateusz Marciniak, Ewa Bochno, Ireneusz Bochno, Karina Knasiecka-Falbińska. Badania²² były „wzdłuż czasu”: zrealizowane zostały trzy pomiary tych samych studentów będących kolejno na I, III i ostatnim roku studiów. W pierwszym pomiarze (rok akademicki 2005/6) pytano studentów o ich doświadczenia szkolne (gromadzone w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum). Kolejne dwie fale (2007/8 oraz 2009/10)²³ dotyczyły uniwersyteckich doświadczeń studentów nabywanych w wyłonionych przez nas subpolach uczelni: oferta dydaktyczna, relacje rówieśnicze w grupie studenckiej, oferta pozadydaktyczna, kontekst materialno-dydaktyczny uczelni²⁴.

²⁰ T. Bauman *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 10.

²¹ T. Bauman *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie...* j.w., s.17.

²² Zamyśl badań narodził się z chęci rozpoznania doświadczeń szkolnych i akademickich pierwszego rocznika reformy edukacji z 1999 roku. Wyniki pierwszego pomiaru, ich analiza i interpretacja zostały opublikowane w pracy *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, (red.) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010. Kolejne dwie fale badań dotyczyły akademickich doświadczeń studentów, tylko do nich odwołuję się w prezentowanym tekście.

²³ W drugim pomiarze próba wyniosła 1306 osób, w trzecim 446 osób, ostateczna próba panelowa – studenci biorący udział we wszystkich trzech falach badań to 387 badanych.

²⁴ Tom poświęcony drugiemu pomiarowi to *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M.

W dwóch poznańskich uczelniach (publicznej i prywatnej) przeprowadziła badania E. Badzińska, próbę badawczą stanowiło 347 studentów I i II stopnia. Przedmiotem badań były formy przekazywania wiedzy, aktywizowania studentów i współpracy oraz sposoby wspierania studentów przez uczelnię w rozwoju naukowym, zawodowym i kulturalno-społecznym²⁵. W swym omówieniu skupiam się na danych dotyczących form pracy dydaktycznej oraz cech nauczycieli akademickich, ponieważ ten fragment wyników najtrafniej odzwierciedla podejmowane przeze mnie kwestie.

Wszystkie badania zrealizowane zostały w strategii ilościowej, wykorzystanym narzędziem była ankieta²⁶, próbę badawczą stanowili studenci.

Jakie zatem, w świetle wyników przywołanych badań, są doświadczenia studentów nabywane dzięki ich uczestnictwu w organizowanych w ramach uczelni wyższej procesach uczenia? Czy można wyłonić jakieś wspólne rysy tych doświadczeń? Jaki model pracy ze studentem jest obecny w kształceniu akademickim?

Wyniki badań T. Bauman ujawniają, że w świetle odpowiedzi około dwóch piątych respondentów zajęcia dydaktyczne realizowane w ramach uczelni są raczej nieinteresujące, monotonne, w nikłym stopniu wykorzystujące aktywność studentów. Trzeba dodać, że pytania ankiety dotyczyły zajęć realizowanych w małych grupach (ćwiczeń, warsztatów oraz laboratoriów), co w kontekście wyników nabiera szczególnego znaczenia. Jaki byłby obraz zajęć akademickich, gdyby studenci wypowiadali się też na temat wykładów, skoro potencjał zajęć w mniejszych grupach jest tak słabo wykorzystany? I tak w opinii studentów²⁷ tylko nieliczni²⁸ nauczyciele inspirują ich do przemyśleń i samodzielnych poszukiwań (45,7% wskazań), nieliczni (lub żaden) dbają o zainteresowanie studentów treściami zajęć (40,3%) oraz uczą ich krytycznego myślenia (38,5%). Najślabszą stroną warsztatu dy-

Marciniak, E. Bochno, I. Bochno, K.Knaseicka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

²⁵ E. Badzińska, *Case study. Miejsce uczelni w kreowaniu kapitału społecznego*, w: (red.) E. Skawińska, *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2012.

²⁶ Choć trzeba zaznaczyć, że w badaniu zrealizowanym przez T. Bauman techniką dopełniającą był wywiad. Zresztą w tym przypadku badano również nauczycieli akademickich (też ankietą i wywiadem). W prezentowanej analizie wykorzystuję jednak dane zgromadzone tylko wśród studentów (486 osób) za pomocą ankiety.

²⁷ Jeśli nie podaję innych danych, to przywołuję najbardziej liczebne kategorie odpowiedzi w poszczególnych pytaniach.

²⁸ Kategorie wskazań: nieliczni i żaden zostały przez autorkę zsumowane, podobnie jak wszyscy i większość.

daktycznego nauczycieli akademickich jest monotonia stosowanych metod pracy, brak zróżnicowania – niemal dwie trzecie badanych uważa, że tylko nieliczni (lub żaden) nauczyciele akademicy stosują różnorodne metody pracy ze studentami (60,7%). Jednocześnie tylko co piąty student (19,5%) sądzi, że większość (i wszyscy) nauczycieli akademickich zachęca do stawiania pytań, dwie piąte sądzi, że zachowuje się tak spora część prowadzących (39,9%), ale tylu samo uważa (39,5%), że żaden i nieliczni. Wydaje się, że wypowiedzianie przez ucznia/studenta własnych poglądów jest warunkiem podstawowym partycypacyjnego, kooperatywnego uczenia się²⁹. Okazuje się jednak, że częściej niż co czwarty badany (27,6%) sądzi, iż tylko nieliczni (lub żaden) nauczyciele zachęcają go do takiej aktywności. Zdecydowana większość badanych studentów sądzi, że nauczyciele akademicy nie stwarzają niepotrzebnego dystansu (39,1% próby taka opinię ma o sporej części prowadzących zajęcia, a 35% o wszystkich i większości). Podobna część 41,2% respondentów uważało, że sporo nauczycieli akademickich ma dobry kontakt ze studentami, 32,1% oceniało tak wszystkich i większość.

Odwołanie do wyników badań panelowych³⁰ wymaga pewnego dopowiedzenia. Otóż badaczy interesowała jakość akademickich doświadczeń studentów, oceniana wg założeń normatywnych wywiedzionych z kultury edukacji J. Brunera. Założenia te zostały zbudowane na przekonaniu, że zajęcia dydaktyczne organizowane w ramach uniwersytetu powinny stwarzać studentom warunki uczenia uczestniczącego, kooperatywnego, nastawionego raczej na tworzenie znaczeń niż ich przyjmowanie w gotowej postaci. J. Bruner postuluje bowiem wizję edukacji, która w swych ramach kreuje jednostce warunki do doświadczania sprawstwa, refleksji i współpracy. Ważną rolę odgrywają tutaj nie tylko treści kształcenia, ale i sposób uczenia. W odniesieniu do subpola oferty dydaktycznej uczelni³¹ pytania ankiety dotyczyły zatem doświadczeń związanych ze stosunkiem nauczycieli akademickich do studentów, jakości pracy prowadzących zajęcia, treści nauczania, sposobu prowadzenia zajęć, zaufania studentów wobec nauczycieli oraz warunków aktywności poznawczej studentów. Odpowiedzi zostały zrekodowane zgodnie z przygotowanym kluczem klasyfikacyjnym. Badani za każdą odpowiedź mogli otrzymać określoną liczbę punktów, dla czytelności porównań

²⁹ J. Brunner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

³⁰ Wyniki drugiego pomiaru – dotyczące doświadczeń akademickich studentów opublikowane zostały w *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu...*j.w. Wybrane dane z trzeciego pomiaru po raz pierwszy publikuję w tym tekście.

³¹ W tekście wykorzystuję wyniki dotyczące tylko tego subpola.

każdorazowo przeliczana była ona do 100. Im częściej (u wszystkich prowadzących, u większości, u połowy, u niektórych, u żadnego) doświadczenia badanych były bliskie założeniom wywiedzionym z kultury edukacji Brunera, tym więcej punktów otrzymywali³².

Badane wymiary oferty edukacyjnej uczelni miały różną jakość. To znaczące, że w obu pomiarach (na trzecim i ostatnim roku studiów) najniższe średnie zyskały te wymiary, które dotyczyły treści nauczania (odpowiednio: 41,94p i 41,29p) oraz warunków aktywności poznawczej studentów (40,91p i 43,84p). Jeśli chodzi o aktywność poznawczą studentów, to w świetle zgromadzonych danych w czasie ćwiczeń badani raczej mają prawo do zadawania pytań i wygłaszania swoich sądów - ponad połowa (56,6 %) uważa, że tak się dzieje u wszystkich i większości prowadzących. Ale aż dwie piąte uważa (40%), że jest zachęcana do stawiania pytań i wygłaszania swoich sądów tylko przez niektórych prowadzących ćwiczenia. Również tylko przez niektórych prowadzących studenci są zachęcani w trakcie ćwiczeń do samodzielnej i twórczej pracy (najlicniejsza kategoria wskazań tym pytaniu ankiety - 46,4%). W dodatku tylko na połowie zajęć studenci poznają wiedzę, która wg nich przyda im się w życiu, a aż 59,4% respondentów uważa, że niektórzy prowadzący ograniczają zakres treści nauczania do wiedzy zawartej w podręcznikach i skryptach, ale przy tym 28,9% sądzi, że tak się dzieje u większości prowadzących (treści nauczania). A jak w tym kontekście studenci postrzegają swych nauczycieli akademickich i ich rolę w procesie uczenia? W przywoływanych badaniach panelowych stosunek prowadzących zajęcia do studentów jest tym wymiarem oferty dydaktycznej uczelni, który i w drugim pomiarze (III rok studiów) i w trzecim (drugi rok drugiego stopnia czyli ostatni rok studiów) wypada relatywnie najlepiej. Większość nauczycieli jest zadaniem studentów życzliwa i ma czas na rozmowy ze studentami i konsultacje (pomiar z III roku studiów - 61,44p, z ostatniego roku - 63,93p). To znamienne, że nauczyciele akademicy częściej są życzliwi, niż dostępni czasowo. Badani docenili też przygotowanie nauczycieli do zajęć, uznawali, iż są specjalistami w swej dziedzinie (60,25p i 58,71p). Warto podkreślić, że występowały silne korelacje między danymi z drugiego i trzeciego pomiaru. Oznacza to, że studenci, którzy gromadzili lepsze³³ doświadczenia w ramach

³² Rekodowanie danych było ważnym zabiegiem, bo pozwalało porównać (w pierwszym pomiarze) jakość oferty szkolnej (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum), w kolejnych dwóch: jakość oferty dydaktycznej uczelni (i jej wymiarów).

³³ Lepsze w świetle przyjętych założeń wprowadzonych z kultury edukacji J. Brunera.

oferty dydaktycznej na III roku, gromadzili także lepsze doświadczenia na roku ostatnim (ci, którzy wyżej oceniali jakiś wymiar zajęć dydaktycznych na roku trzecim, oceniali też go wyżej od innych studentów w piątym roku studiowania).

Podobny obraz dydaktyki akademickiej wyłania się z badań Ewy Badzińskiej³⁴. Otóż zdaniem respondentów w czasie zajęć dominuje tradycyjna forma wykładu. Niemal co drugi badany (47,8%) twierdzi, że dzieje się tak często, a co trzeci (33,7%), że zawsze. Większość badanych (59,9%) uważa, że praca w grupie zdarza się tylko czasami. Podobny odsetek respondentów (57,9%) jest zdania, że czasami zajęcia są sprowadzone do „czytania i dyktowania wiadomości”, ale aż co piąty sądzi, że dzieje się tak często (20%). Współpraca w grupie zdarza się w trakcie zajęć jedynie czasami (59,9%), zaledwie co dwudziesty piąty badany (4,3%) jest zdania, że zawsze pracuje w zespole. Z kolei otwarta dyskusja na forum grupy ma miejsce w opinii połowy studentów (49,3%) czasami, tylko jedna trzecia respondentów uważa, że często (29,4%). Specyficzną formą pracy nauczycieli akademickich jest w tym kontekście „udostępnianie gotowych materiałów”, które w opinii niemal dwóch trzecich badanych studentów (59,1%) ma miejsce czasami, a według jednej czwartej (27,4%) często. E. Badzińska konkluduje: „Przekaz wiedzy odbywający się głównie jednokierunkowo – od wykładowcy do słuchacza – bez możliwości nadawania informacji zwrotnej bądź prowadzenia otwartej dyskusji nie motywuje słuchaczy do myślenia i zaangażowania w poruszaną tematykę. Weryfikacja wiedzy występuje zaś głównie w formie pisemnej, co dodatkowo zmniejsza możliwości kontaktu i dzielenia się wiedzą (...) Możliwości współpracy i wymiany poglądów, jakie daje praca w grupach podczas zajęć, nie są wykorzystywane w należytym stopniu”³⁵.

Badani przez E. Badzińską studenci wypowiadali się też na temat atrybutów kapitału społecznego³⁶ swych wykładowców. Najwyżej ocenili ich „dużą wiedzę i umiejętności” (4,10)³⁷, „profesjonalizm” (3,88), „zainteresowanie podnoszeniem kwalifikacji i zdobywaniem nowej wiedzy” (3,74) oraz

³⁴ E. Badzińska, *Case study...* j.w.

³⁵ Tamże, s. 195 - 196.

³⁶ W tej operacjonalizacji kapitału społecznego wyróżnione zostały następujące zasoby: zaufanie, wiarygodność, normy i wartości, lojalność, współpraca, solidarność, uczestnictwo. Im z kolei E. Badzińska przypisała pewne cechy wykładowców, które w jej podejściu stanowią atrybuty ich kapitału społecznego. W swym omówieniu skupiam się na badanych przez E. Badzińską cechach nauczycieli akademickich, ponieważ ten sposób analizowania danych najtrafniej oddaje podobieństwa w analizowanych przeze mnie badaniach.

³⁷ Podaję średnie uzyskane w pięciostopniowej skali Likerta (1-5).

„zaangażowanie w pracę” (3,71). Tylko nieco niższe średnie uzyskały te cechy nauczycieli akademickich, które dotyczyły ich kontaktów ze studentami. Tutaj badani najwyżej ocenili „odpowiedzialność”, „komunikację ze studentami (telefonicznie, mailowo)” (3,63), „etyczność” (3,61), „życzliwość” (3,59). Choć jednocześnie ważna w relacjach student – wykładowca „szczerłość” i „szacunek do studentów” uzyskały średnie nieco niższe – odpowiednio 3,42 oraz 3,38. Zdaniem badanych studentów wykładowcy relatywnie najrzadziej motywują studentów do zdobywania wiedzy (2,94), inicjują i rozwijają formy współpracy ze studentami (3,03), potrafią dzielić się informacjami i uczyć jeden od drugiego (3,16). Znowu nauczyciele akademicy są postrzegani przede wszystkim jako kompetentni i życzliwi. Ale ich umiejętności dydaktyczne, a więc te, które przekładają się na sposób prowadzenia zajęć, przez studentów oceniane są najniżej. Wyniki przywoływanego badania prowadzą do bardzo podobnych wniosków – choć wykładowcy akademicy są zazwyczaj cenienni jako profesjonaliści i ludzie³⁸, to jednak prowadzone przez nich zajęcia najczęściej nie stwarzają studentom możliwości aktywnego, refleksyjnego uczenia się realizowanego w atmosferze współpracy.

Jeśli chodzi zatem o akademickie procesy uczenia, to w świetle przedstawionych wyników, można je lokować w paradygmacie behawiorystycznym. Wiedza wówczas nabywana pochodzi od osoby kompetentnej (nauczyciela), która ją przekazuje. Student powinien zrozumieć przekaz i go utrwalić, w ten sposób gromadzi wiedzę, która jest duplikatem wiedzy nauczyciela. Pożądana aktywność studenta to ta, która sprowadza się do narzuconych, ściśle przewidzianych w efektach kształcenia zachowań jednostki. Odstępstwo od założonego wzorca jest rozpoznawane jako błąd świadczący o niekompetencji studenta. A gdzie przestrzeń dla konfliktu poznawczego, eksploracji i osobistych procedur rozumienia, negocjacji społecznych i w rezultacie zmiany funkcjonowania znaczeń w umyśle?³⁹ Skoro relatywnie najrzadziej studenci są inspirowani do samodzielnych poszukiwań, stawiania pytań, wyrażania wątpliwości, uczestniczenia w dyskusji, podejmowania współpracy w zespole, to oznacza, że ich akademickie doświadczenia edukacyjne „wćwicają” ich w transmisyjny model edukacji: „w uniwersytecie przeważa schemat nauczania propagujący >wiedzę po śladzie< - typu >rozpoznaj i działaj<, która jest

³⁸ Różnica jedynie polega na tym, że w badaniach panelowych studenci nieco wyżej oceniali stosunek nauczycieli akademickich do studentów, niż ich kompetencje naukowe. W badaniach E. Badzińskiej – odwrotnie.

³⁹ Wyznaczniki konstruktywistycznego modelu nauczania wg D. Klus-Stańskiej, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń...* j.w. s. 352.

nabywana dzięki demonstracjom i wyjaśnieniom nauczyciela, a nie wiedzę >w poszukiwaniu śladu< nabywaną w sytuacji tworzenia, wymyślania planów działania, rozwiązywania problemów⁴⁰.

W rezultacie wiedza nabywana w warunkach akademickiego kształcenia to ciągle wiedza nazewnicza, przyswajana w modelu reprodukcyjnym, w którym aktywizowana jest jedynie pamięć jako zdolność poznawcza studenta. W pewnych aspektach zapewne i wiedza wyjaśniająca – nabywana w modelu logicznym, w którym zachodzi rozumienie zależności i związków dzięki uruchomieniu myślenia przyczynowo-skutkowego. Ale w tak realizowanej edukacji akademickiej nieczęsto pojawiają się warunki sprzyjające rozwijaniu wiedzy interpretacyjnej, w którym aktywizowane jest myślenie krytyczne studenta, ocenianie, metarefleksja. Warunkiem fundamentalnym jest tu bowiem aktywność jednostki, która staje w sytuacji problemowej. A przecież wiedza nazewnicza, wyjaśniająca i interpretacyjna powinny się przeplatać, zachodzić na siebie w edukacyjnej rzeczywistości, przewaga jednej z nich zubaża tę rzeczywistość⁴¹.

Wizerunek nauczycieli akademickich w wymiarze ich relacji ze studentami wydaje się w świetle przywołanych wyników relatywnie dobry. Ale można też sformułować tezę, że nauczyciele akademicy wpisują się w swoistą pop-dydaktykę⁴². Takie podejście do procesu kształcenia cechuje bowiem koncentracja na przyjemnych aspektach relacji dydaktycznej, która realizowana jest w klimacie interpersonalnego ciepła. Ale w świetle prezentowanych wyników badań, dbałości o pozytywną atmosferę wzajemnych relacji student-prowadzący zajęcia, towarzyszą deficyty warsztatu dydaktycznego nauczycieli związane z zaangażowaniem studentów w przebieg zajęć. Taka kompozycja cech zajęć dydaktycznych realizowanych w praktyce akademickiej obnaża swoistą fasadowość zachodzącego wówczas procesu kształcenia. Sympatyczna atmosfera w trakcie zajęć usprawiedliwia(?) braki w warstwie merytorycznej, „wycisza” ewentualne roszczenia wobec ich jakości.

Skoro najbardziej deficytowe są doświadczenia studentów związane z ich zaangażowaniem w przebieg zajęć, możliwością uczestniczenia w dyskusji, głoszenia swoich sądów, podejmowania współpracy w zespole, to oznacza, że w ramach kształcenia akademickiego student nie ma szansy budować

⁴⁰ T. Bauman *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i ...* j.w., s. 95.

⁴¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...* j.w.

⁴² D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...* j.w., s. 82.

dynamicznego potencjału biograficznego⁴³. Jakie cechy ma absolwent z dynamicznym potencjałem biograficznym? Będzie to student rozwijający swą gotowość do podejmowania samodzielnych decyzji i wyborów, zdolny do rozumienia własnych potrzeb i praw oraz oceny realności ich zastosowania, potrafiący projektować swe zamierzenia i budować warsztat ich osiągnięcia, zdolny do współpracy i realizacji zaangażowanych zadań, przejawiający tolerancję intelektualną dla niejednoznaczności i wielości⁴⁴. Właśnie te kompetencje są konieczne do owocnego radzenia sobie jednostki w niestabilnej, niejednoznacznej, nasyconej sprzecznościami współczesności. Oferta dydaktyczna uczelni i sposób jej realizacji nie stwarza warunków, w ramach których takie kompetencje studenta mogłyby być rozwijane.

Trafnie podkreśla D. Klus-Stańska⁴⁵, że dominacja transmisyjnego modelu kształcenia prowadzi do tożsamościowego, intelektualnego i społecznego zniewolenia studenta. Wyraża się ono w nieadekwatności kulturowej, tożsamości „odpodmiotowionej” oraz pozorności kompetencji. Praktyka akademickiej dydaktyki zakorzeniona w tradycyjnym modelu relacji nauczyciel-student sprawia, że studenci gromadzą w jej ramach doświadczenia nieadekwatne wobec współczesnych potrzeb społecznych i wymagań kultury: „wymusza na potencjalnie kompetentnych generacjach pozostawanie w kulturze ciszy (Freire 1993), jednocześnie wyposażając je w wiedzę i umiejętności słabo przystające do wymogów rzeczywistości, ograniczając w ten sposób szansę na wyemancypowane i skuteczne radzenia sobie w pozaszkolnym świecie”⁴⁶. W konsekwencji realizowane w ramach uczelni procesy kształcenia kreują kontekst socjalizacyjny, w którym promowane zachowania/postawy to bierność, przeciętność oraz powierzchowne i fasadowe zaangażowania jednostki. Pozór kompetencji stanowi rezultat funkcjonowania studenta w przestrzeni organizowanej przez asymetryczny układ władzy nad

⁴³ D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność niekontrolowane odruchy - w którym kierunku zmierza szkoła? W: Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej - społeczne i wychowawcze obszary napięć*, (red.) J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 43. W przywołanym tekście autorka odnosi tę kategorię do edukacji szkolnej, ale jest ona równie trafna w kontekście kształcenia akademickiego.

⁴⁴ Cechy absolwenta z dynamicznym potencjałem biograficznym wg D. Klus-Stańskiej, tamże, s. 44.

⁴⁵ D. Klus-Stańska analizuje podane wymiary zniewolenia w kontekście edukacji szkolnej i ucznia. Przedstawione przeze mnie wyniki badań uzasadniają odniesienie sformułowanych przez autorkę konkluzji do edukacji akademickiej. Szerzej: D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” nr 1(146) 2000, s. 21-40.

⁴⁶ Tamże, s. 31.

wiedzą⁴⁷. Skoro pożądane jest podporządkowanie i realizacja narzuconych wzorów postępowania, to wystarczającym wyznacznikiem kompetencji jest stwarzanie wrażenia, że się ją posiada.

Redefinicja praktyki akademickiego kształcenia w świetle przedstawionej analizy nie może pozostawać postulatem, stanowi nagłą potrzebę. Jak ta zmiana będzie możliwa w kontekście współczesnych kontekstualnych uwikłań akademickiej edukacji pozostaje kwestią otwartą. Trudno bowiem nie zgodzić się z konkluzją A. Sajdak, która twierdzi, że „Zapotrzebowanie na dydaktykę instrumentalną konstruowaną w paradygmacie behawiorystycznym staje się coraz wyraźniejsze w związku z niepotykanym dotąd zjawiskiem masowości studiów wyższych i taką organizacją procesu nauczania, w której >poznanie możliwości studenta<, >odkrycie jego potencjału< czy też >budowanie atmosfery bezpieczeństwa i zaufania< pozostają w sferze niespełnionych haseł i życzeń”⁴⁸.

Bibliografia

- Badzińska E., *Case study. Miejsce uczelni w kreowaniu kapitału społecznego*, w: (red.) E. Skawińska, *Kapitał społeczny w rozwoju regionu*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2012.
- Bauman T., *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 10.
- Brunner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, (red.) Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., I. Bochno, Knasiecka-Falbierska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.
- Gołębnik B., *Konstrukttywizm-moda, nowa religia czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1, 2005 s. 17.
- Gołębnik B., *Poszukiwanie-refleksyjność-dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej*.

⁴⁷ Tamże, s. 31 i nast.

⁴⁸ A. Sajdak, *Paradymaty kształcenia...*j.w., s. 469.

- Szkolnictwo wyższe w toku zmian*, (red.) J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2010, s. 258.
- Klus-Stańska D., *Ciągłość i zmiana czy bierności niekontrolowane odruchy - w którym kierunku zmierza szkoła? W: Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej - społeczne i wychowawcze obszary napięć*, (red.) J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 43.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, 2000.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, (red.) L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2009.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2000 nr 1 (146), s. 21-40.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajęc D. (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza ATUT-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2010.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szerląg A., (red.) *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Wójcicka M., *Zmiany w szkolnictwie wyższym z procesem bolońskim w tle*, „Przegląd Socjologiczny”, 2009 LVIII/3.

University education: between transmission of knowledge and its construction

This paper relates to university didactics. Based on empirical research, Author analyses an educational processes in behaviourist and constructivist teaching paradigm.

