

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

ChAT

Wydawnictwo
Naukowe

**STUDIA Z TEORII
WYCHOWANIA
TOM X: 2019 NR 4(29)**

**PATRONAT NAUKOWY:
ZESPÓŁ PEDAGOGIKI OGÓLNEJ
I TEORII WYCHOWANIA
PRZY KOMITECIE NAUK PEDAGOGICZNYCH
POLSKIEJ AKADEMII NAUK**

RADA NAUKOWA:

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

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

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

ADRES REDAKCJI:

Wydawnictwo Naukowe
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Broniewskiego 48
01-771 Warszawa
www.wydawnictwo.chat.edu.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2019

ISSN: 2083-0998

REDAKCJA NUMERU:

Stefan T. Kwiatkowski

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

Wydano nakładem Wydawnictwa Naukowego
Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie
ul. Broniewskiego 48, 01-771 Warszawa, www.chat.edu.pl

Druk i oprawa: Partner Poligrafia Andrzej Kardasz
ul. Zwycięstwa 10, 15-703 Białystok

Nakład: 100 egz.

Spis treści

ROZPRAWY

- Iwona Paszenda – *Rytuał współpracy jako narzędzie kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich – na podstawie myśli Richarda Sennetta*..... 9
- Leszek Waga – *Demokracja i wartości w wychowaniu. O epistemologicznym statusie doświadczenia w pragmatyzmie*..... 29

NAUKOWY ESEJ

- Katarzyna Szumlewicz – *Osobowość autorytarna i jej wrogowie: Wilhelm Reich, Theodor W. Adorno, Alice Miller i Klaus Theweleit*..... 47
- Aneta Babiuk-Massalska – *Czy istnieje tutoring rówieśniczy w przedszkolu? Rozważania wokół znaczenia pojęcia tutoringu* 63

Z BADAŃ

- Joanna Lewczuk – *Change of social value orientation affected by the observed mimical expression of the interaction partner*..... 85
- Katarzyna Wereszczyńska – *„Społeczeństwo Otwarte” – czasopismo wspierające nauczycieli w wychowaniu uczniów do demokracji i obywatelskości* 107
- Beata Maj – *Internet jako edukacyjna przestrzeń życia młodzieży akademickiej*..... 135
- Celina Kamecka-Antczak, Klaudia Wos – *Być z kimś i dla kogoś. Postrzeganie dobra wspólnego przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej – z praktyki badań włączających*..... 155

ZAGRANICZNE INSPIRACJE

- Emilia Grzesiak – *Priorytetyzacja STEM w edukacji. Perspektywa aksjologiczno-teleologiczna* 167

RECENZJE

- Aleksander Nalaskowski – *Książka zamiast wiedzy. Recenzja monografii Joanny Łukasiewicz-Wieleby, Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców, Wydawnictwo APS Warszawa, 2018, ss. 438* 185

Natalia Zygmunt – Hana Červinkova, Bogusława Dorota Gołębniak (red.) <i>Edukacyjne badania w działaniu</i> , Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2013, ss. 370	193
Rafał Włodarczyk – <i>O słuchaniu i słyszeniu w perspektywie filozofii edukacji</i> . Recenzja monografii Małgorzaty Przanowskiej, <i>Listening and Acouological Education</i> , Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019, ss. 306	201

BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

Bogusław Śliwerski – <i>Pedagogika Szkoły Wyższej II</i>	215
--	-----

AUTORZY	225
---------------	-----

INFORMACJE DLA AUTORÓW	227
------------------------------	-----

Contents

DISSERTATIONS

- Iwona Paszenda – *The Ritual of Cooperation and the Routine as a Tool for Shaping Social and Civic Competences – Based on the Thoughts of Richard Sennett*..... 9
- Leszek Waga – *Democracy and values in education. On the epistemological status of experience in pragmatism*..... 29

SCIENTIFIC ESSAY

- Katarzyna Szumlewicz – *The Authoritarian Personality and Its Enemies: Wilhelm Reich, Theodor W. Adorno, Alice Miller and Klaus Theweleit* 47
- Aneta Babiuk-Massalska – *Does peer tutoring in kindergarten exist? Thinking around the tutoring concept* 63

FROM EMPIRICAL RESEARCH

- Joanna Lewczuk – *Change of social value orientation affected by the observed mimical expression of the interaction partner* 85
- Katarzyna Wereszczyńska – *„Społeczeństwo Otwarte” [„The Open Society”] – a magazine offering support for teachers in educating the students towards democracy and citizenship* 107
- Beata Maj – *Internet as educational space in life of university students*.... 135
- Celina Kamecka-Antczak, Klaudia Wos – *To be with someone and for someone. Perception of the common good by adult students of a special school – a report on the practice of inclusive research*..... 155

FOREIGN INSPIRATIONS

- Emilia Grzesiak – *Prioritization STEM education. An axiological and teleological perspective*..... 167

REVIEWS

- Aleksander Nalaskowski – *Book instead of knowledge. Review of Joanna Łuksiewicz-Wieleba’s monograph, Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Wydawnictwo APS Warszawa