Marzanna Bogumiła Kielar, Aneta Gop

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Fenomen miłości w integralnym ujęciu badawczym

Wprowadzenie

Integralne podejście badawcze można określić jako swoistą postać badań mieszanych, łączących ilościowe i jakościowe nastawienia badawcze w toku poznawania złożonych i wieloaspektowych zjawisk¹. U jego źródła leży metadyscyplinarna i transkulturowa teoria integralna (TI) amerykańskiego myśliciela Kena Wilbera oraz wywiedzione z niej zasady Integralnego Pluralizmu Metodologicznego (*Integral Methodological Pluralism* – IMP), które szczegółowo omówiono w innym miejscu². Teoria integralna to jedna z trzech najważniejszych metateorii współczesności, obok filozofii realizmu krytycznego i teorii społecznej Roya Bhaskara oraz teorii złożoności Edgara Morina³. Wymienione metateorie przedstawiają makro-poziom zintegrowanej wiedzy uwzględniającej wszystkie obszary ludzkich badań. Stanowią zarazem jeden z jego najbardziej zaawansowanych przykładów. Teoria integralna, obejmująca szeroki wachlarz paradygmatów i perspektyw badawczych, umożliwia całościowe i nieredukcjonistyczne badanie fenomenu

¹ Zob. S. Esbjörn-Hargens, *Integral research: A multi-method approach to investigating phenomena*, w: „Constructivism in the Human Sciences” 2006 nr II(1).

² Zob. M.B. Kielar, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012; M. Kielar, A. Gop, *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.

³ Zob. *Metatheory for the Twenty-First Century: Critical Realism and Integral Theory in Dialogue*, red. R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig, Routledge, London 2015.

miłości zarówno w szerokim, uniwersalnym ujęciu, jak i wąskim (miłość pedagogiczna, wychowawcza).

Wymiary miłości według modelu integralnego

Teoria integralna przyjmuje, że doświadczenie świata jednostkowego bytu da się podzielić na cztery ewoluujące i równoważne wymiary istnienia – wewnętrzne (intencjonalne i kulturowe) i zewnętrzne (behawioralne i systemowe). Owe cztery wymiary obejmują zarówno aspekt indywidualny, jak i kolektywny istnienia w świecie (tabela 1).

Tabela 1. Niektóre aspekty czterech ćwiartek
Zródło: na podst. S. Esbjörn-Hargens, K. Wilber⁴.

Górna Lewa	Górna Prawa
Self i Świadomość Indywidualna – Wnętrze Doświadczenia Subiektywna	Mózg i Organizm Indywidualna – Zewnętrzne Zachowania Obiektywna
JA	TO
MY	TE
Zbiorowa – Wnętrze Kultury Intersubiektywna Kultura i Światopogląd	Zbiorowa – Zewnętrzne Systemy Interobiektywna System społeczny i Środowisko
Dolna Lewa	Dolna Prawa

W odniesieniu do fenomenu miłości wymiary te przedstawiają się następująco. W wymiarze subiektywnym (Górna Lewa ćwiartka) istnienia możemy zbadać jednostkową potrzebę miłości, świat myśli osoby zakochanej/kochającej, jej afekty i zamiary, inteligencję emocjonalną, wyznawane wartości etc., w czym pomocne będą eksploracje psychologiczne i fenomenologiczne. Wymiar obiektywny (Górna Prawa ćwiartka) obejmuje biologiczną konstytucję i mechanizmy działania człowieka. Tu można zaobserwować, jak reaguje mózg i ciało jednostki pod wpływem miłości (poziom energii, aktywacja rozmaitych układów, produkcja określonych neuroprzebieżników,

⁴ Por. Sean Esbjörn-Hargens, Ken Wilber, *Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*, w: *The Oxford Handbook of Religion and Science*, red. P. Clayton, Z. Simpson, Oxford University Press, Oxford 2006, s. 526.

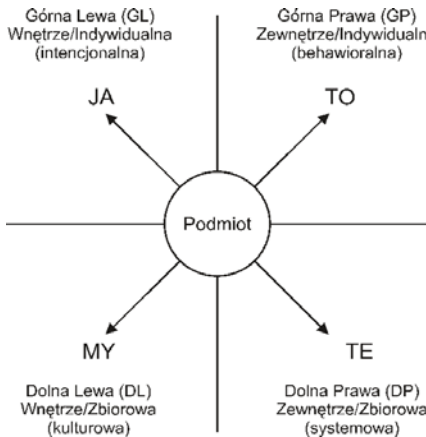
przeestrojenie hormonalne, stężenie i współpraca hormonów jako reakcja na wzloty i upadki miłości itd.), zachowania miłosne, seksualność w kontekście budowania więzi i rozwoju miłości. Tym mierzalnym wymiarem jednostkowego istnienia człowieka zajmują się nauki przyrodnicze (biologia, chemia, fizyka), neurologia, kognitywistyka i inne. W wymiarze intersubiektywnym (Dolna Lewa ćwiartka) przedmiotem badania będą kulturowe konteksty miłości, podzielane z innymi wartości i normy (np. wartości kształtujące w danej rodzinie postawy dzieci wobec miłości), powszechne mity odnoszące się do miłości (np. mit miłości romantycznej), tradycje (np. miłość monogamiczna, poligamiczna), symbolika miłości w danej kulturze, przestrzegane tabu i przesady dotyczące miłości. Ten intersubiektywny świat zbiorowości, jej przestrzeń kulturowa, to obszar dociekań m.in. antropologii, etnometodologii, filozofii i in. Z kolei interobiektywny wymiar istnienia obejmuje zewnętrzne, środowiskowe i systemowe (ekonomiczne, polityczne, edukacyjne, etc.), aspekty życia zbiorowości oraz ich dynamikę. Przedmiotem badania będą tu m.in. szkolenia, warsztaty i kursy dotyczące budowania więzi miłosnej, poradnictwo małżeńskie, blogi i społeczności wirtualne poszukujące wiedzy na temat miłości, budowania związków miłosnych, poprawy życia miłosnego i kryzysów miłosnych, artefakty i in. Ten interobiektywny świat jest przedmiotem badań m.in. socjologów, ekologów, ekonomistów czy teoretyków systemów. Użycie czterech ćwiartek w odniesieniu do zjawiska miłości przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Użycie czterech ćwiartek w odniesieniu do zjawiska miłości
 Źródło: M.B. Kielar – opracowanie własne

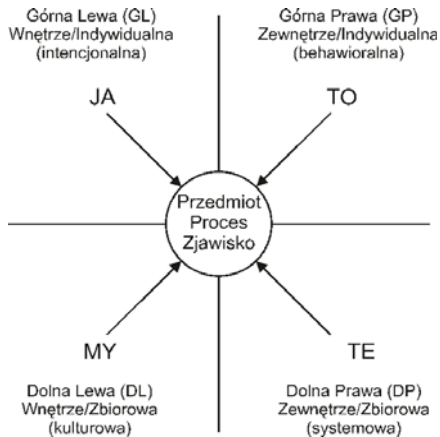
<p style="text-align: center;">GÓRNA LEWA Indywidualna świadomość</p> <p>Emocje, myśli, pragnienia jednostki w stanie zakochania lub przeżywającej miłość</p> <p>Postawy i wierzenia jednostki na temat miłości</p> <p>Jednostkowe wartości wspierające rozwój ku miłości</p> <p>Perspektywy jednostki odnośnie zjawiska miłości</p> <p>Sposoby myślenia, które tworzą koncepty na temat miłości</p> <p>Ważne dla jednostki aspekty miłości (osobiste, interpersonalne, etyczne, etc.)</p> <p>Duchowość/religia, która wpływa na pozostałe ćwiartki w odniesieniu do miłości</p>	<p style="text-align: center;">GÓRNA PRAWA Indywidualne zachowanie</p> <p>Aspekty zachowania osoby w afekcie miłosnym</p> <p>Ciało osoby opanowanej miłością: neurofizjologia, biochemia mózgu osoby zakochanej lub przeżywającej miłość, obserwowalne zmiany hormonalne</p> <p>Seksualność jako ważny aspekt miłości</p>
<p style="text-align: center;">JAMYTE</p> <p style="text-align: center;">Zbiorowe wartości i normy kulturowe</p> <p>Kulturowe światopoglądy odnośnie fenomenu miłości</p> <p>Tradycyjne normy odnośnie miłości</p> <p>Rozpowszechnione mity na temat miłości</p> <p>Kulturowe relacje płci (<i>gender</i>) a miłość</p> <p>Tradycje monogamii i poligamii a miłość</p> <p>Grupowe tabu w odniesieniu do miłości</p>	<p style="text-align: center;">TO</p> <p style="text-align: center;">Systemy i Struktury</p> <p>Niewystarczająca edukacja i wychowanie ku miłości oraz w kwestii tego, czym miłość jest w swej istocie</p> <p>Skonfliktowane wiadomości i inicjatywy edukacyjne odnośnie kształcenia i wychowania ku miłości</p> <p>Systemy społeczne, w których obowiązują/ nie obowiązują przepisy przeciwko zachowaniom dyskryminującym i stygmatyzującym osoby o odmiennych orientacjach seksualnych</p> <p>Spółeczna ekonomia i wola polityczna, by edukować ku miłości</p> <p>Prawa wspierające równouprawnienie kobiet a miłość</p>
<p style="text-align: center;">DOLNA LEWA</p>	<p style="text-align: center;">DOLNA PRAWA</p>

Perspektywy podmiotu i zjawisko miłości

Cztery wymiary istnienia (cztery ćwiartki) teoria integralna postrzega także jako fundamentalne perspektywy, które podmiot może obrać w procesie poznawczym. Te perspektywy są równoważne i nieredukowalne wzajemnie do siebie (tabela 1): Ja – perspektywa subiektywna, My/Ty – perspektywa intersubiektywna, To – perspektywa obiektywna i Te – perspektywa interobiektywna. Ćwiartki są zatem punktami widzenia podmiotu (Ryc. 1), który z kolei na postrzegane przez siebie przedmioty, zjawiska czy procesy może spoglądać z ich perspektywy (Ryc. 2). Perspektywę danej ćwiartki skupioną na poznawanym zjawisku, artefakcie lub procesie, teoria integralna określa mianem kwadrywium (*quadrivium*).



Rycina 1. Cztery ćwiartki – cztery perspektywy



Rycina 2. Kwadrywia – cztery drogi poznawania poznawcze podmiotu przez podmiot dowolnego obiektu, procesu, zjawiska.

Źródło: M.B. Kielar – oprac. własne, grafika schematu zaadoptowana z artykułu S. Esbjörn-Hargensa⁵.

Opierając się na koncepcie kwadrywium, uczynimy przedmiotem refleksji zjawisko miłości. I tak, z subiektywnej perspektywy Ja jednostka opisze własne myśli, odczucia, motywacje i pragnienia związane z miłością, zada sobie np. pytanie: czy potrzeba miłości jest u niej zaspokojona. Intersubiektywna perspektywa Ty/My pozwoli z kolei prowadzić z drugim człowiekiem rozmowę o tym, czym jest miłość, czy jest wartością ponadczasową,

⁵ Por. S. Esbjörn-Hargens, *An overview of Integral Theory: An all-inclusive framework for the twenty-first century*, w: *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL Model*, red. tenże, SUNY Press, New York 2010, s. 39–40.

czym powinna się cechować, jakie wspólne wartości wobec zjawiska miłości rozmówcy dzielają, jakie cechy powinna mieć według nich miłość rodzicielska, a jakie miłość pedagogiczna. Wymieniona perspektywa umożliwi im też rozważanie kontekstów historycznych, kulturowych czy literackich zjawiska miłości. Obiektywna perspektywa To oświetli zachowania jednostki działającej pod wpływem miłości, zmiany cielesne czy zmiany poziomu jej energii życiowej. W intersubiektywnej perspektywie Te można z kolei postawić pytania: czy współczesny system edukacji ukazuje wartość miłości; czy nauczyciele kierują się miłością pedagogiczną w rozumieniu Korczakowskim – jako powszechną zasadą wychowawczą, ugruntowaną w systemie wartości i postawie pedagoga oraz wypływających z niej rzeczowych działaniach; czy nauczyciele przekazują uczniom wiedzę o miłości, czy wychowują ku miłości (do ludzi, świata). Perspektywa interobiektywna przybliży również wzory zachowań rodziców kształtujące nastawienie dzieci wobec miłości. To w interobiektywnym, systemowym wymiarze można także rozważyć fenomen miłości w kontekście prawa do zawierania związków małżeńskich osób tej samej płci.

Cztery wymiary istnienia (cztery ćwiartki) współwoluują, warunkują i dookreślają się wzajemnie, wchodząc ze sobą w rozmaite interakcje. Na przykład, subiektywna jaźń człowieka w każdym momencie życia jest powiązana z istniejącym obiektywnie biologicznym organizmem, rozwija się w intersubiektywnym świecie kultury i historii oraz na wiele sposobów zależy od interobiektywnego środowiska i systemów społecznych. W obrębie czterech ćwiartek występują poziomy rozwój egzystencji (przedkonwencjonalne, konwencjonalne, postkonwencjonalne), linie rozwojowe (poznawcza, moralności, tożsamości i in.), przemijające stany (świadomości, biologiczne, polityczne i in.) oraz typy (np. typy psychiki, style przekazywania wiedzy). Wymienione elementy tworzą wraz z ćwiartkami integralny, meta-dyscyplinarny model AQAL (*all quadrants, all lines*), który w połączeniu z Integralnym Pluralizmem Metodologicznym stanowi trzon teorii integralnej. AQAL oraz IMP dążą do rozpoznania i objęcia na meta-poziomie wszystkich dostępnych i uznanych prawd cząstkowych oraz wycinkowych perspektyw, zgodnie z założeniem, że główne paradygmaty i metodologie badawcze zawierają prawdy ważne, ale fragmentaryczne.

Niektóre założenia badania integralnego

Jednym z podstawowych wytycznych badania integralnego jest założenie, ażeby badacz uwzględnił w swych eksploracjach trzy grupy praktyk badawczych: czynności powiązane z subiektywną perspektywą pierwszej

osoby (Ja), procedury skorelowane z intersubiektywną perspektywą drugiej osoby (Ty/My) oraz praktyki odpowiadające obiektywnej perspektywie trzeciej osoby (To/Te)⁶. Spełnienie tego warunku następuje poprzez zastosowanie przynajmniej trzech różnych rodzin metod badawczych⁷ odpowiadających wymienionym perspektywom: fenomenologii lub strukturalizmu, 2) hermeneutyki albo etnometodologii, 3) empiryzmu bądź teorii *autopoiesis*, teorii systemów lub teorii społecznej *autopoiesis*⁸.

Kardynalną zasadą badania integralnego jest stosowanie w nim trzech sekwencji metody naukowej kierujących badaniem w każdej ćwiartce, a opisanych obszernie w innym miejscu⁹. Tworzące fundament uprawnionego poznania naukowego sekwencje, obejmują: 1) zalecenie praktyki, paradygmat, eksperyment, wzór, 2) bezpośrednie zrozumienie czy unacznienie danych oznaczających każdą doświadczalną wiedzę i 3) potwierdzenie lub odrzucenie, co oznacza proces sprawdzania ugruntowanych w doświadczeniu dowodów¹⁰. Zgodnie ze stanowiskiem szerokiego empiryzmu, który oznacza bezpośrednio doświadczenie w ogólności, Wilber stosuje sekwencje postępowania badawczego do wszelkich doświadczeń bezpośrednich, a nie jedynie do doświadczenia sensorycznego.

Ważną zasadą badania integralnego jest rozpatrywanie zebranych danych w granicach i z zastosowaniem terminologii przyjętej rodziny metod. To pozwala uniknąć umniejszenia i sprowadzenia danych uzyskanych w ramach

⁶ Zob. S. Esbjörn-Hargens, *Integral research...*, dz. cyt.

⁷ Wilber używa terminu rodziny metodologiczne, jednak nazwy te mogą odnosić się także bezpośrednio do konkretnych metod, nie zawsze metod badawczych, jak w przypadku chociażby obecnej teorii *autopoiesis*, która nie jest ani akademicką metodologią ani metodą.

⁸ Jakość, sposób i rodzaj zastosowania metodologii z danej rodziny powiązane są z kilkoma czynnikami, m.in. poziomami rozwoju jednostki prowadzącej badania, kulturowo dziedzicznymi wzorcami badania, stopniem rozwoju danej metodologii na osi czasu. Inaczej będzie prowadzone badanie z użyciem klasycznej hermeneutyki w ujęciu św. Augustyna, inne będzie w ujęciu postmodernistycznym Heideggera; w rodzinie metod empiryzmu rzecz ma się podobnie – jeśli przyrówna się badania z zastosowaniem przednaukowej praktyki, jaką jest alchemia do racjonalnej, ówczesnej nauki, jaką jest fizyka czy chemia. Por. B.A. Snow (2007), *Running head: Reflections on integral methodological pluralism*, <https://integralwithoutborders.net/sites/default/files/resources/integral%20methodological%20pluralism.pdf> z dn. 1.03.2017.

⁹ Zob. M. Kielar, A. Gop, *Integralny Pluralizm Metodologiczny...*, dz. cyt.

¹⁰ Por. K. Wilber, *Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*, tłum. H. Smagacz, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2008, s. 161–166; tegoż, *Integral spirituality...*, dz. cyt., s. 267–269; T.G. Black, *Applying AQAL to the quantitative/qualitative debate in social science research*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2008 nr 3(1), s. 1–14.

jednej metody do terminologii innej metody¹¹. Otrzymanie spójnej syntezy wyników badań umożliwia model integralny, który postuluje triangulację i tetra-korelację rezultatów badawczych.

Złożona odmiana czterech ćwiartek i kwadrywiów – Integralny Pluralizm Metodologiczny

Zjawiska w każdym z czterech wymiarów istnienia (czterech ćwiartek) można badać za pomocą dwóch rodzajów praktyk badawczych: tych, które analizują *wnętrze* ćwiartki (perspektywa wewnętrzna – pierwszej osoby, Ja/My) i takich, które badają daną ćwiartkę *od zewnątrz* (perspektywa zewnętrzna – trzeciej osoby, To/Te)¹². Rezultatem tego zabiegu jest osiem fundamentalnych perspektyw, do których wiodą określone rodziny metodologiczne grupujące dopełniające się praktyki i zalecenia badawcze (Tabela 3). Integralny Pluralizm Metodologiczny stanowi sumę trwałych, ale częściowych prawd głównych metodologii badawczych.

Tabela 3. Osiem rodzin metod badawczych, przedmiot badań, praktyki badawcze, potwierdzenia słuszności.

Źródło: M.B. Kielar – opracowanie własne¹³.

¹¹ Zob. S. Esbjörn-Hargens, *Integral research: A multi-method...*, dz. cyt., s. 20.

¹² Zob. M.B. Kielar, A. Gop (2012), dz. cyt., s. 50–61.

¹³ Por. tamże, s. 62–65.

Ćwiartka	Rodzina metod badań (# strefa)	Przedmiot badań	Niektóre metody i techniki badania 1- ej, 2- ej i 3- ej osoby	Niektóre potwierdzenia słuszności
Górna Lewa (Ja) (indywidualna – wewnętrzne)	Fenomenologia #1 Strukturalizm #2	Bezpośrednie, własne doświadczenie jednostek – środek indywidualnego wnętrza. Powtarzające się wzory doświadczeń, własna lub innej osoby – zewnętrzna strona indywidualnego wnętrza.	Introspekcja, autorefleksja, autoetnografia, obieranie perspektyw. Testy rozwojowe (np. psychometryczne), testy na typ osobowości, analiza psychografu, notowanie wzorów wypowiedzi i zachowań, fenomenografia.	Szczerłość, uczciwość, obszerne opisy, integralność, identyfikowanie założeń, transformatywność, odchylenie od prawdy. Opracowane testy psychologiczne, wykorzystanie opracowanych modeli rozwoju, subiektywność krytyczna, badanie długoterminowe, obszerne opisy wraz z analizą, triangulacja, samoobserwacja, informacje zwrotne.
Dolna Lewa (My) (zbiorowa – wewnętrzne)	Hermeneutyka #3 Etnometodologia #4	Ponadosobiste, wzajemne rozumienie (badanie interpretacji w oparciu o rozumienie sieci dzielonych w danej społeczności znaczeń) – środek zbiorowego wnętrza. Powtarzające się wzory interesującego rozumienia – zewnętrzna strona zbiorowego wnętrza.	Analizy interpretacyjne, analizy tekstowe, zbiorowa introspekcja/refleksja, odgrywanie ról, dialog i debata, wywiady. Etnografia performancji; cyberetnografia, analiza kodów semiotycznych, techniki uczestnicząco-obszerwacyjne	Oddanie głosu innym, służba społeczności, odwzajemnianie, zaufanie, wzajemne zrozumienie, rezonans, symbolizm, pełnia znaczenia, emancypacja. Ponadkulturowe (cross-cultural), obserwacja dynamiki grupy, spójność symboliczna, dobrze udokumentowane obserwacje, długoterminowe zaangażowanie, sprawdzanie członka grupy, akceptacja grupy.

Ćwiartka	Rodzina metod badań (# strefa)	Przedmiot badań	Niektóre metody i techniki badania 1-ej, 2-ej i 3-ej osoby	Niektóre potwierdzenia słuszności
Górna Prawa (To) (indywidualna – zewnętrzze)	Teoria autopoiesis, czyli samotworzenia (self-creation). #5 Empiryzm #6	Samoregulujące się zachowanie – wewnętrzny widok organizmu jednostki, np. bada rodzaj struktury wewnętrznej, wyjaśniającej obserwowane zachowanie, mapuje strukturalne połączenia między organizmem a jego środowiskiem. Obserwowalne zachowanie i organizm – zewnętrzna strona organizmu jednostki.	Diagnozowanie kognitywnych wejść [inputs] i wyjść [outputs], modelowanie systemów postrzegania. Analiza zachowania, eksperymenty laboratoryjne i obserwacje, analizy chemiczne, obrazowanie medyczne (PET, fMRI i inne), opisy konkretnych przypadków; analiza luk, badanie diagnostyczne.	Pragmatyczność, zaangażowanie pola, adekwatna relacja naukowego obserwatora, dopasowanie zjawisk biologicznych, przewidywalny, wyjaśniający, empiryczny, logiczny. Powtarzalność, warunki kontrolowane, empiryczność, logika, mierzalność, obserwacja ciągła, postępowanie się wieloma zmysłami, wysoki współczynnik informacji zwrotnych, jasna forma pytań, reprezentatywne próby.

Ćwiartka	Rodzina metod badań (# strefa)	Przedmiot badań	Niektóre metody i techniki badania 1-ej, 2-ej i 3-ej osoby	Niektóre potwierdzenia słuszności
Dolna Prawa (Te) (zbiorowa – zewnętrzne)	Teoria społecznej autopoiesis #7 Teoria systemów #8	Samoregulująca się dynamika zachowań w systemach – środek zbiorowego wnętrza, np. ukazuje, w jaki sposób grupy tworzą siebie, utrzymując wewnętrzną spójność i zakreślając granice. Bada się m. in. systemowe interakcje (kanały i sieci komunikacji, wzory oddziaływań, zależności czy binarne struktury językowe, które pozwalają systemom rejestrować różne zjawiska i odpowiadać na nie) oraz artefakty będące przedmiotem wymiany w systemach i grupach. Zewnętrzna strona systemów, dopasowanie funkcjonalne poszczególnych osób w dającej się zaobserwować całości, obserwowalne oddziaływanie wzajemne – wierzchnia strona zbiorowego wnętrza.	Analizy wysyłających i otrzymujących dane, holoniczne mapowanie, diagramowanie sposobów, kanałów i sieci komunikowania w grupie, zogniskowane wywiady grupowe, nasświetlające powiązania komunikacyjne między osobami. Analizy systemu, badanie relacji, analizy interakcji behawioralnych, modelowanie/symulacje komputerowe, dynamiczna analiza sieci (łączy techniki analizy sieci społecznej z wieloczynnikowymi symulacjami), studia literaturowe, ewaluacje, analizy statystyczne i modelowanie matematyczne.	Zapewnia adekwatne opisy dopasowania funkcjonalnego fenomenologii systemów, włącza wielorakie perspektywy członków systemu, włącza szczegółowe rozumienie obserwatora systemu, wyjaśnia, dlaczego różne systemy nie mogą „widzieć” pewnych rzeczywistości. Dopasowanie funkcjonalne, powtarzalność, warunki kontrolowane, empiryczność, logika, cenione źródła, wiele źródeł, bezpośrednio doświadczenie systemu.

Stosując ramy badawcze IPM można bardziej szczegółowo eksplorować miłość pedagogiczną przy wykorzystaniu metod z wybranej tradycji metodologicznej i rodziny (kategorii) metod badań¹⁴, ¹⁵.

Tabela 4. Schemat obrazujący relację przykładowych metod do tradycji i rodzin (kategorii) metodologicznych

Źródło: A. Gop – opracowanie własne na podstawie N. Hedlund¹⁶.

Rodzina (kategoria) metod	Fenomenologia	Strukturalizm
Tradycja metodologiczna	Fenomenologia Husserla, systematyczna introspekcja, fenomenologia psychologiczna	Tradycja strukturalizmu
Metody	Metoda autobiograficzna	Analiza strukturalna tekstu

¹⁴ Warto zaznaczyć, że nazwy rodzin metodologicznych traktować należy raczej jako pojemne kategorie, które najlepiej oddają sens tego, co jest badane, nie zaś jako dosłownie brzmiące nazwy wachlarzy obejmowanych przez nie metod. Przykładowo, teoria *autopoiesis* nie jest ani metodą ani metodologią badawczą – jest teorią molekularnej samoorganizacji komórek, wykorzystaną przez niemieckiego socjologa Niklasa Luhmanna do opisanego procesów komunikacji społeczeństw. W pierwotnym znaczeniu Wilber używa tej „etykiety słownej” do opisanego samoregulującego się zachowania, spojrzenia z wnętrza organizmu jednostki. W perspektywie socjologicznej teoria *autopoiesis* została wykorzystana w IMP jako kategoria wyjaśniająca samoregulującą się dynamikę zachowania w systemach społecznych – wnętrze zbiorowości. Por. Jeffery A. Martin, *Integral research as a practical mixed-methods framework clarifying the role of integral methodological pluralism*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2008 nr 3(2), s. 155–164.

¹⁵ Problematyczne jednak może się okazać klasyfikowanie samej metody do konkretnej strefy (#), co powiązane jest z możliwością wielokrotnego stosowania danej metody w różnych strefach oraz występowaniem badacza i osoby badanej z różnych pozycji. I tak, obierając za przykład metodę wywiadu narracyjnego badacz, włączając do badań autobiograficzny wywiad narracyjny, może go zaklasyfikować jako metodę eksploracji własnego wnętrza z perspektywy zewnętrznej (klasa metod strukturalistycznych) (badacz z perspektywy #2 jest w pozycji osoby interpretującej własne wnętrze #1). Możemy mieć także do czynienia z sytuacją, w której badacz przeprowadza wywiad autobiograficzny z osobą badaną i – na zasadzie dialogu z respondentem – uzgadnia trafność interpretacji doświadczeń respondenta (badacz jest w pozycji #2, mając do czynienia z osobą badaną w pozycji #2, która interpretuje własne doświadczenia #1). Może zaistnieć sytuacja, w której badacz przeprowadzając wywiady w grupie i stosując podejście etnometodologiczne (#4), dociera tym samym do obserwacji uczestników (#4) dotyczących ponadosobistego zrozumienia doświadczeń (#3). Można też wyobrazić sobie sytuację, w której badacz jedynie kolekcjonuje dane z wielu wywiadów, jednak osoby, od których badacz zebrał dane nie tworzą powiązanej ze sobą i utrzymującej kontakty grupy, a samego badacza także nie wiążą z grupą żadne relacje. Taka możliwość nie będzie wówczas angażować sfer #3 i #4. Por. tamże, s. 159.

¹⁶ Por. N. Hedlund, *Integrally Researching Integral Research: Enactive Perspectives on the Future of the Field*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2010 nr 5(2), s. 23.

Fenomenologiczne postępowanie badawcze pozwoli dociec istoty sensu świata przeżyć i znaczeń związanych z miłością pedagogiczną¹⁷. W ramach badania fenomenologicznego przy zastosowaniu procedury Husserla (*epoché*, redukcja fenomenologiczna, wyobrażeniowe uzmiennianie¹⁸ analizować można to, *w jaki sposób doświadczam i ofiarowuję miłość pedagogiczną (wychowawczą)?, czym jest dla mnie miłość pedagogiczna: postawą aksjologiczną, działaniem, zasadą wychowawczą i normą kulturową czy systemowym działaniem dla dobra dziecka? A może szczególnym splotem wymienionych wcześniej aspektów?* Autorefleksja, autoetnografia czy niektóre rodzaje medytacji bądź kontemplacja stanowią przykłady metod odkrywających przed badaczem fenomen miłości – w ujęciu szerokim (miłość uniwersalna czy poczucie wspólnot¹⁹) lub wąskim (miłość pedagogiczna, wychowawcza). Przykładowo w buddyjskiej medytacji nad miłością osoba praktykująca intencjonalnie wprowadza umysł w stan miłości²⁰, przez co uzyskuje dane do hermeneutycznej analizy i interpretacji, a efektem tego może być wgląd w strukturę i rdzeń doświadczanego fenomenu miłości. Podobny rodzaj danych możemy uzyskać oddając się chrześcijańskiej kontemplacji nad wersetami biblijnymi traktującymi o miłości. Dobór adekwatnej metody do zbadania fenomenu miłości pedagogicznej (wychowawczej) w dużej mierze zależy od badacza – stopnia jego metodologicznej sprawności i otwartości na badanie własnego wnętrza.

Rodzina strukturalizmu, jak zaznaczono wcześniej, docieka powtarzalnych wzorów jednostkowych doświadczeń. W badanym aspekcie przy wykorzystaniu metod z tej rodziny można ujrzyć np. wzory jednostkowego przeżywania miłości wychowawczej na przestrzeni czasu, uchwycić pewne tendencje oraz naszkicować ewolucję i dynamikę miłości pedagogicznej u konkretnego nauczyciela czy ucznia. Sposób jednostkowej konceptualizacji

¹⁷ Zob. K. Sawicki, *Propozycja aplikacji metody fenomenologiczno-hermeneutycznej w pedagogicznych badaniach rzeczywistości wychowawczej*, w: „*Scripta Philosophica. Zeszyty Naukowe Doktorantów Wydziału Filozofii KUL*” 2012 nr 1, s. 75–91.

¹⁸ Por. tamże; M. Kleineberg, *Integral Methodological Pluralism: An Organizing Principle for Method Classification*, Paper Conference: 14th International ISKO Conference. Knowledge Organization in a Sustainable World, https://www.researchgate.net/publication/308675252_Integral_Methodological_Pluralism_An_Organizing_Principle_for_Method_Classification, z dn. 11.03.2017.

¹⁹ Zob. U. Opyrchał, *Miłość uniwersalna i poczucie wspólnoty jako tematy medytacji*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Oblicza miłości. Przeszłość – Teraźniejszość – Perspektywy” Lublin 06 maja 2016.

²⁰ Zob. Jego Świątobliwość XIV Dalajlama, *Ścieżka buddyźmu tybetańskiego. Koniec cierpienia i odkrycie drogi do szczęścia*, tłum. M. Czub, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.

czy postrzegania miłości w ramach metod z tej rodziny można zbadać przy użyciu fenomenografii²¹, ale także poprzez dobrze znany pedagogice wywiad indywidualny, który posłuży wyłonieniu pojedynczego, swoistego danej jednostce wzorca doświadczeń.

Ponadjednostkowe rozumienie miłości pedagogicznej dobrze uchwycą wywiady grupowe, zbiorowe refleksje czy analizy tekstów osadzonych w badanym wątku. Hermeneutyka pozwala badaczowi na dociekanie grupowego/zbiorowego czy kulturowego znaczenia miłości pedagogicznej, a więc usankcjonuje uchwycenie tego zjawiska w świetle wielu światopoglądów, ideologii czy wyznań.

Powtarzające się wzory intersubiektywnego doświadczenia miłości da się ująć tak, jak czyni to etnometodologia, którą interesuje to, jak ludzie tworzą, utrzymują i zmieniają w czasie poczucie wspólnej, grupowej, zewnętrznej rzeczywistości. Poprzez badanie etnograficzne, a w jego ramach obserwację uczestniczącą prowadzoną w klasie szkolnej i wywiady, można zbadać wzory tworzenia, pielęgnowania i przekształcania się miłości pedagogicznej.

Posługując się metodami empirycznymi, badać można obiektywne zachowania będące wyrazem miłości pedagogicznej. Tu także możliwe jest wykorzystanie obserwacji²² w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: jakie zachowania nauczyciela są przejawem miłości pedagogicznej?

Zewnętrzna stronę zbiorowości – systemu szkolnego/klasowego – da się zbadać, zaprzęgając rozstrzygnięcia wypracowane m.in. na gruncie teorii systemów. W ramach proponowanego przez Wilbera systemowego ujęcia bada się obserwowalne obustronne oddziaływania osób w ramach pewnej całości. W odniesieniu do badania miłości pedagogicznej można analizować cały system klasowy czy szkolny pod kątem wspólnych działań budujących miłość wychowawczą. Systemy te można poddać obserwacji i analizie reakcji behawioralnych. (Por. Tab. 5).

²¹ Zob. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011.

²² Obserwacja może być stosowana jako główna metoda badawcza w wielu ćwiartkach. Podobnie, wywiad może pokryć niemal całą siatkę IMP. Mimo wielokrotnego stosowania tej samej metody w schemacie IMP badacz postawi inne pytania badawcze oraz będzie stosował różne techniki badania w ramach tej samej metody.

Tabela 5. Przykład wykorzystania schematu IPM w analizie miłości pedagogicznej.

Źródło: A. Gop – opracowanie własne.

Ćwiartka	Rodzina metod badań	Przykładowe pytania badawcze	Technika/metoda w ramach danej rodziny metod badawczych
Górna Lewa (Ja) (indywidualna – wewnątrz)	Fenomenologia	W jaki sposób doświadczam i ofiarowuję miłość pedagogiczną (wychowawczą)?, czym jest dla mnie miłość pedagogiczna: postawą aksjologiczną, działaniem, zasadą wychowawczą i normą kulturową czy systemowym działaniem dla dobra dziecka? A może szczególnym spłotem wymienionych wyżej aspektów?	Autorefleksja, autoetnografia, medytacja/kontemplacja
	Strukturalizm	Jaki jest jednostkowy wzór przeżywania miłości pedagogicznej (wychowawczej)?	Fenomenografia, wywiad indywidualny
Dolna Lewa (My) (zbiorowa – wewnątrz)	Hermeneutyka	Jakie jest wypracowane grupowo/ zbiorowo/kulturowo znaczenie miłości pedagogicznej (wychowawczej)?	Wywiady grupowe, analizy tekstów (np. Korczaka, esej: Jak kochać dziecko), zbiorowe refleksje
	Etnometodologia	W jaki sposób jednostki tworzą wzorce miłości pedagogicznej (wychowawczej), utrzymują je na przestrzeni czasu i przekształcają	
Górna Prawa (To) (indywidualna – zewnątrz)	Teoria auto-poesis czyli samotworzenia (self-creation).	brak	brak
	Empiryzm	Jakie zachowania są wyrazem miłości pedagogicznej (wychowawczej)?	Obserwacja
Dolna Prawa (Te) (zbiorowa – zewnątrz)	Teoria społecznej autopoiesis	brak	brak
	Teoria systemów	Jakie działania budujące miłość wychowawczą są charakterystyczne dla badanego systemu (lub/i jego pod-systemów)?	Obserwacja – analizy interakcji behawioralnych

Podsumowanie

Integralna analiza fenomenu miłości przynosi jej spójny i wielowątkowy obraz. Badaczki ujmują miłość (miłość pedagogiczną) zarówno w kontekście subiektywnej świadomości oraz obiektywnego, behawioralnego wymiaru osoby, jak i intersubiektywnego wymiaru kulturowego oraz

interobiektywnego wymiaru systemowego. Ramy Integralnego Pluralizmu Metodologicznego pozwalają na precyzyjną eksplorację zjawiska miłości dzięki wykorzystaniu metod i technik badawczych z wybranych tradycji metodologicznych.

Częstkowe prawdy każdego wymiaru istnienia (każdej z czterech ćwiartek), każdego poziomu rozwojowego wnoszą istotny wkład w integralne ujęcie badanego zjawiska. Nie można wymiarów istnienia czy poziomów egzystencji sprowadzać do siebie nawzajem ani zniekształcać. Tak pojmowana integralność chroni przed popełnieniem błędu absolutyzmu, który sprowadza się do przekonania, że fragmentaryczna perspektywa danej ćwiartki (np. obiektywnej) odsłania w pełni eksplorowaną rzeczywistość oraz, że składowe jednego tylko wymiaru ową rzeczywistość tworzą.

Bibliografia

- Black T.G., *Applying AQAL to the quantitative/qualitative debate in social science research*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2008 nr 3(1).
- Esbjörn-Hargens S., *An overview of Integral Theory: An all-inclusive framework for the twenty-first century*, w: *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL Model*, red. tenże, SUNY Press, New York 2010.
- Esbjörn-Hargens S., *Integral research: A multi-method approach to investigating phenomena*, w: „Constructivism in the Human Sciences” 2006 nr 11(1).
- Esbjörn-Hargens S., Wilber K., *Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*, w: *The Oxford Handbook of Religion and Science*, red. P. Clayton, Z. Simpson, Oxford University Press, Oxford 2006.
- Hedlund, N., *Integrally Researching Integral Research: Enactive Perspectives on the Future of the Field*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2010 nr 5(2), s. 1–30.
- Jego Świątobliwość XIV Dalajlama, *Ścieżka buddyźmu tybetańskiego. Koniec cierpienia i odkrycie drogi do szczęścia*, tłum. M. Czub, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
- Kielar M.B., *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Kielar M.B., Gop A., *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.

- Kleineberg M. *Integral Methodological Pluralism: An Organizing Principle for Method Classification*, Paper Conference: 14th International ISKO Conference. Knowledge Organization in a Sustainable World, https://www.researchgate.net/publication/308675252_Integral_Methodological_Pluralism_An_Organizing_Principle_for_Method_Classification, z dn. 11.03.2017.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011. https://www.researchgate.net/publication/308675252_Integral_Methodological_Pluralism_An_Organizing_Principle_for_Method_Classification, z dn. 11.03.2017.
- Martin J.A., *Integral research as a practical mixed-methods framework clarifying the role of integral methodological pluralism*, w: „Journal of Integral Theory and Practice” 2008 nr 3(2), s. 155–164.
- Metatheory for the Twenty-First Century: Critical Realism and Integral Theory in Dialogue*, red. R. Bhaskar, S. Esbjorn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig, Routledge, London 2015.
- Opyrchał U., *Miłość uniwersalna i poczucie wspólnoty jako tematy medytacji*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Oblicza miłości. Przeszłość – Terazniejszość – Perspektywy” Lublin, 06 maja 2016 r.
- Sawicki K., *Propozycja aplikacji metody fenomenologiczno-hermeneutycznej w pedagogicznych badaniach rzeczywistości wychowawczej*, w: „Scripta Philosophica. Zeszyty Naukowe Doktorantów Wydziału Filozofii KUL” 2012 nr 1, s. 75–91.
- Snow, B.A. (2007). *Running head: Reflections on integral methodological pluralism*. <https://integralwithoutborders.net/sites/default/files/resources/integral%20methodological%20pluralism.pdf> z dn. 1.03.2017.
- Wilber K., *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*, Integral Books, Boston & London 2007.
- Wilber K., *Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*, tłum. H. Smagacz, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2008.

Love phenomenon in an integral research approach

The article presents the phenomenon of love (including pedagogical love) in the inclusive and meta-paradigmatic view of integral theory, AQAL model and Integral Methodological Pluralism. At the beginning, the authors

describe aspects of love according to the basic element of the AQAL model – four dimensions of existence (four quadrants). Then, using the complex version of these dimensions – Integral Methodological Pluralism – they analyse the phenomenon of pedagogical love. A comprehensive research framework of inclusionary pluralism determines a fuller, non-reductionistic picture of the phenomenon of love both in its wide, universal meaning and in its narrow meaning (pedagogical love, educational love).

Marek Piotrowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Monitoring kompetencji szkolnych w środowisku lokalnym. Wyzwania

Wstęp

Artykuł rozpoczyna serię opracowań poświęconą monitoringowi kompetencji matematycznych i językowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych w wybranym lokalnym środowisku edukacyjnym. Zgodnie z intencją autorów publikacje mają zwracać nie tylko studium przypadku kilku placówek edukacyjnych, ale również dyskusję przydatności egzaminu gimnazjalnego i maturalnego oraz propozycje zmian w sposobie nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych, gimnazjach, a nawet na I etapie edukacyjnym.

Dla odbiorców publikacji zajmujących się problemami pedagogicznymi w szerszej, ogólnej perspektywie artykuły będą miały również inne znaczenie. Znajdą się w nich „twarde” dane weryfikujące rezultaty pomiarów międzynarodowych i ich interpretacji. A w szczególności potwierdzenie lub zaprzeczenie komunikatów typu: „Wyniki polskich uczniów w zakresie umiejętności matematycznych (mathematical literacy) dają im miejsce w grupie najlepszych krajów Unii Europejskiej, na równi z Holandią, Estonią i Finlandią”¹.

Bieżący artykuł wyjaśnia zasady monitoringu, jego skomplikowany kontekst, a w szczególności powiązanie z lokalnymi i zarządzanymi centralnie reformami edukacji.

Coroczne pomiary kompetencji uczniów szkół ponadgimnazjalnych w wybranym powiecie prowadzone są od 2010 r. z zakresu matematyki i od roku 2011 z języka polskiego. Za każdym razem w pomiarach uczestniczyli

¹ Instytut Badań Edukacyjnych, w: *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów, OECD PISA, WYNIKI BADANIA 2012 W POLSCE*, [data pobrania: 12.04.2017] <http://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa>.

uczniowie około 20 klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych (liceów i techników). W Kwidzynie, największej gminie powiatu kwidzyńskiego, monitoring prowadzony jest od 20 lat i brało w nim udział łącznie ponad 12 tys. uczniów. Tym samym zebrany materiał badawczy jest bardzo bogaty.

Następna publikacja poświęcona będzie monitoringowi umiejętności językowych około 500 uczniów liceów i techników przeprowadzonemu w 2016 r.

Wybór powiatu do badań nie był przypadkowy. W tym środowisku od blisko dziesięciu lat realizowana jest lokalna reforma edukacji. Przy wprowadzaniu zmian zintegrowano wiele środowisk, nie tylko nauczycieli, dyrektorów i przedstawicieli władz lokalnych, ale również przedsiębiorców i społeczników². Skorzystano z pomocy naukowców zajmujących się praktyką oświatową z kilku uczelni, w tym m.in.: Akademii Morskiej w Gdyni³, Uniwersytetu Warszawskiego, Politechniki Gdańskiej⁴. Lokalna reforma nie polegała, jak to często bywa, na budowaniu elitarnych placówek „ściąających” zdolnych uczniów z innych szkół do jednej placówki, tak że w efekcie zmian nic się nie zmienia⁵. Co warto podkreślić, w wybranym lokalnym środowisku (gminy i powiatu) nie ma filii renomowanej uczelni wyższej. Nie jest to duże środowisko miejskie takie jak Gdynia (działające na prawach powiatu). Zatem zebranie informacji o takiej „anomalii” polskiego systemu edukacji wydaje się być bardzo interesujące.

Dodatkową wartością prezentowanych opracowań jest ich rola jako bilansu otwarcia dla przyszłych pomiarów oceniających skutki bieżącej reformy.

² Zembrzuska M., Koziara K., *Powiatowy Konkurs Wiedzy Technicznej w CKZiU*, Naszemiasto.pl: „Największe firmy produkcyjne w powiecie kwidzyńskim: Jabil, LACRO-IX Electronics, International Paper, KBR Poland oraz Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego we współpracy ze szkołami technicznymi w Kwidzynie organizują Powiatowe Konkursy Wiedzy Technicznej.

³ Kornas-Krzyżkowska U., *Zdolni z Pomorza*, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Gdańsk, 2014: W ramach projektu z udziałem m.in. Politechniki Gdańskiej, Akademii Morskiej w Gdyni Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych realizowane są m.in. kursy e-learningowe oraz opieka mentorska dla uczniów gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych.

⁴ Od 2010 prowadzony jest w szkołach ponadgimnazjalnych powiatu kwidzyńskiego monitoring kompetencji językowych oraz matematycznych.

⁵ Kutajczyk T., *Różnicowanie się gimnazjów wielkomiejskich w świetle badania przeprowadzonego w Trójmieście przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Gdańsku*, Okręgową Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, 2011.

Mimo wyraźnego ograniczenia badań do jednego lokalnego środowiska, niniejsza publikacja nie jest tylko analizą przypadku. Blisko połowa uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych wybranego powiatu kończyła szkoły podstawowe oraz gimnazja w gminach nie objętych lokalnymi reformami. Zatem prezentowane rezultaty można interpretować również jako próbę oceny aktualnego systemu edukacji w całym kraju.

Monitoring

Ogólne zasady monitoringu zaprezentowano dotychczas w kilku publikacjach. Pierwsza z nich ukazała się już w 1997 r.⁶ a jedne z ostatnich w latach 2011⁷ i 2012⁸. Dotychczasowe opracowania dotyczą szkolnictwa podstawowego oraz gimnazjalnego. Ten artykuł ma na celu ukazanie monitoringu kompetencji uczniów szkół ponadgimnazjalnych, chociaż ze zrozumiałych względów nawiązywać będzie również do wcześniejszych etapów edukacyjnych.

Monitoring kompetencji szkolnych, niezależnie od etapu edukacyjnego (szkoły podstawowej, gimnazjum, czy szkoły ponadgimnazjalnej) w sposób zasadniczy różni się od egzaminów zewnętrznych:

Pomiar prowadzony jest w trakcie etapu edukacyjnego, a nie na jego koniec. Odbiorcami monitoringu są nauczyciele młodzieży, która nadal pozostaje w placówce. Zatem celem analiz jest dostarczenie informacji umożliwiającej zmianę sposobu nauczania konkretnych grup uczniowskich, oddziałów, czy szkół.

Monitoring prowadzony jest na poziomie jednej klasy w całym lokalnym środowisku. Biorą w nim udział uczniowie wszystkich szkół. Pomiar pozwala więc na wyznaczenie średniego poziomu kompetencji dla danego środowiska oraz jego zróżnicowania w poszczególnych grupach uczniowskich. Średni poziom kompetencji oraz jego zróżnicowanie mogą w sposób zasadniczy różnić się od tych, które charakteryzują region, czy kraj.

⁶ Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Żyto M., *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 1997.

⁷ Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Marek Piotrowski M., *Diagnoza poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klas I gimnazjów*, Kwidzyn, 2010.

⁸ Piotrowski M., *Pomiar dydaktyczny i polityka jakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, red. Herbst M., Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012.

Autorzy monitoringu nie są bezimienni. Wykonując pomiary przebywają w szkołach, a uzyskane wyniki prezentują podczas spotkań z nauczycielami. Są naukowcami ściśle związanymi ze szkolną edukacją, autorami podręczników, kursów dla nauczycieli, posiadają również doświadczenie w prowadzeniu szkolnych zajęć.

Monitoring nie jest formą próbnego egzaminu zewnętrznego. Zakres badanych kompetencji może w sposób zasadniczy różnić się od sprawdzanych podczas egzaminów. Umiejętności i wiedza testowane w monitoringu są według jego autorów ważne w dalszej edukacji oraz w życiu codziennym i nie muszą być zgodne z tymi wybranymi przez CKE.

W monitoringu wykorzystywane są zadania/pytania otwarte lub wielokrotnego wyboru. Tym samym ewaluacja osiągnięć uczniowskich jest co prawda bardziej pracochłonna, ale i dokładniejsza. Rezultaty pozbawione są błędów systematycznych wynikających z *efektu zgadywania* w testach jednokrotnego wyboru (dominujących w egzaminach zewnętrznym).

W monitoringu występuje możliwość połączenia wyników innych pomiarów kompetencji z uzyskanymi rezultatami. W szkołach ponadgimnazjalnych wykorzystywane są wyniki egzaminu gimnazjalnego.

- W monitoringu w szkołach podstawowych rezultaty prezentowane są w odniesieniu do poziomu wykształcenia rodziców. Choć w ostatnim czasie ta informacja nie jest już krytyczną na skutek zmian w kapitale rodzinnym będących efektem rozwodów (w dużych miastach) oraz eurosieroctwa (w małych miejscowościach).

Dodatkowo trzeba zauważyć, że monitoring w sposób zasadniczy różni się również od pomiarów międzynarodowych. Nie ma wokół niego, tak jak w przypadku np. badań PISA, aury niepewności⁹, braku zaufania do stosowanych procedur¹⁰, czy wręcz podejrzeń o manipulację¹¹.

- Arkusze z zadaniami wykorzystywane w pomiarze są przekazywane nauczycielom w dniu zakończenia monitoringu.
- Dokładna analiza sposobów rozwiązywania poszczególnych przykładów jest publikowana w raporcie i przekazywana nauczycielom wraz z dyskusją prawdopodobnych przyczyn uczniowskich sukcesów i niepowodzeń.

⁹ Kwieciński Z., *Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcyjności po 20 latach*, NAUKA 4/2012, 77-85.

¹⁰ Smarterpoland, *Wybrane fakty i mity na temat PISA 2012, 2014*, [data pobrania, 2017-04-17], <http://smarterpoland.pl/index.php/2014/01/mity-dotyczace-pisa-2012/>

¹¹ Kasprzak P., *Cud nad Wisłą 2012 Raport Fundacji OFF o polskich wynikach w badaniach PISA dla Paktu dla Szkoły*, Fundacja OFF, 2014.

- W ciągu kolejnych lat na skutek uwag nauczycieli oraz zespołu badawczego postać monitoringu ulega modyfikacji tak, by coraz lepiej spełniał on oczekiwania odbiorców.
- Celem bieżących publikacji jest rewizja założeń, tak by odbiorcami monitoringu mogli być nie tylko nauczyciele, ale również uczniowie szkół ponadgimnazjalnych.
- W końcowych analizach, w odróżnieniu od poprzednich badań, podjęte będą próby połączenia obu zakresów kompetencji z języka polskiego i matematyki, np. wskazując na możliwości pogłębionej oceny wypowiedzi pisemnej oraz testu z zakresu języka polskiego za pomocą wyników egzaminu gimnazjalnego z matematyki.

Lokalne reformy edukacji

W bibliografii pedagogicznej istnieje wiele publikacji dotyczących reform edukacji realizowanych w Polsce przez ostatnie 25 lat, w tym i egzaminów zewnętrznych. Wśród tej literatury wyróżnić można dwie przeciwstawne grupy.

- I. Do pierwszej należą opracowania instytucji związanych z Ministerstwem Edukacji Narodowej, w tym komisji egzaminacyjnych oraz Instytut Badań Edukacyjnych (IBE). W Polsce, w odróżnieniu od wielu innych krajów, komisje egzaminacyjne oraz IBE sprawdzające poziom edukacji i skuteczność reform podlegają Ministerstwu Edukacji, co wydaje się być bardzo ryzykownym rozwiązaniem.
- II. Drugą grupę stanowią publikacje tworzone niezależnie od MEN. Należą do nich m.in. te powstałe pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Większość publikacji z I grupy ukazuje związek pomiędzy wynikami uczniów (ich sukcesami) w egzaminach a reformą edukacji (np. zmianami podstawy programowej)¹². Część *przekonuje* o konieczności stosowania skomplikowanych technik obliczeniowych w analizie egzaminów zewnętrznych, w tym IRT¹³.

Do I grupy publikacji należy zaliczyć opracowania proponujące „metodologię” wykorzystania egzaminów do ewaluacji szkół i nauczycieli np. za

¹² Zahorska M., *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, Przegląd Socjologiczny nr 3, 2009, s. 119-142.

¹³ Kondrątek B., Pokropek A., *IRT i pomiar edukacyjny*, IBE, Edukacja 2013, 4(124), s. 42-66.

pomocą wyznaczania tzw. wskaźnika Edukacyjnej (a raczej Egzaminacyjnej) Wartości Dodanej¹⁴.

W I grupie znajdują się też publikacje o rzekomo widocznym sukcesie polskiej reformy edukacji na tzw. *superskalach*¹⁵.

W II grupie opracowań znajduje się m.in. seria wydawnicza *Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki*¹⁶ powstała pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Ponad stu autorów tego 6 tomowego wydawnictwa zwraca uwagę nie tylko na błędną realizację reform, ale również na jej wadliwe podstawy. Patologie widoczne już na początku szkolnej nauki¹⁷ oraz deprecjację zawodu nauczyciela jako konsekwencji licznych słabości systemu edukacji¹⁸. Działaniom MEN, Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i uczelniom kształcącym nauczycieli, komisjom edukacyjnym stawiane są zarzuty podejmowania działań pozornych¹⁹, a egzaminom zewnętrznym ich przeciwność²⁰.

Jako przyczynę niepowodzeń wskazywane jest działanie środowisk politycznych, które wprowadzając zmiany chcą przede wszystkim zadowolić swój elektorat. Edukacja staje się: *instrumentem gier politycznych partii realizujących swoje partykularne interesy*²¹. A to z kolei prowadzi do wszelakiego rodzaju nadużyć, w tym oszukiwania społeczeństwa²². Zatem do problemów związanych z edukacją, w coraz większym stopniu, odnosi się metafora *Twierdzy* (A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*), co zauważa M. Dudzikowa

¹⁴ Większość opracowań dotyczących EWD znajduje się na stronie www.ewd.edu.pl

¹⁵ Mourshed M., Chijioko C., Barber M., *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Company, 2007.

¹⁶ Nawrocki R., *Ku krytycznemu wymiarowi pedagogiki. Wokół cyklu „Pałace problemy edukacji i pedagogiki*, Rocznik Pedagogiczny 36/2013, s. 111-124.

¹⁷ Klus-Stańska D., *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.

¹⁸ Knasiecka-Falbińska K., *Nauczyciel w przestrzeni illusio*, w: Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.

¹⁹ Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.

²⁰ Groenwald M., *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozorów w szkole*, w: Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.

²¹ Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*, Impuls, Kraków 2013, s. 95.

²² Śliwerski B., *Dlaczego MEN od sześciu lat nieustannie okłamuje polskie społeczeństwo?*, Blog Pedagog, 30 sierpnia 2015.

w wydawanym pod jej redakcją pierwszym tomie z serii *Kultura szkoły*²³: *Na podorędziu jest mnóstwo wartościujących metafor. Lektura Twierdzy podpowiada wiele, jakby bezpośrednio oferowanych i nauczycielom, i uczniom współczesnej szkoły*²⁴. W odróżnieniu od dwóch powyższych grup publikacji zawierających dyskurs w skali makro – całego kraju, niniejszy artykuł związany jest ze zmianami w jednym, wybranym środowisku edukacyjnym - *Powiecie Laboratorium*, w którym w 2009 r. rozpoczęto reformę liceów i techników. Lokalnie wprowadzane zmiany nie były efektem zaleceń MEN. Ich inspiracji należy szukać w lokalnej reformie szkół podstawowych i przedszkoli wprowadzanej od połowy lat dziewięćdziesiątych XX w. w największej gminie *Powiatu Laboratorium* w tzw. *Gminie Laboratorium*²⁵. Dlatego przed zaprezentowaniem zmian zrealizowanych w *Powiecie* przedstawiono poniżej szereg informacji dotyczących *Gminy Laboratorium*.

Lokalna reforma edukacji w Gminie Laboratorium i jej quasi mierniki

Wyróżnikiem reform realizowanych w *Gminie Laboratorium*, w odróżnieniu od zmian zarządzanych centralnie, była dbałość o kapitał społeczny i wykorzystanie go w inicjowanych zmianach. W reformach zarządzanych centralnie kapitał społeczny odgrywał znacznie mniejszą rolę, a nawet można wykazać, że reformy centralne niszczyły kapitał społeczny²⁶.

W *Gminie Laboratorium* procesy tworzenia i powiększania kapitału społecznego wspomagane były poprzez wiele działań, w tym m.in.:

- Uspołecznienie w połowie lat dziewięćdziesiątych gminnych przedszkoli (poza integracyjnym), w których bezpłatną edukacją objęto wszystkie dzieci od 3 roku życia (również rodziców bezrobotnych). To ryzykowne przedsięwzięcie, powiązane z rezygnacją z *karty nauczyciela*, zyskało na tyle dużą akceptację społeczną,

²³ Duzikowa M., *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, 2016.

²⁴ Dudzikowa M., *Metaforyzacja militarna języka (także w / o szkole). Roztrząsania teoretyczno-empirystologiczne i empiryczne*, w: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, 2016, 99.

²⁵ Piotrowski M., *Pomiar dydaktyczny i polityka projakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, red. Herbst M., Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012 s. 154-192.

²⁶ Piotrowski M., *U podstaw lokalnych zmian - kapitał społeczny. U podstaw zmian sterowanych centralnie - brak kapitału społecznego*, w: *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*, Vega 2013, s. 104-108.

że mimo wielu zmian w systemie finansowania gminy jest kontynuowane do dziś. W *sąsiednich gminach*, w których obowiązywała rządowa regulacja zatrudniania nauczycieli, do przedszkoli uczęszczała znikoma liczba dzieci. Tym samym edukacja zdecydowanej większości dzieci zaczynała się w 6-tym roku życia, co stwarzało zagrożenie wykluczeniem edukacyjnym dzieci gorzej wykształconych lub/i bezrobotnych rodziców.

- Wprowadzenie bonu edukacyjnego zmieniającego rolę dyrektora z urzędnika o ograniczonych kompetencjach na menadżera odpowiedzialnego za rozwój szkoły²⁷. Ta zmiana z jednej strony umożliwiła optymalizację wydatków, a z drugiej (w granicach ograniczonej konkurencji między placówkami) inspirowała do poprawy jakości pracy bez względu na zróżnicowanie statusem ekonomiczno-społecznym rodzin.
- Wdrożenie wielorakiej pomocy nauczycielom, w tym wprowadzenie corocznego monitoringu z zakresu języka polskiego i matematyki umożliwiającego publiczną dyskusję sposobów nauczania, uwarunkowań kapitałem rodzinnym, podręczników, programów itd.
- Systematyczny rozwój obiektów sportowych udostępnianych zarówno szkołom jak i mieszkańcom.
- Uruchomienie i utrzymywanie ośrodków kultury oraz miejskich placówek szkoleniowych w zakresie technik komputerowych i języków obcych.

Co ciekawe, wszystkie powyższe zmiany, chociaż często dyskutowane, wprowadzono bez zbędnej biurokracji. W *Gminie Laboratorium* nie zakończono prac nad opracowaniem tzw. *kompleksowego planu strategicznego poświęconego funkcjonowaniu oświaty*. Za to po dziesięciu latach reform Rada Miasta przyjęła uchwałę w sprawie: *Programu wyrównywania szans edukacyjnych oraz wspierania uzdolnionych dzieci i młodzieży* – de facto opowiadając się za potrzebą kontynuacji tego, co zostało dotychczas zrobione²⁸.

W tym szczególnym wypadku do oceny osiągnięć lokalnej reformy edukacji można wykorzystać uśrednione w danej gminie wyniki egzaminów

²⁷ Bera R., *Bon oświatowy – rola samorządu we wspieraniu zadań edukacyjnych szkoły*, wystąpienie na konferencji Kuratorium Oświaty w Gdańsku (2006) www.kuratorium.gda.pl/pliki/6%20Bon%20oswiatowy.pdf.

²⁸ Uchwała Nr XXXIII/266/05 Rady Miejskiej w Kwidzynie z dnia 30 czerwca 2005 roku w sprawie przyjęcia programu wyrównywania szans edukacyjnych oraz wspierania uzdolnionych dzieci i młodzieży z Gminy Miejskiej Kwidzyn.

zewnątrznych z zakresu matematyki (egzaminu gimnazjalnego oraz sprawdzianu po klasie VI). Za wyborem tej metody przemawiają następujące argumenty:

- Usrednienie wyników z całej gminy i porównanie uzyskanych wartości ze średnimi dla kraju czy województwa z wykorzystaniem skali centylowej umożliwia ocenę istotności różnic między wynikiem uzyskanych przez tzw. uczniów przeciętnych w zreformowanym lokalnym systemie edukacji a resztą kraju (gdzie obowiązywały i nadal obowiązują zasady określone przez MEN).
- W porównaniu osiągnięć absolwentów gimnazjów można wykrzesać rezultaty uzyskane w egzaminie gimnazjalnym w 2015 r., gdy nowa forma egzaminu gimnazjalnego z matematyki (rozdzielonego od przyrody) była już dobrze znana uczniom i nauczycielom. Tę formę egzaminu po raz pierwszy wprowadzono w 2012r., co pozwoliło na dokładne zbadanie zróżnicowania poziomu umiejętności absolwentów gimnazjów w kraju²⁹.
- W porównaniu osiągnięć absolwentów szkół podstawowych wykorzystano rezultaty sprawdzianu po klasie VI z 2016 r. W tym roku znowelizowany sprawdzian z oddzielnym zakresem matematyki odbył się już po raz drugi³⁰.

W Tabeli 1. zebrano rezultaty sprawdzianu po klasie VI oraz egzaminu gimnazjalnego dla *Gminy Laboratorium* oraz innych gmin *Powiatu Laboratorium* (nazywanymi dalej *Gminami sąsiednimi*). Wartości podane przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną (w Gdańsku)³¹,³² przekształcono na skalę centylową³³. Obliczenia wykonano na podstawie wartości średnich

²⁹ Piotrowski M., *Analiza ilościowa polskiego systemu edukacji*, w: *Od TQM do „żandarma”*, czyli *pod prąd*, Vega 2013, s. 39-51.

³⁰ Niestety MEN nie zaplanowało kontynuacji sprawdzianu po klasie VI w nowej formie w latach następnych. W znowelizowanym systemie oświaty, w ośmioklasowej szkole podstawowej, sprawdzian po klasie VI mógłby odegrać bardzo ważną rolę jako informacja zwrotna uzyskana w trakcie etapu edukacyjnego, nie powodując efektów negatywnych w tym: rankingowania szkół, klas, nauczycieli.

³¹ Okręgową Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki sprawdzianu w 2015 roku w gminach województwa pomorskiego (zestawy standardowe)*, Gdańsk, 2015.

³² Okręgową Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego w 2015 roku w gminach województwa pomorskiego (zestawy standardowe)*, Gdańsk, 2015.

³³ Rezultat 66% w skali centylowej oznacza, że wynik tzw. przeciętnego ucznia w *Gminie Laboratorium* jest lepszy od 66% rezultatów uczniów danego rocznika w kraju (gorszy zaledwie od 34%). Tej łatwości interpretacji nie posiada zwykła skala procentowa ani skala 115 popularna głównie wśród osób zajmujących się statystyką lub pomiarami IQ.

(w przypadku *gmin sąsiednich* – średniej ważonej) względem rozkładu wyników z miast regionu o liczbie mieszkańców od 20 do 100 tys.^{34, 35}.

Ten punkt odniesienia ilustruje potencjał egzaminacyjny (niekoniecznie edukacyjny) młodzieży przychodzącej z okolicznych gmin względem potencjału młodzieży własnego środowiska szkoły ponadgimnazjalnej. Różnice pomiędzy tymi uczniami, którzy uważani są za „naszych – miastowych” i tymi „obcymi”, którzy przyszedli z gmin wiejskich lub wiejsko-miejskich najczęściej o niższych zasobach rodzinnych.

Tabela 1. Wynik średni egzaminu gimnazjalnego i sprawdzianu po klasie VI z zakresu matematyki oraz języka polskiego w *Gminie laboratorium* i w okolicznych gminach w 2015r.

Trójmiasto i wybrane gminy.	Egzamin gimnazjalny		Sprawdzian po klasie VI	
	Język polski	Matematyka	Język polski	Matematyka
<i>Gminy sąsiednie</i>	45%	45%	39%	42%
<i>Gmina Laboratorium</i>	60%	65%	62%	66%
Gdańsk	58%	58%	62%	59%
Gdynia	60%	65%	65%	64%
Sopot	58%	66%	57%	66%

Jak widać z przedstawionych powyżej wartości problem relacji pomiędzy „naszymi” a „obcymi” może być bardzo ważki. „Nasi” zdając wyraźnie lepiej egzamin gimnazjalny mają większy wybór szkół ponadgimnazjalnych. Mogą uzyskiwać lepsze wyniki podczas egzaminu maturalnego, który przygotowany jest przez CKE w sposób podobny do egzaminu gimnazjalnego (stąd powyżej zastosowano pojęcie potencjału egzaminacyjnego).

Dla „obcych” możliwości wyboru szkół są ograniczone. Częściej kontynuują naukę w technikach niż w liceach. Ale czy dla nich lepsza jest edukacja praktyczna od ogólnej? Rezultaty egzaminu gimnazjalnego związane są z gminą, w której mieści się dane gimnazjum i szkoła podstawowa, a nie ze *zbiorową predyspozycją edukacyjną*, bo taka nie istnieje.

Co natomiast oznacza lepszy lub gorszy wynik w tych egzaminach? Celem artykułów, który otwiera niniejsza publikacja jest znalezienie odpowiedzi

³⁴ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki sprawdzianu 2015 w zależności od lokalizacji szkoły województwo pomorskie*, Gdańsk, 2015.

³⁵ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego 2015 w zależności od lokalizacji szkoły województwo pomorskie*, Gdańsk, 2015.

również na to pytanie, które w sposób oczywisty jest powiązane z poprzednimi problemami reformy edukacji.

Dane zebrane w pierwszych dwóch wierszach Tabeli 1. wskazują na trudności w ocenie nauczycieli pracujących w różnych środowiskach. Status rodzin w wiejskich *gminach sąsiednich* jest wyraźnie mniejszy od mieszkańców *Gminy Laboratorium*. Nic więc dziwnego, że rezultaty uzyskane w szkole podstawowej są gorsze.

Za sukcesem zmian wprowadzanych w *Gminie Laboratorium* przemawia porównanie z wynikami z uniwersyteckiego Trójmiasta (cztery ostatnie wiersze Tabeli 1.).

W efekcie systematycznie realizowanej reformy edukacji, od początku samorządności w RP, za rozwój szkół i przedszkoli (z wyboru mieszkańców) odpowiedzialne są te same osoby, w tym burmistrz do spraw edukacji – *spiritus movens* bonu edukacyjnego. Stałość wyboru władz lokalnych to jedna z cech samorządności, która występuje w regionach wyróżniających się wysokim kapitałem społecznym.

Analiza tych kilku liczb zaprezentowanych w Tabeli 1 zmusza również do refleksji na temat sensu pomiarów międzynarodowych czy rankingów regionalnych, w których liczony jest wynik średni. Wyznaczając wartość średnią rezultatów egzaminu gimnazjalnego dla obszaru składającego się z *Gminy Laboratorium* oraz *gmin sąsiednich* nie trudno zauważyć, że wartość ta nie odpowiada żadnemu ze środowisk. Dla jednych jest za wysoka, a dla drugich za niska. Na jej podstawie nie można określić cech lokalnych systemów oświaty, m.in. dlatego, że dla jednych gimnazjalistów egzamin kończył ich 13-letnią naukę (zaczynającą się w 3 roku życia w przedszkolu), a dla drugich 10-letnią (rozpoczętą w zerówce).

Uśredniając wyniki pomiaru (egzaminu) w większym obszarze, uwzględniając większą liczbę rezultatów i zmniejszając błąd statystycznych wartości średniej gubimy jej sens. Do tego problemu, tzw. *paradoksu rzetelności*, zapewne nie raz wrócimy w niniejszej serii opracowań poświęconych monitoringowi.

Dyskutując rezultaty egzaminu gimnazjalnego, w tym również te przedstawione powyżej warto pamiętać, że znacznie większe zaufanie można mieć do sprawdzianów z matematyki niż języka polskiego. Kształcenie umiejętności językowych może być w większym stopniu związane ze statusem społecznym rodzin niż odzwierciedlać efektywność nauczania. Przesłankami tych wątpliwości są wnioski m.in. z badań Basila Bernsteina, który już prawie pół wieku temu wykazał i uzasadnił, że istotną barierą w edukacji dzieci w wieku do 11 roku życia są schematy językowe opisujące relacje

poznawcze nabyte w domu w trakcie pierwotnej socjalizacji³⁶. Porównując zatem rezultaty egzaminów z języka polskiego uzyskane przez uczniów pochodzących z różnych środowisk w większym stopniu wyznaczyć możemy różnice w standardzie życia w sferze intelektualnej³⁷ niż zróżnicowanie jakości edukacji.

Powyższą relację zaprezentowano poniżej w porównaniu wartości tzw. wskaźnika EWD uczniów z największych polskich miast oraz *Gminy Laboratorium* i *gmin sąsiednich*.

Tabela 2. Wartości gimnazjalnego wskaźnika EWD dla 4 największych miast Polski oraz Gminy Laboratorium i gmin sąsiednich³⁸. Wartości uzyskane z porównania wyników egzaminów gimnazjalnych z matematyki i języka polskiego trzech roczników absolwentów z lat 2014-2016 z rezultatami sprawdzianów po szkole podstawowej w latach 2011-2013.

Największe miasta i wybrane gminy	EWD matematyka 2014-2016	EWD j. polski 2014-2016	Wskaźnik jakości życia ¹
Warszawa	1,5	2,6	0,74
Kraków	1,8	1,5	0,49
Wrocław	1,5	0,8	0,41
Poznań	1,7	-0,1	0,21
<i>Gmina Laboratorium</i>	3,5	0,8	Bd*
<i>Gminy sąsiednie</i>	0,6	-0,8	Bd*

*) Brak danych, pomiar socjometryczny był wykonywany tylko w dużych aglomeracjach.

Interpretacja danych zebranych w Tabeli 2. nie jest prosta i wymaga kilku komentarzy.

1. EWD jest trudniejszym do analizy parametrem niż wyniki egzaminów, ponieważ ma charakter przyrostu (podobnie jak pochodna

* Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna 2007, Warunki i jakość życia Polaków*, Rada monitoringu społecznego, Warszawa (2007)

³⁶ Bielecka-Prus J., *Definiowanie sytuacji w procesie komunikowania według Basila Bernsteina a interakcjonizm symboliczny*, w: E. Hałas, K.T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 59-77.

³⁷ Wskaźnik jakości życia w wymiarze cywilizacyjnym określony na podstawie: poziomu wykształcenia, posiadania nowoczesnych urządzeń komunikacyjnych i umiejętności posługiwania się nimi, czynnej znajomości języków obcych itd. J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2007.

³⁸ Rezultaty z portalu ewd.edu.pl

funkcji). Ale jako narzędzie może być bardziej precyzyjne o ile możemy i potrafimy je zinterpretować i wykorzystać.

2. EWD nie jest Edukacyjną Wartością Dodaną lecz Egzaminacyjną Wartością Dodaną. Wartość wskaźnika EWD jest wyznaczana za pomocą skomplikowanych obliczeń różnicowych na podstawie rezultatów egzaminów zewnętrznych. Po to, by wskaźnik EWD można było traktować jako wielkość charakteryzującą system edukacji w danym środowisku (lokalnym bądź regionalnym) potrzebna jest wiedza o tym środowisku i zmianach w nim zachodzących również w sferze społecznej, nie tylko edukacyjnej³⁹.
3. Wraz ze wzrostem wartości *wskaźnika jakości życia* wzrastają wartości wskaźników EWD obliczonych na podstawie egzaminów z języka polskiego. Parametry różnicowe obliczone na podstawie tego egzaminu wydają się być związane z SES. Przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego jest prostsze w przypadku uczniów o wyższym SES (niezależnie od rezultatów uzyskanych podczas sprawdzianu po szkole podstawowej).
4. Powyższej zależności nie obserwujemy w analizie EWD z matematyki. Skuteczność zdobywania nowych umiejętności matematycznych w gimnazjum wydaje się być w mniejszym stopniu związana z SES lub przygotowanie do egzaminu z matematyki w mniejszym stopniu zależy od SES niż w przypadku języka polskiego. Tę przesłankę wydaje się potwierdzać bardzo duża wartość EWD z matematyki dla uczniów z *Gminy Laboratorium*, w której zreformowano system edukacji.
5. Wyniki zawarte w Tabeli 2 wydają się potwierdzać znaczące różnice pomiędzy SES rodzin z *Gminy Laboratorium* i gmin sąsiednich. Warto zwrócić uwagę, że rezultaty egzaminu gimnazjalnego wykorzystujemy do oceny środowiska, a nie jakości pracy szkół. Ta metoda została zaproponowana już wcześniej na podstawie danych zebranych w latach 2010-2012⁴⁰.

Warto podkreślić, że wątpliwości autorów do jakości egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego były jedną z przyczyn badań prezentowanych w niniejszej serii artykułów. Co nie oznacza, że waga i jakość egzaminu gimnazjalnego z matematyki są według autorów niepodważalne. Do tego

³⁹ Piotrowski M., *Od TQM do żandarmerii, czyli pod prąd*, Vega, 2013, *Granice stosowalności Granice stosowalności EDU2*, s. 98-103.

⁴⁰ Tamże 100.

problemu powrócimy porównując rezultaty uzyskane przez uczniów w monitoringu (w 2016 r.) z matematyki z rezultatami egzaminu gimnazjalnego z 2015 r.

Różnica pomiędzy reformami w Gminie i Powiecie

– zadania monitoringu w Gminie i Powiecie

Pierwszoplanowe cele monitoringu w szkołach ponadgimnazjalnych wynikają z zasad tego pomiaru przedstawionych w Rozdziale 1. Specyficzna sytuacja w *Powiecie Laboratorium* pozwoliła również na próbę poszukiwania odpowiedzi na inne, bardziej ogólne pytania związane z systemem edukacji i jego reformami, w tym ideą i formą egzaminu gimnazjalnego oraz maturalnego. Poniżej wyróżniono 4 takie cele ogólne.

Mimo, że reforma edukacji w *Powiecie Laboratorium* miała swoje źródła w interwencjach prowadzonych 10 lat wcześniej w *Gminie Laboratorium* to obie lokalne zmiany mają zupełnie inny charakter. Zatem postać monitoringu w *Powiecie i Gminie Laboratorium* była różna.

W szkołach podstawowych i gimnazjach *Gminy Laboratorium* władze dążą do unifikacji – ujednoczenia placówek, np. starając się tak wyznaczyć ich obwody, by kapitał rodzinny uczniów w szkołach nie różnił się w sposób istotny. Podobnie postępują dyrektorzy dzieląc roczniki na oddziały - przeciwdziałając tym samym segregacji.

Celem działań nie jest nierealne wyrównanie poziomu osiągnięć uczniów o różnych zasobach rodzinnych, często mylnie utożsamiane ze zrównaniem szans edukacyjnych. Chodzi o to, by dzieci uczyły się współpracy, w tym rówieśniczego wspomaganie, a dzięki zróżnicowaniu zadań wyznaczanych przez nauczyciela mogły rozwijać swoje kompetencje. Innymi słowy, by szkoła wyrównywała szanse rozwoju, a nie wyrównywała poziom kompetencji (bo to jest nierealne).

Monitoring w szkołach *Gminy Laboratorium* ma więc za zadanie:

- Sprawdzenie i uświadomienie nauczycielom na ile osiągnięcia uczniów są zróżnicowane i jaki istnieje związek poziomów kompetencji z kapitałem rodzinnym.
- W których obszarach wiedzy i umiejętności zróżnicowanie jest największe lub/i najbardziej istotne.
- Jakie są najczęściej popełniane błędy w rozwiązywaniu problemów i jak im przeciwdziałać.
- Jakie działania można podjąć, by ograniczyć spowolnienie rozwoju kompetencji.

- Do placówek ponadgimnazjalnych *Powiatu Laboratorium* uczęszcza młodzież kończąca wcześniej szkoły podstawowe i gimnazja w kilku gminach.
- Wśród młodzieży kończącej klasę I liceów i techników wyróżnić można tych, którzy ukończyli wcześniej zreformowane szkoły i przedszkola w *Gminie Laboratorium* i mają za sobą edukację znacznie efektywniejszą i dłuższą w porównaniu z kolegami i koleżankami z *gmin* sąsiednich.
- Do liceów (w porównaniu z technikami) przyjmowana jest młodzież z wyraźnie lepszymi wynikami egzaminu gimnazjalnego. Zatem już na początku edukacji ponadgimnazjalnej poziom kompetencji młodzieży licealnej z zakresu matematyki i języka polskiego jest wyższy niż w technikach (przynajmniej w obszarze wiedzy i umiejętności sprawdzanych w egzaminach).

Badania pomiaru kompetencji szkolnych w takim środowisku mogą dostarczyć przesłanek do odpowiedzi na pytania związane z racjonalizacją jednolitego kształcenia ogólnego w gimnazjach. Jest to pierwszy cel ogólny monitoringu.

- Według autorów związanych z MEN (określonych powyżej jako grupa I) przedłużenie o rok edukacji ogólnej było sukcesem reformy 1999 r. Wszyscy uczniowie otrzymywali 9 letnie wykształcenia ogólne zakończone obowiązkowym egzaminem gimnazjalnym. Wydatki na tworzenie nowych szkół były uzasadnione. Drugi etap reformy od 2008 r., w tym nowa podstawa programowa, podobno ugruntował korzystne zmiany, co rzekomo już po 3 latach (w 2012 r.) potwierdziły badania PISA w zakresie przedmiotów matematyczno–przyrodniczych. Stąd nauka w szkołach ponadgimnazjalnych może przebiegać w sposób spójny z dotychczasową edukacją.
- Zgodnie z koncepcją autorów niezależnych od MEN (określonych powyżej jako grupa II) przedłużenie kształcenia ogólnego do 16 roku życia było błędem. Predyspozycje młodzieży do praktycznej lub teoretycznej formy nauki widoczne są wcześniej. Nieskuteczny jednolity system kształcenia oraz krótki - trzyletni okres pobytu w gimnazjum są źródłem wielu niepowodzeń edukacyjnych i wychowawczych. Środki wydatkowane na gimnazja należało kierować ku wczesnej edukacji obejmując nią dzieci co najmniej od 4 roku życia (szczególnie w przypadku dzieci gorzej wykształconych rodziców). Natomiast tworzenie gimnazjów opóźniło wprowadzenie obowiązkowej edukacji dla 6-latków (tzw. zerówek) do 2004

r. Badania PISA nie mogły i nie potwierdziły sukcesu reformy⁴¹, która wykluczyła znaczną część uczniów ze szkolnej edukacji. Przed szkołami ponadgimnazjalnymi stoi często awykonalne zadanie kształcenia znacznej liczby młodzieży nieposiadającej podstaw kształcenia ogólnego i zdemoralizowanej wykluczeniem edukacyjnym w gimnazjum.

Lokalna reforma systemu edukacji w *Powiecie Laboratorium* miała na celu zapewnienie bardzo zróżnicowanych form kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych. Tak, by można było podjąć zadania reedukacyjne i resocjalizacyjne. A w szczególnych przypadkach zapewnić również pomoc socjalną.

Są to skomplikowane działania, ponieważ braki w wiedzy i umiejętnościach uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz ich nieodpowiednie postawy mogą mieć wielorakie przyczyny: niski kapitał rodzinny, niska jakość pracy szkół podstawowych i gimnazjów, dysfunkcje, złe przygotowanie do edukacji szkolnej (na skutek braku przedszkola). Analizując wyniki monitoringu można określić etap, w którym nastąpiło wykluczenie edukacyjne młodzieży oraz jego skalę.

Z jednej strony wiedza taka potrzebna jest nauczycielom (nie tylko gimnazjów, ale i szkół podstawowych), którzy często nie są świadomi zakresu uczniowskich zaległości oraz przyczyn ich powstania.

Z drugiej strony badając proces wykluczania różnych grup uczniowskich można pokusić się o określenie wad systemu edukacji oraz specyfiki sprzeciwu - buntu młodzieży (a może również nauczycieli). Bunt ludzi młodych nie musi kończyć się przerwaniem obowiązków szkolnego i wyjazdem za granicę lub kontynuacją nauki w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii, czy, co jest znacznie bardziej niebezpieczne, skierowaniem przez sąd rodzinny do Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego. Specjaliści w tych ośrodkach są przygotowani do pracy z uczniami przynależącymi do różnych subkultur, o nadmiernej nadpobudliwości psychoruchowej, mającymi problemy osobiste... którzy są uznawani za zagrożonych niedostosowaniem społecznym. To nie oznacza, że młodzież z Ośrodka jest wyraźnie inna od swoich kolegów i koleżanek pozostających w zwykłych szkołach. Im też jest potrzebna pomoc...⁴².

⁴¹ Śliwerski B., *PISA jako źródło politycznego marketingu*, Blog Pedagog, 9 GRUDNIA 2016 oraz

⁴² Piotrowski M., Kucińska E., *Specjalistyczne Punkty Konsultacyjne – w poszukiwaniu wsparcia dla ofiar systemu szkolnego*, Pareja 1.2013(3) str. 39.

Monitoring może dostarczyć przesłanek o odejściu od podstawowych zasad pedagogiki oraz o buncie ludzi młodych. A więc informacji dość często *zamiatanych pod dywan* przez wiele badań, zwłaszcza autorów związanych z MEN. Jest to drugi cel ogólny monitoringu.

Znaczna część młodzieży, zwłaszcza o dużych zasobach rodzinnych, która uczyła się w zreformowanych gimnazjach, szkołach podstawowych i przedszkolach *Gminy Laboratorium* posiada bardzo wysokie kompetencje. System w *Powiecie Laboratorium* powinien więc zapewnić również naukę na poziomie najlepszych liceów i techników z miast akademickich. Mimo ciągle centralnie reformowanych zasad szkolnictwa zawodowego, w *Powiecie Laboratorium* podjęto skuteczne próby dostosowania placówek do rynku pracy i aspiracji młodzieży. Podobnie jest z profilowaniem liceów. Przy ciągłych zmianach egzaminu maturalnego i zasad przyjęć na studia wyższe oraz małej wiedzy uczniów o tym, *co się może stać po maturze*, tworzone są nowe profile, odpowiadające zapotrzebowaniu uczniów. W efekcie w dwóch liceach i trzech technikach w 2016 r. realizowanych było siedem różnych profili ogólnokształcących (w tym klasa mundurowa) oraz 6 zawodowych.

Monitoring może więc udzielić odpowiedź na pytanie, czy powyższym działaniom, prowadzonym w zakresie specjalizacji zawodowej towarzyszą osiągnięcia w zakresie przedmiotów ogólnokształcących. Czy można powiązać te osiągnięcia z profilem klasy licealnej czy technicznej oraz z poprzednią edukacją. Jest to trzeci cel ogólny monitoringu.

Poniżej przedstawiono rezultaty egzaminu maturalnego z języka polskiego oraz matematyki w podobny sposób, co poprzednio (za pomocą skali centylowej). W przypadku *Powiatu Laboratorium* jest to uzasadnione działanie, gdyż dyrektorzy i przedstawiciele organu prowadzącego od początku zmian (od roku 2010) dokładali wszelkich starań, by jak największa liczba absolwentów szkół ponadgimnazjalnych przystępowała do matury. Minimalizując w ten sposób efekt sztucznego zawyżania wyników przez niedopuszczanie uczniów do tego egzaminu. W efekcie do matury przystępuje 94,1%⁴³ absolwentów liceów i techników, a zdawalność w *Powiecie Laboratorium* (89%) jest większa niż w miastach Trójmiasta (Gdańsk 83%, Gdynia 86%, Sopot 81%)⁴⁴.

⁴³ Starostwo Powiatu Kwidzyńskiego, *Informacja o stanie realizacji zadań oświatowych powiatu kwidzyńskiego za rok szkolny 2015/2016*, Kwidzyn 2016, s. 105.

⁴⁴ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego w 2015 roku województwo kujawsko - pomorskie*, 2016.

Tabela 3. Rezultaty egzaminu maturalnego w szkołach ponadgimnazjalnych *Powiatu Laboratorium* oraz Trójmiasta przedstawione⁴⁵ w skali centylowej w 2016 r. względem rozkładu wyników Pomorza⁴⁶

Trójmiasto i Powiat <i>Laboratorium</i>	Podstawowy		Rozszerzony	
	J. polski	Matematyka.	J. polski	Matematyka.
<i>Powiat Laboratorium</i>	67%	59%	43%	47%
Gdańsk	52%	58%	53%	59%
Gdynia	60%	61%	55%	59%
Sopot	57%	50%	50%	64%

Jak widać z przedstawionych powyżej danych:

- W egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym uczniowie z *Powiatu Laboratorium* byli wyraźnie lepsi od uczniów z Trójmiasta z języka polskiego, a równi im w zakresie matematyki.
- Na poziomie rozszerzonym rezultaty uczniów z *Powiatu Laboratorium* są gorsze od rezultatów uczniów z Trójmiasta oraz średniej regionu. Czyżby w tym wypadku lokalna reforma edukacji nie odniosła sukcesu? Czy wprowadzone zmiany osłabiły skuteczność kształcenia w zakresie przedmiotów ogólnokształcących wybranych przez uczniów jako ważne?

Analizując dane zebrane powyżej można też sformułować pytanie ogólne: „Czy badając kompetencje młodzieży po pierwszym roku nauki w szkole ponadgimnazjalnej można określić przyczyny niepowodzeń w egzaminie maturalnym?” Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie jest czwartym ogólnym celem monitoringu.

Podsumowanie

W artykule przedstawiono zasady monitoringu kompetencji szkolnych prowadzonego w szkołach ponadgimnazjalnych zreformowanego lokalnego systemu edukacji *Powiatu Laboratorium*. Pomiaru, który ma umożliwić nie

⁴⁵ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Zdawalność egzaminu maturalnego w 2016 roku w powiatach województwa pomorskiego Nowa formuła egzaminu maturalnego*, Gdańsk 2016.

⁴⁶ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2016 r. w województwie pomorskim*, Gdańsk 2016.

tylko powstanie „raportu badaczy niezależnych od resortu edukacji”⁴⁷, ale który ma również ukazać nauczycielom i uczniom efektywne metody zdobywania kompetencji potrzebnych w dalszej nauce oraz życiu codziennym.

Na podstawie analizy zasad monitoringu oraz efektów lokalnych reform wskazano na możliwość uzyskania dzięki pomiarom kompetencji odpowiedzi na podstawowe pytania związane ze stanem edukacji w kraju. Określono cztery cele ogólne monitoringu, do których powinny nawiązywać następne opracowania dotyczące lokalnych pomiarów umiejętności i wiedzy w zakresie języka polskiego oraz matematyki.

Bibliografia

- Bielecka-Prus J., *Definiowanie sytuacji w procesie komunikowania według Basila Bernsteina a interakcjonizm symboliczny*, w: E. Hałas, K.T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 59-77.
- Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna 2007, Warunki i jakość życia Polaków*, Rada monitoringu społecznego, Warszawa (2007).
- Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Żytko M., *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 1997.
- Dolata R., Murawska B., Putkiewicz E., Marek Piotrowski M., *Diagnoza poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klas I gimnazjów*, Kwidzyn, 2010.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Dudzikowa M., *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, 2016.
- Dudzikowa M., *Metaforyzacja militarna języka (także w / o szkole). Roztrząsania teoretyczno-empistomologiczne i empiryczne*, w: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, 2016, 99.
- Groenwald M., *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozoru w szkole* w: Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K.,

⁴⁷ Śliwerski B., *Analiza raportów badawczych niezależnych od resortu edukacji*, w: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badan polityki oświatowej*, Impuls 2015, s. 554.

- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Instytut Badań Edukacyjnych, w: *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów, OECD PISA, WYNIKI BADANIA 2012 W POLSCE*, [data pobrania: 12.04.2017] <http://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa>.
- Kasprzak P., *Cud nad Wisłą 2012 Raport Fundacji OFF o polskich wynikach w badaniach PISA dla Paktu dla Szkoły*, Fundacja OFF, 2014.
- Klus-Stańska D., *Anty edukacja (Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.
- Knasiecka-Falbierska K., *Nauczyciel w przestrzeni illusio*, w: Dudzikwa M., Knasiecka-Falbierska K., *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- Kondratek B., Pokropek A., *IRT i pomiar edukacyjny*, IBE, Edukacja 2013, 4(124).
- Kornas-Krzyżkowska U., *Zdolni z Pomorza*, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Gdańsk, 2014
- Kutajczyk T., *Różnicowanie się gimnazjów wielkowiejskich w świetle badania przeprowadzonego w Trójmieście przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Gdańsku*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, 2011.
- Kwieciński Z., *Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcyjności po 20 latach*, NAUKA 4/2012, 77-85.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M., *How the world's most improved school systems keep getting better*, McKinsey & Company, 2007.
- Nawrocki R., *Ku krytycznemu wymiarowi pedagogiki. Wokół cyklu „Palące problemy edukacji i pedagogiki*, Rocznik Pedagogiczny 36/2013, s. 111-124.
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki sprawdzianu w 2015 roku w gminach województwa pomorskiego (zestawy standardowe)*, Gdańsk, 2015.
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki sprawdzianu 2015 w zależności od lokalizacji szkoły województwo pomorskie*, Gdańsk, 2015.
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego w 2015 roku w gminach województwa pomorskiego (zestawy standardowe)*, Gdańsk, 2015,
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego 2015 w zależności od lokalizacji szkoły województwo pomorskie*, Gdańsk, 2015.

- Piotrowski M., *Pomiar dydaktyczny i polityka projakościowa gminy w obszarze oświaty*, w: *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, red. Herbst M., Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, 2012.
- Piotrowski M., *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*, Vega 2013.
- Piotrowski M., Kucińska E., *Specjalistyczne Punkty Konsultacyjne – w poszukiwaniu wsparcia dla ofiar systemu szkolnego*, *Parezja* 1.2013(3) str. 39.
- Piotrowski M.,
- Smarterpoland, *Wybrane fakty i mity na temat PISA 2012*, 2014, [data pobrania, 2017-04-17], <http://smarterpoland.pl/index.php/2014/01/mity-dotyczace-pisa-2012/>
- Starostwo Powiatu Kwidzyńskiego, *Informacja o stanie realizacji zadań oświatowych powiatu kwidzyńskiego za rok szkolny 2015/2016*, Kwidzyn 2016, s. 105.
- Rada Miejska w Kwidzynie, *W sprawie przyjęcia programu wyrównywania szans edukacyjnych oraz wspierania uzdolnionych dzieci i młodzieży z Gminy Miejskiej Kwidzyn*, Uchwała Nr XXXIII/266/ z dnia 30.06.2005.
- De Saint-Exupéry A., *Twierdza*, Muza 2009.
- Śliwerski B., *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, *Impuls*, Kraków 2013, s. 95.
- Śliwerski B., *Analiza raportów badawczych niezależnych od resortu edukacji*, w: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, *Impuls* 2015.
- Śliwerski B., *Dlaczego MEN od sześciu lat nieustannie okłamuje polskie społeczeństwo?*, *Blog Pedagog*, 30 sierpnia 2015.
- Śliwerski B., *Szkoła między terroryzmem a pokojem (nie) nauczycielskim* w: *Duzikowa M., Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wydawnictwo: Wolters Kluwer, 2016, s 179.
- Zahorska M., *Sukcesy i porażki reformy edukacji*, *Przegląd Socjologiczny* nr 3, 2009, s. 119-142.

Monitoring school competences in a local environment. Challenges

The article presents the basics of monitoring of school competencies on the example of measurements carried out in the district of Kwidzyn. This local educational environment, due to its unique reforms, has been called

the “Laboratory District”. By analyzing the monitoring principles and the effects of the local reforms, general questions concerning the whole education system in Poland have been formulated.

The article begins a series of publications presenting measurements of linguistic and mathematical competences of upper secondary school students and is a kind of assessment of current reforms as well as an opening balance for future interventions.

This article and future publications are examples of work of academic researchers who act independently from government authorities and work on commission of local commission governments.

Stanisław Nalaskowski

Epizod z zawodowej biografii Kazimierza Sośnickiego

W archiwum UMK, w teczce akt osobowych Kazimierza Sośnickiego (k-8/202, nr 176) znajduje się dokument będący protokołem z egzaminu kwalifikacyjnego na nauczyciela gimnazjum. Egzaminowanym był właśnie Kazimierz Sośnicki. Rzecz cała miała miejsce blisko 100 lat temu, a nośność i merytoryczna waga tegoż dokumentu nie pozwalają na czynienie jakichkolwiek skrótów i nie tylko z szacunku dla Mistrza, ale i ze względu na niezwykle interesujący, zwłaszcza obecnie - wydźwięk przytoczę go *in extenso*.

Jestem jednym z najstarszych, a żyjących uczniów Kazimierza Sośnickiego i każde wspomnienie Mistrza, każda informacja o nim, o opracowaniach na jego temat budzi moje zainteresowanie (to oczywiste), ale i cofa czas do drugiej połowy lat czterdziestych, gdy byłem jego studentem, potem już magistrantem, doktorantem i współpracownikiem. To właśnie Sośnicki jest autorem powiedzenia utracającego wszelkie próby robienia tzw. „kariery” akademickiej. Brzmiało ono „w nauce nie ma łatwych dróg”. Bo też nie ma ich nie tylko w nauce, ale prawie nigdzie, może poza polityką, która obecnie - bardziej jak onegdaj - jest już daleko poza mną. Wówczas, dla nas – jego studentów - było to stwierdzenie tyleż odkrywczе, co zobowiązujące. Dokument, który przedstawię dobitnie wskazuje, że Kazimierz Sośnicki głęboko doświadczył tego, iż w istocie - w nauce nie ma łatwych dróg. Już nie będę mnożył pytań, ilu z obecnych nauczycieli zdałoby ten egzamin, ilu sprostałoby wymaganiom, którym tak skutecznie i wybitnie sprostał Kazimierz Sośnicki? Kondycją polskich nauczycieli zajmuje się inny Nalaskowski. Młodszy.

Kazimierz Sośnicki głosił wykłady cichym, stonowanym głosem, można by nawet rzec, że monotonna (co nie zmienia faktu, że merytorycznie były to absolutnie majstersztyki). Ożywiał się jednakże, nasilał głos i - co było u niego rzadkością - ujawniał pewne emocje gdy wypowiadał się

o nauczycielu. Bo właśnie nauczyciel i ideał wychowania były dla Sośnickiego absolutnym i niepodważalnym fundamentem powodzenia edukacji szkolnej. Odbicie tego poglądu znajdujemy w niemal wszystkich dziełach Mistrza. Nic też dziwnego, że także do swojej profesji nauczycielskiej, do własnych kompetencji - jako nauczyciela gimnazjalnego - podchodził nader poważnie.

Aby uświadomić młodzieży czas, jaki nas dzieli od zdarzenia opisanego w przywołanym (a za chwilę przedstawionym) protokole wspomnę, że w Krakowie żył jeszcze Stanisław Wyspiański, Polskę dzieliło 13 lat od przywrócenia państwowości, a Toruń miał około 33 tysiące mieszkańców i miał czekać jeszcze 40 lat na stanie się ważnym ośrodkiem akademickim.

Mam taką nadzieję, także i intencję, że dokument, który Państwu za chwilę odczytam, będzie jak kolejny wykład Mistrza Kazimierza, wykład wygłoszony do nas wszystkich, a zwłaszcza do tych, których nazywamy nauczycielami nauczycieli, do tych, którzy sukcesu reformowania polskiej oświaty upatrują jedynie w jej komercjalizacji, technologizacji czy europeizacji zapominając o najważniejszym - o osobie zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Protokół z egzaminu na nauczyciela gimnazjum¹⁾

Odpis

L: 587 ex. a 1906/7. Świadcstwo. Pan Sośnicki Kazimierz, urodzony d. 11. stycznia r. 1883 we Lwowie, w Galicyi, wyznania rzymsko-katolickiego – uczęszczał do ck. Gimnazjum IV. we Lwowie w ll. 1895-1902 – egzamin dojrzałości złożył tamże z odznaczeniem d. 20. czerwca r. 1902, studia akademickie odbywał przez ośm semestrów na wydziale filozoficznym ck. uniwersytetu we Lwowie w ll. 1902-1906.; - w czasie studiów akademickich zajmował się przeważnie filozofią, matematyką, fizyką i chemią i brał udział w ćwiczeniach z tych przedmiotów. Słuchał też wykładu z higieny i somatologii. – Do egzaminu na nauczyciela filozofii i matematyki jako przedmiotów głównych, a fizyki jako przedmiotu pobocznego w gimnazyjach i szkołach realnych z językiem wykładowym polskim, przypuszczony został przez podpisaną ck. Komisję egzaminacyjną w dniu 17. października 1906. – Egzamin odbył się na zasadzie przepisów egzaminacyjnych z dnia 30. sierpnia r. 1897. Do podania o przypuszczenie do egzaminu dołączył p. kandydat dwa świadectwa stwierdzające, że w półroczu drugim r. 1902/3 słuchał wykładu czterogodzinnego filozofii, w półroczu pierwszym r. 1905/6 wykładu trzygodzinnego z pedagogiki i złożył egzamina kollokwalne z obydwóch tych

¹ Teczka Akt Osobowych K. Sośnickiego, K-8/202, dokument nr 176, Archiwum UMK

przedmiotów ze stopniem celującym; tem samem uczynił p. kandydat zadość wymaganiom art.: II.26. i art. V. przepisów egzaminacyjnych z r. 1897, co się tyczy ogólnego filozoficznego i pedagogicznego wykształcenia. – W myśl art. XIX. 5. przepisów egzaminacyjnych uchwaliła ck. Komisja egzaminacyjna uwolnić kandydata od wypracowania piśmiennego domowego z zakresu filozofii i matematyki, a to na podstawie opinii egzaminatorów, że rozprawy z filozofii: „O pojęciu i rodzajach praw naukowych” i z matematyki: „Znaczenie równania w teorii funkcji eliptycznych” kwalifikują się, aby je uznać za celujące prace domowe w egzaminie z filozofii i matematyki jako przedmiotów głównych. Na zasadzie powyżej wymienionych świadectw i uchwały Komisji, kandydat otrzymał jedno zadanie do opracowania domowego, a to z zakresu fizyki. Przebieg i wynik egzaminu były następujące: I. Wypracowanie domowe: Temat: O zasadzie zachowania energii = Ocena: Opracowanie tematu poprawne, jasne i zwarte bez ujmy dla ścisłości, odznaczające się przy tem dobrą formą literacką, uznano za celujące. II. Egzamin piśmienny pod nadzorem w I części odbył się 26. października r. 1906. Z fizyki: Temat: 1) Jak długą drogę przebiegłoby ciało rzucone do góry wzdłuż płaszczyzny nachylonej do poziomu pod kątem 45° z początkową prędkością 50 m/s, jeśliby tarcia nie było? 2) Obliczyć średnicę drutu żelaznego ($d = 7.8$), długiego 20 m ważącego 6 gr w próżni a 5.6 g w wodzie. 3) Sześć ogniw Leclanche’a (1.41 wolt, opór wewn. 0.6 Ohma) łączymy w baterię i zamykamy oporem 0.1 Ohma; jakie będzie natężenie prądu, gdy wszystkie ogniwa złączone równomiernie, a jaki gdy różnoimiennie? Ocena: Wszystkie trzy zadania rozważał p. kandydat zupełnie poprawnie, wypracowanie uznano za celujące. III. Egzamin ustny w I części odbył się w dniach 6. i 7. listopada r. 1906. 1. Z fizyki: Omawiano sposoby wyznaczania energii elektrycznej i elektrokinetycznej, własności par i gazów, cechy dźwięków, zjawisko zupełnego odbicia rozczepienia i uginania się światła, wreszcie sposób wytwarzania wodoru i doświadczenia szkolne z tym gazem. – Odpowiedzi p. kandydata uznano za celujące. 2. Z języka polskiego jako wykładowego. Kandydat zna dobrze główne zasady gramatyki polskiej i wykazał bardzo dobre wiadomości z zakresu literatury polskiej. Wynik celujący. 3. Z języka niemieckiego według art. II. Obwohl der kandidat der grammatischen Formen nicht ganz sicher ist, hat er den Anforderungen der Vorschrift im ganzen genügt. IV Egzamin piśmienny pod nadzorem w II. części odbył się w dniach 24. i 25. maja r. 1907. 1) Z Filozofii: temat a): Pojęcie i rodzaje hipotez naukowych. – Ocena: Wypracowanie celujące. – Temat b) Psychologia postanowień. – Ocena: Wypracowanie celujące. 2) Z Matematyki: Temat a) I. Co to jest funkcja $\hat{O}(\hat{U})$ i jaką rolę odgrywa w teorii funkcji eliptycznych? II. Wyprowadzić iloczyn

bezustannie zbieżny przedstawiający funkcję $\sin x$. temat b) I. Sprowadzić równanie krzywej 2^{go} stopnia: dane w układzie prostokątnym do równania osiowego. II. dana jest powierzchnia 2^{go} stopnia wyprowadzić równanie biegunowej o biegunie ($x=0, y=1, z=0$). Jaką konstrukcją dostaje się tę biegunową? Ocena: Opracowanie tych tematów dało wynik celujący. V Egzamin ustny w II. części odbył się dnia 27. maja r. 1907. 1. Z filozofii: Kandydat otrzymał następujące pytania: 1) Kiedy można wykazać prawdziwość, a kiedy tylko prawdopodobieństwo hipotez? 2) Redukcja 3) Wzajemny stosunek pewników i definicji w matematyce. 4) Stosunki logiczne. 5) Psychologiczne prawa sądów. 6) Prawo Webera i jego znaczenie psychologiczne. 7) Uczucia altruistyczne 8.) Zasadnicze pojęcia metafizyki Arystotelesa. 9) Roger Bacon 10) Atomizm w dziejach filozofii 11.) Spencer jako agnostyk i metafizyk. Na powyższe pytania odpowiedział p. kandydat celująco. 2. Z matematyki: Kandydat dawał odpowiedzi z równań różniczkowych, rachunku całkowego, teorii funkcji i geometrii. Odpowiedzi dały wynik celujący. Na zasadzie powyższych wyników wszystkich stopni egzaminu uchwalila podpisana ck. Komisya egzaminacyjna w dniu dzisiejszym co następuje: Pan Kazimierz Sośnicki jest uzdolniony do nauczania filozofii i matematyki jako przedmiotów głównych, a fizyki jako przedmiotu pobocznego w gimnazyach i szkołach realnych z językiem wykładowym polskim. Z c.k. nauk. Komisji egzaminacyjnej dla kandydatów zawodu nauczycielskiego w gimnazyach i szkołach realnych we Lwowie dnia 27. maja r. 1907. Dr Kruczkiewicz dyrektor Komisji mp. Dr J Zakrzewski egz. z fizyki. Józef Puzyna egz. z mat. mp. Józef Kallenbach egz. z polsk. mp. Dr Kazimierz Twardowski egz. z filozofii mp. Dr Rull Werner egz. z jęz. niem. mp.

Odpis niniejszy dosłownie zgodny z oryginałem
w Sanoku 21/6.1911
[podpis]

Wiesław Andrukowicz

Uniwersytet Szczeciński

Recenzja książki Julity Orzelskiej pt.: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*
Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, ss. 330

Recenzja tej książki może być istotnym impulsem do prowadzonej od wielu lat w naszym kraju debaty nad tożsamością, kondycją i przyszłością pedagogiki, która nie może uniknąć strukturalnej złożoności, jako uporządkowanej multimetodologicznej refleksji nad optymalnym rozwojem i formowaniem człowieka oraz jako określonej praktyki rozwiązywania zadań rozwojowych stawianych w odpowiednim miejscu i czasie zwanych edukacją i w nieodpowiednim czasie i miejscu, zwanych reedukacją. Zarazem brak metodologicznej „czystości” i wewnętrzna różnica w przedmiocie badań wcale nie musi oznaczać jakiegoś niepewnego ani zagrożonego miejsca w przestrzeni dyscyplin naukowych (nawet, jeśli jest administracyjnie przesuwana z nauk humanistycznych do nauk społecznych), tym bardziej absurdem jest swoiste pośmiertne *memento*, iż „pedagogika jako nauka nie istnieje” (por. „Znak” nr 526, 1999, s. 14).

Dzieje się tak, ponieważ jej złożony i zmienny historycznie przedmiot próbujemy z uporem maniaka wpisać w coś jednego i spójnego, które raz jest czymś „zewnętrznym”, a innym razem czymś „wewnętrznym”¹, które z jednej

¹ Rzadko zauważamy, iż nie tylko pedagogika ma ten problem, lecz także wszystkie nauki społeczne i humanistyczne zajmujące się albo człowiekiem wewnętrznym, albo zewnętrznym, niezdolne w ten sposób do całościowego ujęcia strukturalnie złożonego obrazu człowieka psychofizycznego i socjokulturowego. Może poza filozofią, która pyta się o całość, lecz jednocześnie ta ostatnia nie interesuje się praktycznym zastosowaniem tej całości.

strony, stanowi realny „materiał” nadający się do dowolnego formowania, (mimo, że nawet w fizyce „materiał” nie jest bezwzględnie „dany”, ale także „zadany” na podstawie bardziej fundamentalnych kategorii „pół kwantowych”), a z drugiej strony, idealną „formę” nadającą się do dowolnego wypełnienia (mimo ostrzeżeń, chociażby Henri Bergsona, że jest to beznadziejna próba schwywania „w sieć coś z rzeczywistości, która płynie”²).

Tym czasem przedmiot pedagogiki nie daje się „schwytać w żadną sieć”, ponieważ sam jest częścią dynamicznej „sieci” (realno-idealnej, obiektywno-subiektywnej), której przedmioty uwikłane są w „wieczny spór”, tego, co zewnętrzne i wewnętrzne, płynie i trwa, jak pisał Heraklit. Przy tym warto zauważyć, iż każda z tych perspektyw osobno niemal od razu zaczyna nieprzyjemnie pachnąć ideologią (pomijając fakt, iż ktoś już jest niestety przyzwyczajony do tego zapachu i nawet sprawia mu to masochistyczną przyjemność).

Każda „czysta tożsamość” jest hipostazą, jako produkt sztucznego rozszczepienia złożonego widma rzeczywistości³, pozbawiającego nas „zdy-

² Bergson H. (1963): *Mysł i ruch*, tłum. P. Beylin, K. Belszyński, PWN, Warszawa: 1963, s. 52.

³ Należy wyraźnie przyznać się do pewnego ograniczenia, mianowicie jeden punkt widzenia rzeczywistości, nieważnie jak nazwany („ogólny”, „jednostkowy”, „empiryczny”, „spekulacyjny”, „historyczny”, „teoretyczny”, „ilościowy”, „jakościowy”), nawet, jeśli wyjaśnia jakiś fragment rzeczywistości, to nie potrafi w żaden sposób zrozumieć sytuacji „rozdarcia” ontologiczno-epistemologicznego, co więcej nawet nie próbuje zrozumieć, bowiem ujawniając wycinek „widma pojęciowego” nie może skonfigurować możliwie wszystkich (w tym przeciwstawnych) przedstawień rzeczy, zwłaszcza tych w sposób znaczący uczestniczących w ewolucji myśli pedagogicznej w kierunku rosnącego racjonalizmu w skali globalnej, w którym szukamy nie tyle „ogólności” i „spójności”, co swoistej „dynamicznej organizacji” podobieństw i różnic („zbieżności przeciwieństw”). Jeden punkt widzenia niewątpliwie zwalnia z odpowiedzialności, za całość przestrzeni epistemologicznej, daje pewny drogowskaz i łączy się z samozadowoleniem badacza ograniczonego do tego, co chce widzieć lub łączy się z „radosną twórczością” dowolnego lepienia fragmentów wyjętych apodyktycznie z pod przyjętego tu prawa „zbieżności przeciwieństw”. Natomiast radykalizm podejścia badawczego wymagałby zdecydowanego przejścia od modelu „analityczno-statycznego” do „syntetyczno-dynamicznego”, w którym ten pierwszy nie znika, lecz zostaje dookreślony i uzupełniony tym drugim. W ten sposób możemy pogodzić to, co do tej pory uważano za bezwzględnie sprzeczne (ewolucję i rewolucję, statyczność i dynamizm, otwartość i zamknięcie, jedność i różnicę), nie wykluczając jakiegóś formy „zróznicowanej jedności” i „różnicy niesprzecznej”, czyli nie tyle formalnego dzielenia świata, w którym w sposób niezdeteminowany myśli się i marzy i w sposób zdeterminowany widzi i przeżywa, lecz, w którym determinizm nie musi koniecznie wiązać się z absolutną regularnością i porządkiem, a prawdopodobieństwo z totalną nieprzewidywalnością i chaosem.

stansowanej troski” (za Robertem Mertonem), zarówno wobec konkretnego przedmiotu badań (pozostając, jako podmiot „zauroczony” żywą treścią, a jednocześnie nie widząc „zdrady partnera”, nawet w tak silnym związku subiektywnego „odbicia” rzeczy i samej w sobie rzeczy), jak i wobec przedmiotu ogólnego (pozostając, jako podmiot w „chłodnych” stosunkach z symboliczną formą przełamującą lokalność zjawisk, a zarazem nie widząc szczególnej bezpośredniości osobistego przeżycia i wartościowania, „smakowania bytu”, czyli braku „domknięcia” ilościowo-jakościowej całości).

Dzisiaj doskonale wiemy, że w nauce nie mamy bezpośredniego dostępu do czystego bytu za pomocą myśli i odwrotnie, ani dostępu do faktów sterylnie odseparowanych od wartości i odwrotnie. Wręcz przeciwnie, lepiej niż kiedykolwiek widzimy i rozumiemy nieustanne napięcia między tymi biegunami naszego poznania, czyli dynamiczną syntezę niemożliwą do pełnego ustabilizowania się. Widząc jednak dramatyczne „rozdarcie”, czyli mając „świadomość braku”, widzi się jednocześnie szansę i zagrożenie, wyjście i pułapkę wpisaną w każdy rozwój człowieka w ontogenezie i filogenezie, a nie tylko ideologiczny „zastrzyk” precyzyjnie uporządkowanej diagnozy dla „pogodzonych z losem pacjentów” skazanych na wybór jedynej i najbardziej słusznej „kuracji”.

Dlatego jedno źródło wiedzy, czy jeden model jej opisu i przedstawiania, bez wątpliwości, będzie tylko formą „symbolicznej przemocy”, która zachowuje słuszność i spójność w ramach własnego systemu wiedzy/władzy, co wcale nie znaczy, że każda jedność jest absolutnym mitem, bowiem powinniśmy zrobić wszystko by był to najbardziej „racjonalny mit” (mimo wszystko słownik pojęć i kategorie fizyków są bliższe prawdy niż pojęcia i kategorie polityków).

Co to oznacza dla pedagogiki, jako dyscypliny naukowej, która jeszcze od czasu do czasu zostaje posądzana o brak tożsamości, po pierwsze nie ma w tym nic zaskakującego, jeśli skonstatujemy, że jest dyscypliną stosunkowo nową, która zdobywa dopiero swoją teoretyczną samoświadomość „dyscypliny pogranicza”, po drugie mimo nieustannej walki frakcyjnej o kierunek i sposób przedstawiania rzeczywistości (nie tylko zresztą w naszym kraju⁴),

⁴ Podobne wrażenie możemy odnieść, iż jest tak w innych krajach zachodnioeuropejskich, bowiem jak stwierdza Dietrich Benner w: *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność – kultura – demokracja – religia*, tłum. D. Stępkowski, Wyd. UKSW, Warszawa 2008, s. 15-16, pedagogikę niemiecką ubiegłego wieku cechowała atmosfera walki i wzajemnej krytyki, w wyniku której rodziły się kolejne przeciwstawne ujęcia teoretyczne i badawcze. „Przedstawiciele rywalizujących stanowisk nie tylko nie sprawdzali własnych założeń i osiągniętych przez siebie wyników, ale odmawiali nawzajem sobie prawa do istnienia”.

wprawdzie powoli, lecz zauważalnie odsłania nam zgodnie z „komplementarną logiką”, bardziej prawdziwie, bo „pełne oblicze” (nieograniczone do profilu) najważniejszej, dla rozwoju lepszego człowieka, „dyscypliny” (z łacińskiego oznacza to z jednej strony uczenie się, a z drugiej także pewną wypracowaną konsekwencję metodologiczną określonej wspólnoty badaczy).

Mimo wszystko, jeśli chcemy używać wobec pedagogiki określenia „dyscyplina” (łac. *disciplina* – uczenie się, nauka, wiedza, system, szkoła, porządek), to musimy przestrzegać przynajmniej porządku proporcji, na rzecz tego, co stanowi immanentne kryterium nauki. Oczywiście jest, że przestrzeganie tego porządku (dyscypliny, konsekwencji) staje się o wiele trudniejsze w naukach humanistycznych, niż przyrodniczych, ze względu na ogromną złożoność systemów społecznych oraz dynamikę zjawisk introspekcyjnych. Jednak w sytuacji, gdyby nawet nie była to wielka różnica, to należałoby ją i tak podkreślić i wyraźnie sformułować, chociażby przez wzgląd na fakt, iż postawienie znaku równości między przyrodoznawstwem a naukami humanistycznymi, prowadzi do podobnego efektu, jak w przypadku darwinowskiej „naturalnej selekcji” utożsamionej w konsekwencji z „kulturową eliminacją”⁵.

Z tego wynika, że w naukach humanistycznych, a zwłaszcza w pedagogice musimy stosować złożone komplementarnie procedury wyjaśniania i uzasadniania wyników badań, sięgające jednocześnie do historii i teorii, do tego, co jednostkowe i uniwersalne, zdeterminowane i indeterministyczne,

„Humanści” odmawiali racjonalności naukowej „empirystom”, i odwrotnie, zaś pedagodzy zorientowani filozoficznie negowali jednych i drugich, a w końcu wyodrębnieni z tych nurtów przedstawiciele pedagogiki emancypacyjnej oskarżyli pozostałych o próbę monopolizacji i ideologizacji.

⁵ Jak wiemy Karol Darwin zaproponował mechanizm rządzący zmianami genetycznymi, który nazwał „selekcją naturalną” (pojawienie się pożytecznej cechy fizycznej organizmu w walce o byt, która utrwałała się dziedzicznie). Otwierając tym samym puszkę Pandory, ponieważ konsekwencją „naturalnej selekcji” było usprawiedliwienie „(nie)naturalnej eliminacji”. Dlatego kapitalizm wiktoriański mógł ogłosić „naturalne współzawodnictwo” o dostęp do energii i informacji, zaś faszyzm mógł odwoływać się do „naturalnego przetrwania” i prawa do „większej przestrzeni” dla najlepiej przystosowanych („rasy panów”), natomiast komunizm w pewnym sensie wykorzystał ideę „naturalnej walki” o byt (zgodnie z tezą Karola Marksa, że „człowiek może postępować tylko tak, jak postępuje przyroda, tzn. zmieniać tylko formę materii”), by usprawiedliwić nieuchronność i brutalność rewolucji, jako jedyne go skutecznego instrumentu mogącego postawić wielowiekową „nadbudowę” przed trybunałem faktów. Okazało się jednak, że uniwersalizm „naturalnej równości” może w naturalnej sytuacji czynić jedynie „naturalną niesprawiedliwość”, bowiem jednemu w konkretnych warunkach może nie starczać zdolności, zaś innemu w ramach konkretnych zdolności może nie starczać warunków.

zdefiniowane i transracjonalne. W ten sposób na arenie nauk pojawia się swoista „dyscyplina”, sytuująca się na „życiodajnym pograniczu”, gdzie każdy badacz stosuje takie kryterium naukowości (zazwyczaj występujące razem z kryterium zobiektywizowanej lokalnie sprawdzalności), które uwikłane jest w rozległą sieć różnych założeń, sięgających zarówno do tego, co deskryptywne i transgresyjne, retrospektywne i prospektywne (w kolejności i proporcjach zależnych od konkretnego przedmiotu i podmiotu poznania).

Tak ujęta „dyscyplina” oznacza oczywiście określone „uporządkowanie”, lecz jak wiemy istnieją różne sposoby porządkowania, np. w sytuacji, gdy wszystko wynika z absolutnej konsekwencji abstrakcyjnie przyjętych stosunków ilościowych, będzie to porządek obiektywno-idealny (np. matematyczny), zaś w sytuacji przyjętej logiki określonych przyczyn i skutków, nawet, jeśli nie wiemy o wszystkich przyczynach i skutkach, będzie to porządek obiektywno-realny (np. chemiczny), w sytuacji organizowania przygodnej czasoprzestrzeni, gdy określa je tu i teraz wyraźnie zdefiniowane zadanie podmiotu, będzie to porządek subiektywno-realny (np. prakseologiczny), a w konkretnej sytuacji abstrahującego podmiotu od jakiegokolwiek obiektywnej lub realnej miary, a nawet czasoprzestrzeni, będzie to porządek subiektywno-idealny (np. religijny). Nie mówiąc już o tym, że powinniśmy rozważyć też jakiś meta-porządek odnajdujący się „między” wszystkimi porządkami.

W takim ujęciu ocena jakiegokolwiek teorii i strategii jej weryfikacji byłaby rezultatem sprawdzenia całej sieci relacji, które podlegałyby zawsze decyzji afirmatywnej lub falsyfikacyjnej. Przy czym pozytywna, czy negatywna ocena nie byłaby kwestią czystej sylogistyki (tym bardziej czystej intuicji), co raczej najbardziej racjonalnej wyceny owej złożonej komplementarnie struktury. Ostateczny rezultat dociekań nie zależałby od tego, co w danej chwili widzimy, myślimy, czujemy, czy przeczuwamy, ale od tego na ile skutecznie (wobec optymalnej modalności przystosowania się do rzeczywistości) ujrzeliśmy cały splot złożonych procesów ekstraspekcyjnych i introspekcyjnych oraz percepcyjnych i recepcyjnych, którego efekt nie będzie już taki, jaki mógłby być, gdyby występowały one oddzielnie.

W praktyce oznacza to, że sukces pedagogiki, jako dyscypliny nie może być mierzony jedynie wielkością bibliotek, czy jakością konferencyjnych rytuałów, bądź pokonferencyjnych przyrzeczeń, co do proporcji wzajemnych cytatów, tym bardziej liczbą precyzyjnie policzonych publikacji wydrukowanych za granicą, których prawie nikt nie czyta w naszym kraju, bądź (jak twierdził swego czasu Arystoteles) skutecznością zacierania śladów indywidualnej obecności w dyskursach (mimo wszystko, od czasu do czasu

większość nie musi mieć racji), lecz przede wszystkim wyrazem silnej lub słabej konfiguracji tradycji i współczesności, z jednoczesnym przeszukiwaniem i odszukiwaniem najbardziej racjonalnych i prawdopodobnych kierunków i sposobów przemian oraz z bardzo rzadką w nauce troską i radością z odkrywania tu i teraz różnych aspektów prawdy (choćby na przekór całej tradycji myślenia).

Nie wysilając się tutaj na jakąś trafną metaforę, można powiedzieć, iż pedagogika w ten sposób staje się najważniejszym (ekologicznie, humanistycznie, społecznie i kulturowo) miejscem spotkania różnych porządków rzeczywistości. W zależności od realnej siły napięcia i natężenia ich „głosu” oraz kompetencji „posunięć” w rzeczywistej grze konkurencyjnych myśli i działań naukowo-edukacyjnych, może pełnić rolę „zwrotnicy”⁶ znaków i znaczeń, kierującej wysiłki aktualnej władzy/wiedzy na „ślepy tor” lub dalsze toczenie się zdrowej debaty i życiodajnych sporów. Co oznacza, iż jej siła nie tylko wynika z ciągłych zderzeń tego, co życiodajne na pograniczu, lecz również ze zdolności do trudnego zjednoczenia perspektywy ciągłego przewrotu z perspektywą ciągłego powrotu.

Powracając jednak do zasadniczego wątku tego tekstu, czyli oceny książki Julity Orzelskiej, w której ten (nieco przydługi) wstęp był tylko pretekstem do jej zasadniczego zaprezentowania, by potencjalny i otwarty czytelnik nie zgubił właściwego kontekstu mojej interpretacji, należy wyraźnie zaznaczyć, iż przedmiotem badań Autorki jest „poszukiwanie ramy egzystencjalnej dla pedagogiki”, tzn. nie tyle jakiejś nowej pedagogiki, co na nowo zaadaptowanej do współczesnych wyzwań, nie tyle rewolucyjnie usuwającej inne jej wersje „bycia”, co dookreślającej paradygmatem syntetyczno-dynamicznym, mówiąc inaczej dookreślającej bycie stawianiem się.

Niezależnie od skuteczności mojego przekonania, co do sensu takiego strukturalnego budowania tożsamości pedagogiki, a przede wszystkim niezależnie od siły argumentów przekonywania i przekonania czytelnika do swojej wizji pedagogiki przez Julitę Orzelską, ta ostatnia niewątpliwie uobecnia te dyskursy lub przynajmniej te luki, które gdzie indziej już uzyskały

⁶ Obraz „zwrotnicy” jest tu o tyle adekwatny, o ile byłoby bardzo trudno wykazać, czy to pedagogika zawsze autonomicznie (od wewnątrz) wyznacza wektor myślenia i działania kulturowego, czy może jest odwrotnie, i pedagogika sterowana jest od zewnątrz przez różne podmioty realizujące swoje interesy naukowe, społeczne, kulturowe, polityczne, a nawet ekonomiczne. Dlatego warto postawić pytanie: Czy i na ile pedagogika, jako nauka steruje rozwojem swego kulturowego otoczenia?, oraz: Czy i na ile to otoczenie steruje rozwojem pedagogiki? Odpowiedź za pewnie w różnym czasie i miejscu musi uwzględniać, w różnych relacjach i proporcjach, jedną i drugą opcję, lecz nie sposób tych pytań nie postawić.

pełne obywatelstwo (nie koniecznie w pedagogice), zaś u nas nie zaistniały z powodu cenzury politycznej, czy po prostu z racji pewnych opóźnień recepcyjnych, mało tego, w wielu miejscach Autorka przyjmuje perspektywę zakazaną na gruncie dominujących pojęć i ogólnie przyjętego obrazu „naukowości” (tym samym niewątpliwie narazi się tzw. „strażnikom tekstu naukowego”, pilnujących „czystości rozumu”).

Uważny czytelnik znajdzie też niewątpliwie wiele cytatów „z drugiej ręki”, czy też pewną nieporadność w zmaganiu się z pułapką całości i szczegółu, bądź nadmierne podporządkowanie się jednemu autorytetowi, nieco ograniczające dążenie do autokrytycyzmu, lecz nawet to ostatnie nie może zasłonić zasadniczej wartości tej pracy, jaką jest dojrzała i odważna koncepcja „metodologii komplementarnej”, o której pisałem powyżej. Stąd przedstawione przez nią analizy i interpretacje wpisują ją, w (słabo przyjęty w naszej rodzimej pedagogice) styl języka humanistycznego, nie tyle wyraźnie i intencjonalnie zrywając z opisowym stylem języka *a posteriori*, co go uzupełniając.

Autorka w wyżej wymienionej pracy (realizując konsekwentnie kolejny projekt badawczy, zgodnie z przyjętą perspektywą fenomenologiczno-hermeneutyczną) podjęła się niebywale trudnego zadania, jakim było znalezienie istotnych relacji między filozofią (w tym filozofią religii), psychologią, socjologią, antropologią, literaturoznawstwem a pedagogiką, a w związku z tym tak postawione zadanie wymagało rozbudowanego zaplecza metodologicznego podjętych rekonstrukcji i własnych analiz. Uważam, iż jest to przykład bardzo dojrzałej próby zdefiniowania i realizacji zadań badawczych, które mogą zainicjować nową jakość współczesnej filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej.

Autorka realizuje w swojej pracy swoistą strategię wydobywania ważnych humanistycznie i społecznie obiektów kulturowych, i to do tego strategię, która bardzo rzadko ma miejsce w takiej skali w polskiej pedagogice. Autorka bowiem wykorzystuje do swoich analiz zarówno pozycje dobrze osadzone w myśleniu i działaniu kulturowym, jak i pozycje najnowsze, zarówno ograniczone do dyskursu pedagogiki i nauk społecznych, jak i te z zakresu szeroko rozumianej humanistyki. W związku z tym pojawia się interpretacja tekstów w zakresie psychoterapii Nancy McWilliams, socjopsychologii Erika H. Eriksona, teologii protestanckiej Paula Tillicha, antropologii Karola Wojtyły, psychoanalizy Viktora Frankla, czy psychologii humanistycznej Carla Rogersa, jako swoistych tropów egzystencjalnych będących nie tylko ciekawą inspiracją dla refleksji i praktyki pedagogicznej, lecz przede wszystkim wskazujących na strukturalną złożoność w edukacyjnym bycie i stawianiu

się. Właśnie owa całościowa dynamika egzystencji człowieka może stanowić ważne wyzwanie pedagogiczne.

Pierwsza część pracy: „Przesłanki i ramy rozważań”, wprowadza nas w różne relacje między egzystencją człowieka a edukacją, gdzie Autorka sprzeciwia się swoistej redukcji edukacji do adaptacyjnej socjalizacji i praktycznego uzawodowienia, ze znacznym pominięciem funkcji wrastania i wyrastania z kultury, w tym rozwijania duchowości i poszukiwania sensu. Zamiast zasady „albo-albo” przyjmuje zasadę „i to i to” z jej rozumieniem trudnej, a nawet dramatycznej całości i strukturalnej integracji, w której przychodzi nam myśleć i działać kulturowo i cywilizacyjnie. Ukazuje nam również ideę rezydualności w rozwoju psychospołecznym, jako ontologii normatywności dla pedagogiki. Bezsprzecznie rzucając nowe światło na wprowadzenie do języka pedagogiki „ramy egzystencjalnej” Erika Eriksona (z kontrapunktami antropologii Karola Wojtyły, psychologii Philipa Zimbardo i teorii przepływu Mihaly’ego Csikszentmihalyiego), co zaowocowało w recenzowanej książce ośmioma możliwymi pedagogikami w cyklu życia, czyli pedagogiki nadziei, woli, wyobraźni, fachowości, wierności, troskliwości, twórczości i mądrości życiowej.

Wskazanie na możliwości wydobycia z projektu Eriksona ośmiu „pedagogik rezydualnych”, dało jednocześnie szereg ważnych refleksji (przede wszystkim pedagogicznych) skupionych wokół takich kategorii jak nuda, samotność, rozpacz, śmierć, lęk, wdzięczność, które z osobna stały się przedmiotem głębokich i szerokich badań transdyscyplinarnych i pedagogicznych. Autorka zadaje nie tylko istotne pytanie: co wynika z przedstawionej analizy faz rozwoju i ich biegunowej strukturze, lecz przede wszystkim, stara się skierować naszą uwagę na pytanie, jak uwzględnić troskę o optymalną energię witalną osób, która może być zakłócana i wytracana w różnych kryzysach tożsamości. Model cyklu życia, jako rama egzystencjalna Eriksona, Autorka wzmacnia analizą integracji strukturalnej w ontologicznej funkcji bytu i życia, funkcją samorealizacji i samotranscendencji Paula Tillicha, logoterapią Victora E. Frankla (ze wskazaniem na samotranscendencję) i psychologią humanistyczną Carla Rogersa (ze wskazaniem na samorealizację).

Druga część: „Przykłady analiz egzystencji”, zawiera egzystencjalne tropy dramaturgii Williama Szekspira w interpretacji Tadeusza Sławka i przetworzonych pedagogicznie przez Autorkę, w fenomen przebaczenia, wdzięczności, czy też sprawiedliwości. Mamy tutaj również interesujące interpretacje „Spraw ludzkich” Jana Szczepańskiego, który widzi dwie wielkie (przeciwstawne, choć skazane na siebie) siły naszej egzystencji: złudzenia ochronne i złudzenia niszczące, złudzenia, które pozwalają żyć i złudzenia,

które odbierają wiarę i nadzieję, a także los *homo viator* (człowieka wędrowca) Tadeusza Frąckowiaka, czyli człowieka skazanego na wieczną wędrówkę, na ciągłe bycie w drodze i życie z ambiwalencją.

Ostatnia część: „Dociekania rezydualne”, stanowi swoiste otwarcie przestrzeni rozważań pedagogicznych, zarówno tych jasno określonych i osadzonych w dyskursie, jak i tych wymagających jeszcze rozwinięcia i wyartykułowania intuicji badawczej, jak chociażby fenomen wstydu i cierpienia, bądź też wdzięczności i nudy, losu i lęku, rozpacz, okrucieństwa i śmierci. Właśnie ta część jest przykładem bardzo dojrzałej próby wydobywania z obszaru humanistyki tych kategorii, które mogą z powodzeniem uruchomić nową jakość refleksji i praktyki pedagogicznej, sprawiając, że dokonania Autorki są na tyle nowatorskie, iż mogą nie tylko dawać impulsy i inspiracje do dalszych badań, lecz stanowią istotny przełom w odczytywaniu rozpraw naukowych z zakresu klasycznej i jak najbardziej dzisiejszej humanistyki. Uważam je zatem za bardzo płodne badawczo i zupełnie rzadkie w naszej pedagogice, bowiem idea pedagogiki „istotnej egzystencjalnie” wymaga dokładnych i rzetelnych analiz tradycji myśli i działań kulturowych, jak i bardziej odważnych i wnikliwych odniesień do współczesności i przyszłości człowieka. W związku z tym nie brakuje w pracy rozważań nad rozumieniem zadań pedagogicznych wynikających z dramaturgii Marcela Prousta, czy triady rozwojowej (wrastanie, wzrastanie i wyrastanie) Heleny Radlińskiej, „pustki egzystencjalnej” Ernesta Blocha, pedagogiki „sytuacji trudnych” Teresy Borkowskiej, czy projektów egzystencjalnych Edwarda Stachury.

Julita Orzelska nie tylko swą pracą nie zamyka ważnego rozdziału badawczego, a wręcz przeciwnie dopiero go na dobre otwiera, przecierając szlak dla nowego i ważnego poznawczo uprawiania teorii i praktyki pedagogicznej, uprawianej na styku różnych dyscyplin humanistycznych i społecznych, wymagających wielkiego zaangażowania i wysiłku. Co ważniejsze omawiana książka jest zapisem nie tylko nowych tropów w interpretacji dotychczasowych projektów i sposobów ich realizacji całej plejady autorów reprezentujących różne dyscypliny naukowe, lecz przede wszystkim nowych projektów myślenia i działania pedagogicznego, gdzie pogranicze mimo wszystko nie gubi istotnej refleksji pedagogicznej, co więcej, staje się generatorem nowych „lokalnych pedagogik”, nie po to by epatować płytką oryginalnością, ale po to by czynić zadość nieprzebranemu bogactwu natury i kultury człowieka, zwróconego w stronę tego, co istotne dla jego doskonalenia człowieczeństwa.

Jednym słowem, recenzowana książka niesie z sobą ważne i bardzo płodne impulsy dla pedagogiki, nie tylko w naszym kraju, stanowiąc zwiastun wręcz pewnego przełomu intelektualnego, dając szereg niepodjętych jeszcze

tropów oraz nowatorskich inspiracji dla innych badaczy, a przede wszystkim jest przestrzenią pedagogicznych eksploracji z wykorzystaniem szeroko rozumianej „metodologii komplementarnej” rzadko wykorzystywanej w badaniach pedagogicznych. Nie znajdziemy tu wprawdzie prostych porad „jak być powinno”, lecz jedynie zachęcanie czytelnika do wspólnego odkrywania możliwości bycia. Jest to wartościowa książka, niezłe napisana, a wagą tematu wpisująca się w debatę poszukującą tożsamości pedagogiki. Uważam, że mimo pewnych braków raczej natury formalnej, nawet jej niedostatki mogą stanowić zaproszenie czytelnika do jej przeczytania i udoskonalenia.

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM VIII: 2017 NR 2(19)

Halina Guzowska

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej”

W dniach 22-23 czerwca 2017 roku w siedzibie Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej (ChAT) w Warszawie odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej” zorganizowana przez Katedrę Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej Wydziału Pedagogicznego tejże uczelni. Współorganizatorem wydarzenia było Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, patronatem objęło je natomiast Polskie Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej. Celem konferencji była próba odpowiedzi, z bardzo różnej perspektywy, na pytania dotyczące nie tylko obecnej kondycji pedagogiki porównawczej i jej przyszłości, ale przede wszystkim czy jest ona w ogóle potrzebna.

W konferencji udział wzięli naukowcy – przedstawiciele krajowych ośrodków akademickich zajmujących się pedagogiką, psychologią, socjologią, edukacją i teologią, teoretycy i praktycy nauczania, nauczyciele i doradcy metodyczni wykładowcy doktoranci i studenci obu wydziałów – Pedagogicznego i Teologicznego – ChAT. Spotkanie reprezentantów wielu uczelni, zajmujących się różnymi aspektami nauczania, przesądziło o interdyscyplinarnym charakterze tego wydarzenia.

Na każdy z konferencyjnych dni złożyła się sesja plenarna i dyskusja. W sesji plenarnej pierwszego dnia udział wzięli (w kolejności wygłoszonych referatów):

- Jolanta Urbanikowa z Uniwersytetu Warszawskiego: *Od oświaty do szkolnictwa wyższego – kształcenie językowe w polityce edukacyjnej*,

- dr hab. Tomasz Gmerek, prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: *Polityka oświatowa w zakresie szkolnictwa podstawowego w Finlandii*,
- prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: *Elitarne szkolnictwo średnie – perspektywa porównawcza*,
- prof. dr hab. Zbyszko Melosik z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: *Globalna piłka nożna. Konteksty porównawczo-kulturowe*,
- prof. dr hab. Ewa Przybylska z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu: *Edukacja podstawowa dorosłych w politykach państwowych*,
- dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie: *Myslenie krytyczne w kształceniu nauczycieli – perspektywa porównawcza*,
- dr hab. Marek Piotrowski, prof. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie: *„Transfer” z programu matury międzynarodowej do ponad 200 gimnazjów w małych miejscowościach*,
- dr Jacek Romaniuk z Uniwersytetu Warszawskiego: *Rola nauczyciela na styku kultur w drugiej połowie XX w. w świetle autobiograficznych refleksji nauczycieli amerykańskich i polskich*.

W sesji plenarnej drugiego dnia konferencji referaty wygłosili:

- dr hab. Inetta Nowosad, prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego: *Singapur – uwarunkowania edukacyjnego sukcesu*,
- prof. dr hab. Tadeusz J. Zieliński z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie: *Ustrój polskiego szkolnictwa wyższego według projektów tzw. Ustawy 2.0 z 2017 roku*,
- prof. dr hab. Roman Leppert z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy: *Polityka oświatowa z trzech perspektyw*,
- dr hab. Renata Nowakowska-Siuta prof. Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie: *Wiedza i manipulacje. Pedagogika porównawcza i polityka oświatowa na kursie kolizyjnym*,
- prof. dr hab. Bogusław Śliwerski z Uniwersytetu Łódzkiego: *Czy pedagogika porównawcza jest jeszcze potrzebna?*

Rektor ChAT, ks. prof. dr hab. Bogusław Milerski, otwierając konferencję, zwrócił m.in. uwagę na to, iż pedagogika porównawcza jest jedną z najstarszych, a zarazem najważniejszych subdyscyplin pedagogiki. *Mamy świadomość jak bardzo zmieniła się komparatystyka po digitalizacji informacji – każdy z nas, nawet nie będąc pedagogiem, ma dostęp do informacji na temat*

pedagogiki wszystkich państw na świecie. Jej zadaniem jest dzisiaj systematyzowanie, problematyzowanie wiedzy, a nie tylko bazowanie na porównywaniu faktów. Jednak każde systematyzowanie i porządkowanie nie jest wolne od pewnych założeń hermeneutycznych, pewnych przesłanek dotyczących sposobu interpretacji, a te przesłanki, wedle tradycji humanistycznej, warunkowane są osobistym doświadczeniem. Nie ma pedagogiki porównawczej bez doświadczenia inności, drugiego człowieka i pluralizmu a nie tylko porównywania faktów – powiedział ks. prof. dr hab. Bogusław Milerski.

I właśnie doświadczeniu inności, drugiego człowieka i pluralizmu w naukach pedagogicznych, edukacji i oświacie poświęcone były prezentowane podczas dwudniowych obrad referaty.

Pierwszy z nich dotyczył znaczenia kształcenia językowego w polityce edukacyjnej. O jego istocie stanowi nie tylko możliwość porozumiewania się, ale także budowanie karier zawodowych, dobrobytu i gospodarki. Tym skuteczniejsze, im zna się więcej języków. **Wielojęzyczność i różnojęzyczność zostały zarekomendowane jako** elementy polityki językowej w krajach Unii Europejskiej. Jej cele to: nauczanie dwóch języków, wczesny start w nauce języka obcego, obniżenie wieku rozpoczynania nauki drugiego języka obcego, ochrona **języków etnicznych i regionalnych**, dbałość o jakość kształcenia nauczycieli i oświaty ustawicznej oraz szersze wykorzystanie Europejskiego Systemu Kształcenia Językowego w certyfikacji umiejętności językowych. Kompetencje wielojęzyczne umożliwiają szybsze znalezienie i dłuższe utrzymanie zatrudnienia oraz efektywne rozwiązywanie problemów. Poza kompetencjami językowymi w politykach XXI wieku duży nacisk kładzie się na potrzebę kształtowania kompetencji społecznych, do których obok organizacji zarządzania grupą i czasem zalicza się porozumiewanie się, myślenie krytyczne, kreatywność i współpracę. Te kompetencje są również kształtowane w czasie zajęć z języków obcych, w realizacji polityki językowej na różnych poziomach oświaty i szkolnictwa wyższego.

W XXI wieku w skutecznym kreowaniu nowych zawodów i zatrudnianiu będą się liczyły dwa rodzaje kompetencji – społeczne i matematyczne. Stąd wniosek dla twórców polityk, aby włączać kształtowanie tych kompetencji do pracy z uczącymi się.

Odniesieniem do różnorodności polityk oświatowych był referat dotyczący szkolnictwa podstawowego w Finlandii. Od wielu lat edukacja podstawowa w tym kraju jest jedną z bardziej efektywnych. Filarem tych sukcesów jest stabilność i niezmienność polityki oświatowej, wyrównywanie szans oświatowych dzieci z nieuprzywilejowanych środowisk (główny cel systemu fińskiej edukacji podstawowej). Te działania są jednak możliwe

jedynie w powiązaniu z długofalową, przygotowywaną na 20-30 lat polityką **oświatową, obecne znakomite wyniki są efektem polityki realizowanej** od lat 70. XX wieku. Polityka ta, mająca egalitarny charakter, kładzie m.in. nacisk na równomierny rozwój wszystkich ośrodków w kraju, niwelowanie różnic między biedną północą i bogatym południem. Różnica między szkołami osiągającymi najlepsze i najgorsze wyniki jest mała, wynosi zaledwie 10 proc., przy czym uczniowie osiągający w tym kraju najniższe wyniki plasują się powyżej średniej dla wszystkich krajów OECD. Miejsce zamieszkania i wielkość szkoły posiada niewielki wpływ na wyniki edukacyjne. Możliwości kształcenia są praktycznie takie same bez względu na miejsce zamieszkania, a system edukacyjny nie ma charakteru selekcyjnego.

Kolejnym filarem fińskiego systemu oświaty jest wspieranie czytelnictwa przez biblioteki. Organizowane są m.in. czytelnicze kampanie i weekendy, w których biorą udział różne instytucje, m.in. redakcje czasopism.

Zupełnie różny od egalitarnej, równościowej, polityki oświatowej Finlandii charakter ma szkolnictwo średnie w Szwajcarii, któremu poświęcone było kolejne wystąpienie. Elitarne szkoły średnie w tym kraju kształcą młodzież pochodzącą z najbogatszych rodzin **z różnych krajów świata, przygotowując ją** do funkcjonowania w środowisku globalnej elity. Oferują luksusowe warunki życia i kształcenia, a koszty pobytu w nich są bardzo wysokie. Od lat kształcą się w nich potomkowie najlepszych rodów, także monarszych, ostatnimi czasy coraz częściej ich uczniami stają się też dzieci globalnej korporacyjnej elity. Szkoły te, promując swój ofertę w wielu krajach na różnych kontynentach, zabiegają wprawdzie o demograficzną wielokulturowość, ale dotyczy ona jednak tylko najbogatszych.

Piłce nożnej, jako globalnej praktyce kulturowej, która w odniesieniu do poszczególnych państw, może stać się materiałem do badań porównawczych, poświęcony był czwarty referat pierwszego dnia konferencji. Piłka nożna jawi się tu jako przerośnięta, stanowi bowiem opis funkcjonowania społeczeństwa w danej kulturze, podobnie edukacja, która zawsze jest wyrazem tego, jakie jest społeczeństwo. Jakie są relacje między piłką nożną a kulturą narodową? Holandia i Brazylia to doskonałe studia przypadków w kontekście analizy kulturowo-tożsamościowej. Holenderski football stanowi pokaz siły, ma charakter totalny, porównywany do architektury i sztuki tego kraju. Przeciwnieństwo stanowi gra brazylijskiej reprezentacji nieuporządkowana, niepoddająca się regułom i zasadom, bazująca na improwizacji wywołującej zachwyty publiczności.

W kontekście porównawczym rozpatrywać można również miejsce edukacji podstawowej dorosłych w politykach państwowych. W Unii

Europejskiej niepiśmienność dorosłych jest nie tylko zjawiskiem obecnym, ale stanowi także dość istotny problem. W Niemczech dotyczy 14 proc. społeczeństwa (powyżej 16 r. ż.), podobny odsetek – jak wynika z badań – notuje się we Francji i w Wielkiej Brytanii. Aż 15 proc. całego społeczeństwa UE to tzw. analfabeci funkcjonalni, czyli osoby z brakami w edukacji podstawowej. Impulsem dla państw członkowskich do zainteresowania się tym tematem stał się dokument unijny *Kompetencje kluczowe uczenia się przez całe życie*. Edukacja podstawowa stwarza bazę do aktywnego uczenia się przez całe życie i podejmowania aktywności. Traktowana jest jako dobro publiczne, które powinno być dostępne wielu członkom społeczeństwa.

Edukacja podstawowa dorosłych pojawia się w politykach większości państw europejskich, m.in. Turcji, Austrii, Szwajcarii i wspomnianych już Niemcy. Każdy z tych krajów indywidualnie definiuje samo pojęcie i zakres edukacji podstawowej dorosłych i realizuje własną politykę w tym zakresie.

Tematem kolejnego wystąpienia było myślenie krytyczne w kształceniu nauczycieli – perspektywa porównawcza. Czy myślenia krytycznego i osądzania refleksyjnego można nauczyć? Tak, to przekonanie panuje na wielu uczelniach i jest to stały element kształcenia w krajach anglosaskich, w różnych dziedzinach, np. biotechnologii. Prowadzone są też odrębne studia w tym zakresie, m.in. dla przedstawicieli zawodów medycznych, pedagogów szkolnych, terapeutów rodzinnych, przyszłych menedżerów.

Myślenie krytyczne i *osądzanie refleksyjne to*, według niektórych autorów raportów z badań, najbardziej poszukiwane kompetencje miękkie w XXI wieku. Ciekawym, acz mało obecnym w polskiej pedagogice obszarem, w którym mogą się one rozwinąć jest pedagogika prenatalna i noworodkowa. Wiele kursów w tym zakresie kierowanych jest do pielęgniarek, pedagogów, pedagogów społecznych, psychologów a także innych specjalistów pracujących z dzieckiem i rodziną.

Jakości i funkcjonowania szkoły dotyczyło kolejne wystąpienie poświęcone „transferowi” z programu matury międzynarodowej do ponad 200 gimnazjów w małych miejscowościach. Już na wstępie pojawiły się dwie kwestie dotyczące tematu: Czy pedagogika porównawcza jest potrzebna? Czy warunkuje udany transfer?

Polskie gimnazja w małych miejscowościach są przykładem charakterystycznym dla polskiej edukacji czasu przemian społecznych. Dwa fakty transferu „Akademia uczniowska” – porównanie do matury międzynarodowej, dedykowany kształceniu krytycznego myślenia u nauczycieli i „Szkoła z klasą” – system zmiany szkoły poprzez kompetencje kluczowe odniosły sukces, bo sytuacja w polskich gimnazjach jest zła. *Aż 50 proc.*

polskich gimnazjalistów nie ma pojęcia o matematyce, która jest na egzaminie maturalnym, 60-65 proc. absolwentów polskich gimnazjalistów nie ma żadnych kompetencji z języka polskiego, nawet podstawowych. Jest tak źle, że jest czas na pedagogikę porównawczą – taki wniosek, zły dla systemu, dobry dla komparatystyki jawi się w kontekście funkcjonowania gimnazjów.

Przykładem pedagogiki porównawczej były również biografie nauczycieli, prezentowane w wystąpieniu poświęconym roli nauczyciela na styku kultur w drugiej połowie XX w. Za przykład amerykański posłużyły tu dwie biografie. Pierwsza – Franka McCourta (1930-2009), który przez ponad 30 lat uczył w nowojorskich szkołach średnich angielskiego i technik kreatywnego pisania, druga – Erin Gruwell (ur. 1969) – nauczycielki ze szkoły średniej w Long Beach w Kalifornii, zajmującej się uczniami o niskich wynikach edukacyjnych. Poprzez opowiadanie historii i kreatywne pisanie zmieniła ich życie dając im wiarę w siebie, niepowtarzalność i twórczy potencjał. Jednym ze wspólnych mianowników łączących te dwie postaci jest ich podejście do nauczania, które zaczyna się od uczenia się od innych, w tym przypadku od uczniów.

W Polsce materiału badawczego dostarczają pamiętniki nauczycieli, niejako bardziej faktograficzne niż refleksyjne. Podkreślają w nich rolę nauczyciela w społeczeństwie, wiążą profesję z wielkim wpływem na życie rodzinne, bazują na świadectwie swoich uczniów poprzez ich postawy i wybory życiowe.

Zagadnienia dotyczące jakości i funkcjonowania szkoły oraz przykładów innowacyjności, które zdominowały pierwszy dzień omawianej konferencji powróciły jeszcze pierwszej prezentacji drugiego dnia. Jej tematem był Singapur – uwarunkowania edukacyjnego sukcesu w tym kraju, który, przypomnijmy, w sierpniu 2015 roku obchodził złoty jubileusz odzyskania niepodległości. Dziś jest światowym liderem biznesu, a awans z zacofanej gospodarki do czołówki dokonał się w ciągu *życia* zaledwie jednego pokolenia.

Punktem odniesienia do budowania, zarówno gospodarki jak i narodu, stała się od początku edukacja. Jej zadaniem było dostarczenie kapitału ludzkiego do wzrostu gospodarczego i stworzenie poczucia tożsamości narodowej. Singapurowi udało się stworzyć wysokiej jakości system w zakresie utrzymania i rozwoju i efektywności edukacji. W ostatniej edycji rankingu badawczego PISA wyprzedził wszystkie kraje. A przyczyniła się do tego przyjęta strategia: myśląca szkoła – uczący się naród – system rozwijający twórcze myślenie i uczenie się przez całe życie – w połączeniu z – zaszczytną w tym

kraju – misją bycia nauczycielem. Tego sukcesu nie dałoby się osiągnąć bez badań porównawczych i analiz, bez pedagogiki porównawczej i jej narzędzi.

Drugi dzień konferencji przypadał w ostatnim dniu roku szkolnego w starej strukturze. Zmiany, choć nieco odleglejsze w czasie, czekają też środowisko akademickie. I temu zagadnieniu było poświęcone wystąpienie dotyczące ustroju polskiego szkolnictwa wyższego według projektów tzw. ustawy 2.0 z 2017 roku. Wedle rządowych zapowiedzi ustawa ma zacząć obowiązywać od października 2018 roku, natomiast nowe zasady wyłaniania władz uczelni wejdą w życie od roku 2020, a nowe zasady ewaluacji – od 2021 roku. Celem reformy ustroju ma być m.in. podniesienie jakości kształcenia i badań, zwiększenie konkurencyjności międzynarodowej uczelni i ich pozycji na światowej mapie akademickiej, deregulacja i odbiurokratyzowanie systemu, wzmocnienie autonomii uczelni oraz przeciwdziałanie przekształcaniu się uczelni w federacje podstawowych jednostek organizacyjnych (wydziałów).

W wyniku ogłoszonego przez ministra edukacji narodowej konkursu na przygotowanie założeń nowej ustawy, w czerwcu 2016 roku wyłoniono 3 zespoły do przygotowania założeń nowej ustawy: prof. Huberta Izdebskiego (związany z Uniwersytetem SWPS, Warszawa), prof. Marka Kwieka (Uniwersytet A. Mickiewicza, Poznań) oraz dr. hab. Arkadiusza Radwana (Instytut Allerhanda, Kraków). Projekty są bardzo obszerne, każdy z nich liczy 150 stron i zawiera propozycje rozwiązań dotyczących m.in.: elementów składowych nowego systemu, rodzajów i pozycji prawnej uczelni, jej wewnętrznych struktur, nauczycieli akademickich, stanowisk uczelnianych i stopni naukowych.

Na razie nie wiadomo jednak jak będzie wyglądał ostateczny ministerialny projekt i czy będzie czas na spokojną debatę nad proponowanymi zapisami.

Polityka oświatowa z trzech perspektyw – kolejne wystąpienie konferencyjne – zawierało przegląd najnowszej literatury w tym zakresie prezentującej polskie, europejskie i światowe dokonania w tym zakresie. Jąką pierwszą przywołano książkę prof. Bogusława Śliwerskiego *Edukacja w polityce, polityka w edukacji*, prezentującą dokonania w wymiarze krajowym. Przykładem podejścia do tematu w wymiarze europejskim stał się podręcznik *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, którego autorka jest prof. Renata Nowakowska-Siuta.

Ujęcie tematu pedagogiki porównawczej z trzeciej perspektywy, globalnej, zaprezentowano przywołując wydane na świecie w ostatnich latach podręczniki i publikacje w języku angielskim. Rozpoczyna tę listę podręcznik

pedagogiki porównawczej P. K. Kubow i P. R. Fossuma *Comparative Education. Exploring Issues in International Context*. Kolejną publikacją poświęconą ujmowaniu polityki oświatowej w nurcie porównawczym jest książka *Global Issues and Comparative Education*. Jej autorzy podejmują kilka kwestii ważnych z polskiego punktu widzenia, m.in.: czym jest pedagogika porównawcza, jakie są podstawowe praktyki w porównywaniu programów i jakie są relacje między edukacją a pomocą społeczną. *Handbook on International Studies in Education* – to z kolei książka poświęcona metodologii i badaniom międzykulturowym oraz studiom regionalnym i narodowym obejmująca oprócz Europy także Bliski Wschód Afrykę i Azję.

Kolejny podręcznik to *Schooling Around the World. Debates, Challenges and Practises*, w którym podkreślono znaczenie pedagogiki porównawczej jako komponentu kształcenia nauczycieli. Wykorzystaniu pedagogiki porównawczej w kształceniu nauczycieli poświęcona jest też książka *Comparative and International Education. Issues for Teachers*. Z kolei *Comparative Education Reader* to wybór tekstów dotyczących sposobów myślenia o pedagogice porównawczej, sprawiedliwości i edukacji, edukacji, rozwojowi i planowaniu oraz ponownie nauczycielom i nauczaniu. *The Impact of comparative education research on institutional Theory* (t. VII z cyklu: *International perspectives on Education and society*) zajmuje się przede wszystkim problemem teorii instytucjonalizacji, który na świecie występuje w odniesieniu do pedagogiki porównawczej. I jako ostatnia już wskazówka bibliograficzna – opracowanie *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, w którym pojawiają się teksty dotyczące Europy Środkowej (również Polski) i Wschodniej.

Dwa ostatnie wystąpienia podczas omawianej konferencji dotyczyły obecnej kondycji pedagogiki porównawczej i jej odniesień do innych dyscyplin nauki w Polsce. W pierwszym z nich o wiele mówiącym tytule *Wiedza i manipulacje. Pedagogika porównawcza i polityka oświatowa na kursie kolizyjnym*, podkreślono, że porównanie pedagogiczne jest metodą naukową, ale ma także charakter utylitarny, bo pomaga zrozumieć w jaki sposób funkcjonuje świat, by potem racjonalnie projektować zmiany. Powinno zatem stanowić podstawę ustaleń polityki oświatowej. Tymczasem dochodzi między nimi do wielu rozbieżności. Pierwszą z nich jest niestabilność – kolizja między pedagogiką porównawczą a *zręcznym działaniem jakim jest polityka. Projektowane zmiany w systemie oświaty nie wynikają z analizy przyczyn niepowodzeń szkoły, a z przekonania decydentów. Zmiany podstaw programowych kształcenia ogólnego nie mają swego uzasadnienia*

w badaniach czy analizach. Skupianie się na międzynarodowych rankingach skutkuje brakiem zainteresowania tym co dzieje się wewnątrz szkoły.

Druga kolizja to wybiórczość – dyskusje dotyczące jakości edukacji skupiają się na wynikach uzyskiwanych przez uczniów. Wybiórczo prowadzi się też konsultacje społeczne. Tymczasem badania międzynarodowe nie wskazują na konieczność zmiany struktury szkoły, a np. na potrzebę poprawy jej klimatu wychowawczego.

Kolizja trzecia to pomijanie faktów i manipulacje. Zmiany proponowane przez resort edukacji mają charakter zewnętrzny, nie zmienia się natomiast wewnątrz programowo-metodyczne, a tymczasem przebudowy wymaga programu kształcenia zwłaszcza w przedmiotach ścisłych.

Racjonalnej zmiany nie da się stworzyć bez uwzględnienia kontekstu, w którym funkcjonujemy, niejednorodności świata. Ukazywaniu tej niejednorodności to właśnie między innymi zadanie dla pedagogiki porównawczej.

Czy pedagogika porównawcza jest jeszcze potrzebna? To pytanie, będące niejako jednym z impulsów do zorganizowania konferencji, stanowiło zarazem tytuł ostatniego referatu.

Pedagogika porównawcza i zajmujący się nią naukowcy stoją w obliczu dokonujących się zmian. Radykalna zmiana nastąpiła w dostępie badaczy do danych porównawczych dotyczących oświaty. Nie trzeba do nich docierać bezpośrednio. Można je pozyskać z zamieszczonych w sieci zasobów. Trzeba tylko wiedzieć jak je wyselekcjonować. Zaczyna zatem znikać tradycyjna rola badacza komparatysty, a to co jest potrzebne, to bardzo dobra znajomość języków.

Wobec słabnącej roli państw narodowych na rzecz transnarodowych przedsiębiorstw i ekspansji międzynarodowych korporacji zmieniają się też zadania pedagogiki porównawczej. Powinna ona zająć się nie tylko opisywaniem i wyjaśnianiem zmian w systemach edukacyjnych poszczególnych państw, ale badaniem makropolitycznych kontekstów strategii oświatowych także w edukacji. W kategoriach systemowo-teoretycznych komparatyści powinni odpowiedzieć na pytanie w jakim stopniu zarządzanie systemem szkolnym polega na jego autonomicznym, wewnątrzpaństwowym sterowaniu w celu stabilizowania, reformowania i przekształcania.

Pewnego rodzaju wyzwaniem dla polskich pedagogów prowadzących badania porównawcze jest konieczność dotarcia z ich wynikami do mediów, po to by upowszechnić ich wartość, tak jak ma to miejsce w badaniach socjologicznych.

Sama zaś pedagogika porównawcza, jako dyscyplina nauk pedagogicznych w związku z rozwojem międzynarodowych badań ma szanse na

rozwój. O tendencji rozwojowej świadczą nowe teorie: wielokulturowości, ruchów społecznych, krytycznego modernizmu i neoinstytucjonalizmu. O potrzebie jej rozwoju także *świadczą dążenia do demokratyzacji kształcenia, które powinny być wspierane przez dialog między różnymi perspektywami i środowiskami akademickimi na całym świecie.*

Omawiana konferencja pokazała w jak licznych kontekstach można rozpatrywać pedagogikę porównawczą: lokalnym, krajowym, międzynarodowym, ekonomicznym, kulturowym, demograficznym i jak wiele jest obszarów, które czekają na przeprowadzenie badań. A także jak duże ma ona znaczenie nie tylko w rozwoju edukacji i oświaty, ale w konsekwencji – dobrym funkcjonowaniu gospodarek i krajów. Podkreśliła zarazem konieczność stałego upominania się o naukowość w podejściu do pedagogiki porównawczej.

Bardzo ważne było wspomniane już nawiązanie do promowania pedagogiki porównawczej, potrzebie mówienia o niej w mediach, przedstawiania wyników badań, informowanie społeczeństwa o tym, co dzieje się w oświacie, edukacji, szkolnictwie, jak jawią się one w kontekście badawczym szeroko pojętej komparatystyki.

W podsumowaniu konferencji podkreślono też potrzebę stałych, cyklicznych spotkań pedagogów zajmujących się komparatystyką organizowanych w różnych ośrodkach akademickich, a poświęconych m.in. metodologii badawczej.

Wszystkie referaty zaprezentowane podczas dwudniowych obrad ukażą się w pokonferencyjnej publikacji książkowej.

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM VIII: 2017 NR 2(19)

PEDAGOGIKA MIĘDZYKULTUROWA

- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: WAIp 2009.
- Albański Ł., *Spory wokół imigracji. Polscy i niemieccy imigranci w Winnipeg*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- Alternatywna pedagogika humanistyczna*, red. B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1990.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 1995.
- Bell P.A., Greene Th. C., Fisher J.D., Bauk A., *Psychologia środowiskowa*, Gdańsk: GWP 2004.
- Borowska T., *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, IBE, Warszawa 1998.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa: WN PWN Academica Wydawnictwo SWPS, 2009.
- Brycz H., *Trafność spostrzegania własnych i cudzych zachowań*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004.
- Budowa zaufania międzynarodowego celem edukacji globalnej. O pokojowy start ludzkości w XXI wiek*, red. Zygmunt Łomny, Opole: Uniwersytet Opolski 1996.
- Chromiec E., *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: GWP 2004.
- Ciążela A., *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku*, Warszawa: Wyd. APS 2010.
- Czarnawska M., *Przyjazne porozumiewanie się. Wzajemny szacunek, wzajemna akceptacja, radość kontaktu*, Gdańsk: GWP 2004.
- Delanty G., *Odkrywanie Europy. Idea, tożsamość, rzeczywistość*, Warszawa: PWN 1999.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa: WSiP 1997.

- Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*, pod red. H. Kwiatkowskiej i Z. Kwiecińskiego, Toruń: PTP 1996.
- Dobrowolska B., *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.
- Dubas E., *Warsztaty przyszłości w naukach o wychowaniu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1997.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin: TN KUL 1993.
- Dylematy przemian oświatowych*, tom I, red. A. Zając, Rzeszów: WSP 1997.
- Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia*, pod red. J. Muchy i W. Olszewskiego, Toruń: WN UMK 1997.
- Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki.*, red. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1992.
- Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, tłum. I. Wojnar i J. Kubin, Warszawa: Komitet Prognoz “Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN 1999.
- Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, pod red. K. Przyszczypkowskiego i A. Zandeckiego, Poznań: WN UAM 1996.
- Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. Tadeusz Lewowicki, współdział: Ewa Ogrodzka-Mazur, Alina Szczurek-Boruta, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2000.
- Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, pod red. Jerzego Nikitorowicza, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana 1995.
- Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M.T. Michalewska, Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1999.
- Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, red. J. Żebrowski, Gdańsk: Wydawnictwo UG 1996.
- Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*, red. R. Leppert, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2000.
- Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, pod red. I. Wojnar i J. Kubina, Elipsa, Warszawa: PAN 1996.
- Europa i co z tego wynika. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przygot. K. Michalski, Warszawa: Res Publica 1990.
- Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych. Projekt polsko-niemiecki*, red. E. Dubas, H.M. Griese, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 1998.

- Feinberg W., Soltis J.F., *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa : WSiP 2000.
- Ferenz K., *Obszary i wymiary współczesnej edukacji kulturalnej*, Chowania 2003 nr 1.
- Fleischer M., *Teorie kultury i komunikacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP 2004.
- Frątczak J., *Pedagogika porównawcza*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy 1995.
- Freire P., Giroux H.A., *Edukacja, polityka i ideologia, Nieobecne Dyskursy*, część III, red. Z. Kwieciński, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK 1993.
- Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, red. Joanna Danilewska, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2005.
- Gajdzica A., Piechaczek-Ogierman G., Hruzd-Matuszczyk A., *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2014.
- Gandhi L., *Teoria postkolonialna*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie 2008.
- Gelpi E., *Świadomość ziemską. Badania i kształcenie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Gnitecki J., *Globalistyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP Oddział w Poznaniu 2000.
- Gołębniak M., *Dzieci z rozbitego statku. Studium etnograficzno-biograficzne diaspory greckiej w Polsce*, Wrocław: WN DSW 2016.
- Grabowska B., *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej - studium porównawcze*, Katowice-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego 2013.
- Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 1996.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011.
- Grzybowski P.P., *Edukacja międzykulturowa – przewodnik. Pojęcia – literatura – adresy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008.
- Gurycka A., *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży. Geneza*, Warszawa – Olsztyn: PTP 1994.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk: GWP 2003.
- Hall E.T., *Poza kulturą*, Warszawa: PWN 1984.
- Hildebrandt D., *Aspekty edukacyjne swobody przepływu osób w Unii Europejskiej, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2003 nr 2.

- Hildebrandt D., *Doświadczenia podwójnego rozczarowania: zdwojona tożsamość młodych ludzi z byłych Niemiec, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2004 nr 4.
- Humanistyka przełomu wieków*, pod red. J. Kozielskiego, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 1999.
- Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań: PWN, UAM 1994.
- Illich I., *Celebrowanie świadomości*, Poznań: Dom Wydawnictwo Rebis 1994.
- Imponderabilia wielkiej zmiany*, red. Piotr Sztompka, Warszawa: PWN 1999.
- Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Wydawnictwo PAN, Ossolineum 1990.
- Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna*, red. Tesser A., Felson R.B., Suls J.M., tłum. z jęz. ang. Karolczak A., Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004.
- Jacyno M., *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 1997.
- Jakubowska U., *Ekstremizm polityczny. Studium psychologiczne*, Gdańsk: GWP 2005.
- Jaroszyński P., *Polska i Europa*, Lublin: Instytut Edukacji Narodowej 1999.
- Kamińska K., *Edukacja wobec imigracji jako nowego zjawiska społecznego w Polsce*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2003 nr 4
- Kamińska K., *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 2007.
- Kamińska K., *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, Warszawa: WSiP 2005.
- Kargul J., *Edukacja dorosłych w ponowoczesnym świecie*, *Chowanna* 2003 nr 1.
- Kaufmann J.-C., *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, przeł. Krzysztof Wakar, Warszawa: Oficyna Naukowa 2004.
- Kaźmierska K., *Doświadczenia wojenne Polaków a kształtowanie tożsamości etnicznej. Analiza narracji kresowych*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 1999.
- Kontakty z ludźmi „Innymi” jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*, pod red. Bogumiły Kosek-Nity i Danuty Raś, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego 2000.
- Kosyrz Z., *Wychowanie interpersonalne*, Warszawa: PTHP 1993.
- Kowalak T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, Warszawa: IPS UW 1998.

- Kozłowska A., Kozuch B., *Międzykulturowe wymiary w doskonaleniu nauczycieli w kontekście eurointegracji* [w:] *Szkice o edukacji i kulturze*, red. A. Pluta, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora 1999.
- Krąpiec M.A., *Rozważania o narodzie*, Lublin: Instytut Edukacji Narodowej 1998.
- Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przeł. Dorota Sztobryn Gdańsk: GWP 2005.
- Krywult-Albańska M., *Imigranci polscy w Kanadzie. Socjologiczna analiza procesów adaptacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2015.
- Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń: WN UMK 1990.
- Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, red. J. Mucha, Warszawa: Oficyna Naukowa 1999.
- Kultura. Osobowość. Polityka. Księga dedykowana Profesor Aleksandrze Jasińskiej – Kanii*, red. Piotr Chmielewski, Tadeusz Krauze, Włodzimierz Wesołowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR 2002.
- Kupisiewicz Cz., *Kilka uwag Bogdana Suchodolskiego o poglądach na integrację europejskiego szkolnictwa* [w:] *Bogdan Suchodolski. Pedagog – humanista – uczoney*, pod red. A. Stopińska – Pająk, Katowice: WN UŚI, 1998.
- Kupisiewicz Cz., *Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej na progu XXI wieku*, Warszawa: Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach 2003.
- Kurczewska J., *Technokraci i ich świat społeczny*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 1997.
- Lewowicki T., *Wielokulturowość i edukacja*, *Ruch Pedagogiczny* 2010 nr 3-4.
- Lorenc W., *W poszukiwaniu filozofii humanistycznej. Heidegger. Foucault. Levinas. Rorty. Gadamer*, Warszawa: WN Scholar 1998.
- Łomny Z., *W intencji przetrwania i rozwoju*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa 1998.
- Łukaszewicz R., *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*, Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum 1991.
- Mach E., *Polska szkoła a wyzwania międzykulturowości*, *Edukacja* 2001 nr 2.
- Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone M., *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 1999.
- Malicka M., *Ja. To znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 1996.
- Manterys A., *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Warszawa: WN PWN 1997.

- Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1990 Nr 4.
- Matusz-Protasiewicz P., *Interkulturowa edukacja w Holandii, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2004 nr 4 .
- McLaren P., *Edukacja jako system kulturowy, Nieobecne Dyskursy część IV*, red. Z. Kwieciński., Toruń: WN UMK 1994.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Edytor 1995.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2007.
- Melosik Z., *Kultura popularna tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2013.
- Michalski J., *Rola środowiska rodzinnego w proście edukacji międzykulturowej*, *Forum Oświatowe* 2007 nr 1
- Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, red. Ewa Dąbrowy, Urszula Markowska-Manista, Warszawa: WN APS 2009.
- Morin E., *Mysleć Europa*, Warszawa: 1997.
- Nakoneczna D., *Klasy autorskie w szkołach twórczych*, Warszawa: TST 1993.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Biała Księga Komisji Europejskiej, Warszawa: WSP TWP 1997.
- Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, (red.) Tadeusz Lewowicki, Mirosław J. Szymański, Roma Kwiecińska, Stanisław Kowal, Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej w Krakowie 2004.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: GWP 2005.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok: Trans Humana 1995.
- Nikitorowicz J., *Typy tożsamości człowieka w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo*, *Chowanna*, 2003 nr 1.
- Nowak M., *Wychowanie interkulturowe odkrywaniem różnic (w:) Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna. Problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. Tadeusz Lewowicki, Alina Szczurek-Boruta, Barbara Grabowska, Cieszyn-Warszawa-Kraków: UŚI – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2005.
- Nowakowska R., *Migracja w wybranych krajach Europy a wychowanie międzykulturowe*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2001 nr 3-4.

- Nowy humanizm w edukacji*. Materiały nadesłane na ogólnopolską konferencję naukową (Puławy, 18-20 września 2000), red. Janusz Gajda, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2000.
- Od pedagogiki ku pedagogii*, pod red. E. Rodziewicz, M. Szczepskiej-Pustkowskiej, Toruń: Wydawnictwo Edytor 1993.
- Odmiany myślenia o edukacji*, pod red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1995
- Offe C., *Drogi transformacji. Doświadczenia wschodnioeuropejskie i wschodniemieckie*, Warszawa: WN PWN 1999.
- Ogrodzka-Mazur E., Klajmon-Lech U., Różańska A., *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2014.
- Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2007.
- Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*, red. Tadeusz Lewowicki, współred. Ewa Ogrodzka-Mazur, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1997.
- Pachociński R., *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa: Wydawnictwo IBE 2004.
- Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa: IBE 1999.
- Pachociński R., *Zarys pedagogiki porównawczej*, Warszawa: IBE 1998.
- Pankalla A., *Psychologia mitu. Kultury tradycyjne a współczesność*, Warszawa: ENETEIA 2000.
- Pedagogika – Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa: WN PWN 2000.
- Pedagogika a etnologia i antropologia kulturowa. Wspólne obszary badań*, red. Zygmunt Kłodnicki, Andrzej Murzyn, Anna Drózdź, Grzegorz Błahut, Cieszyn-Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach 2011.
- Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1998.
- Pedagogika alternatywna - dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków Oficyna Wydawnicza Impuls 1995.
- Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa-Poznań: ZG PTP 1999.
- Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. Bogusław Żurkowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2003.

- Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje, wokół edukacji kulturalnej. Perspektywy rozwoju.* red. J. Gajda, Lublin: Wydawnictwo UMCS 1998.
- Pedagogika społeczna w Polsce. Między stagnacją a zaangażowaniem*, t. 1-2, pod red. E. Górnikowskiej-Zwolak, A. Radzewicz-Winnickiego, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 1999.
- Pedagogika współczesna w dyskursie humanistycznym*, red. Tadeusz Lewowicki, Warszawa – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2004.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Zbigniew Kwieciński i Bogusław Śliwerski, t. 1-2, Warszawa: WN PWN 2003.
- Piotrowski A., *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*, Łódź: Wydawnictwo UŁ 1998.
- Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, WSP ZNP 2005.
- Problemy edukacji lingwistycznej*, red. M.T. Michalewska, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1999.
- Problemy pogranicza i edukacja*, red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, 1998
- Průcha J., *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, tłum. Maria Politowicz, Warszawa: WN PWN 2004.
- Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna. Problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, red. Tadeusz Lewowicki, Alina Szczurek-Boruta, Barbara Grabowska, Cieszyn – Warszawa – Kraków: Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza Impuls 2005.
- Psycholingwistyka*, Bernstein Ratner Nan (red.), Berko Gleason Jean (red.) przekład: J.Bobryk, N.Bobryk-Deryło, E.Haman, M.Haman, H.Okuniewska, J.Okuniewski, J.Rączaszek-Leonardi, M.Staroń, J.SucHECKI, A. Tarłowski, Gdańsk: GWP 2005.
- Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, red. B. Wojciszke i M. Jarymowicz, Warszawa – Łódź: WN PWN 1999.
- Psychologia Współczesna. Lepiej, więcej, przystępniej.* Rathus Spencer A., przekład: prof. Bogdan Wojciszke, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO 1998.

- Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, Warszawa: IBE 1997.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, tłum. Magdalena Wojdak-Piątkowska, wstęp i opracowanie Bogusław Śliwowski, Gdańsk: GWP 2005.
- Ritzer G., *Klasyczna teoria socjologiczna*, przeł. Hanna Jankowska, Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka 2004.
- Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1995.
- Różnice. Edukacja. Inkluzja*, red. Alicja Komorowska-Zielony, Tomasz Szkudlarek, Gdańsk: Wydawnictwo UG 2015.
- Rudnicki P., *Antyglobalizm – edukacja ulicy, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2005 nr 1.
- Sadowski A., Czerniawska M., *Tożsamość Polaków na pograniczach*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 1999.
- Simmel G., *Socjologia*, przełożyła Małgorzata Łukaszewicz, Warszawa: WN PWN 2005.
- Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. Gordon Marshall, red. Naukowa polskiego wydania Marek Tabin, Warszawa: WN PWN 2004.
- Sobecki M., *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK” 2016.
- Socjologia a przemiany współczesnego świata*, (red. Krzemiński I.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2004.
- Socjologia. Lektury*, red. Piotr Sztompka i Marek Kuci, Wydawnictwo Kraków: Znak 2005.
- Stańkowski B., *Wychowanie w duchu wielokulturowości*, Kraków: Wydawnictwo WAM 2007.
- Stephan W.C., Stephan C.W., *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 1999.
- Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, red. Mirosław Kofta i Aleksandra Jasińska-Kania, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar 2001.
- Szczepański J., *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa: WSiP 1989.
- Szczurek-Boruta A., *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości- konteksty, opinie studentów, propozycje*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2014.
- Szkołnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A.

- Szczurek-Boruta, Białystok-Cieszyn-Warszawa: Wydawnictwo WSP ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej 2010.
- Szkoła i nauczyciel a integracja Europy*, red. R. Gerlach i E. Podoska-Filipowicz, Bydgoszcz: WSP w Bydgoszczy 1993.
- Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, red. T. Lewowicki, S. Mieszalski, M.S. Szymański, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK 1995.
- Szkoła na pograniczach*, red. T. Lewowicki, Szczurek-Boruta A., Katowice: WN UŚI 2000.
- Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy*, red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta, Warszawa-Cieszyn-Białystok: Wydawnictwo WSP ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej 2013.
- Szmyd K., *Z tradycji polskiej pedagogiki wielokulturowej*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 2003 nr 4.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, przeł. Jacek Konieczny, Kraków: Wydawnictwo Znak 2005.
- Szymański M.S., *Tożsamość kulturowa młodych Polaków a zjednoczenie Europy, Dziecko i edukacja*, *Zeszyt 2*, Warszawa: CODN 1993.
- Szymański M.S., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa: WSiP 1987.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1998 (IX wyd. 2015).
- Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, red. red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Anna Gajdzika, Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, WSP ZNP 2003.
- Teoria i modele badań międzykulturowych*, red. Tadeusz Lewowicki, Alina Szczurek-Boruta, Ewa Ogrodzka-Mazur, Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski, WSP ZNP 2006.
- Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa: WN PWN 1996.
- Titarenko L., *Tożsamość narodowa Białorusinów: osobliwości jej współczesnych zmian*, *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja* 2007 nr 2
- Turner J., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa: WN PWN 2004.
- Typologia i funkcje obrazu świata w umyśle człowieka*, red. A. Gurycka, Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora 1997.

- Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej wspólnoty edukacyjnej*, red. J. Rutkowiak, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1997.
- Urban J., *Mniejszości narodowe krajów Grupy Wyszehradzkiej w procesach integracyjnych Europy – tożsamość młodzieży mniejszości autochtonicznych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2014.
- Urlińska M.M., *Podwajanie tożsamości: szansa czy bariera rozwoju*, *Acta Universitatis Nicolai Copernici*, Socjologia Wychowania XII, UMK Toruń 1994. Urlińska M.M. Repolonizacja - podwajanie tożsamości, *Nieobecne Dyskursy* część IV, pod red. Z. Kwiecińskiego, UMK Toruń 1994.
- Urlińska Maria Marta, *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*, Toruń: WN UMK 2007.
- W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie 2001.
- Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*, red. Alicja Szerłaż, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa: IBE 1998.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce: Wydawnictwo Strzelec 1998.
- Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, praca zbiorowa pod red. T. Jaworskiej, R. Lepperta, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 1996.
- Wren K., *Wpływ społeczny*, tłum. Maria Kowalska, Gdańsk: GWP 2005.
- Wspólnota i różnica. Interdyscyplinarne studia, analizy i rozprawy*, red. Aleksander Kobylarek, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2009.
- Wybrane problemy integracji europejskiej*, red. naukowa M.C. Błaszczyk, J. Świerkocki, Łódź: Instytut Europejski w Łodzi 1998.
- Wychowanie a polityka. Tradycje i współczesność*, red. W. Wojdyła i M. Strzelecki, Toruń: WN UMK 1997.
- Wychowanie jako pomoc. Dialogi pedagogiczne*, tom II, red. J. Placha, Warszawa: ATK 1992.
- Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, praca zbiorowa pod red. Z. Melosika i K. Przyszczypkowskiego, Poznań – Toruń: Wydawnictwo Edytor 1998.
- Wymiary współczesnej edukacji na Litwie. Wybrane aspekty*, red. Alicja Szerłaż, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2005.
- Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*, red. Tadeusz Lewowicki, Ewa Ogrodzka-Mazur, Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski, WSP ZNP 2006.

Zakrzewski A.J., *Uniwersalizm i różnorodność kultury europejskiej a edukacja* [w:] *Szkice o edukacji i kulturze*, red. A. Pluta, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora 1999.

Zamojska E., *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne. Z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*, Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor 1998.

Zellma A., *Edukacja regionalna a współczesne przemiany społeczne*, *Edukacja* 2001 nr 2.

Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, Wybór i opracowanie Wołoszyn S., Tom III – Księga druga, Kielce: Wydawnictwo Strzelec 1998.

Wybór i opracowanie: Bogusław Śliwerski

AUTORZY

- Wiesław Andrukowicz**, prof. nadzw. dr hab. Uniwersytet Szczeciński
- Aneta Gop**, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Halina Guzowska**, mgr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna
w Warszawie
- Marzanna Bogumiła Kielar**, dr hab., prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
- Markus Lipowicz**, dr, Akademia Ignatianum w Krakowie
- Stanisław Nalaskowski**, (1923-2007), docent w d. Instytucie Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Uczeń prof. Kazimierza Sośnickiego, a także prof. Henryka Elzenberga, Tadeusza Czeżowskiego, Romana Ingardena, Władysława Witwickiego. Autor licznych opracowań z zakresu dydaktyki, pedagogiki ogólnej i metodologii badań nad edukacją. Uczestnik bitwy o Anglię.
- Doron Niederland**, prof., David Yellin Academic College of Education w Jerozolimie
- Marek Piotrowski**, dr hab., prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
- Bogusław Śliwerski**, prof. zw. dr hab., dr. h.c., Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej
w Warszawie
- Renata Wawrzyniak-Beszterda**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

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 8 punktów.

Studia z Teorii Wychowania są indeksowane w następujących bazach:

- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH) oraz
- BazHum
- CEEOL – Central and Eastern European Online Library.

Z poważaniem
Redakcja czasopisma
„Studia z Teorii Wychowania”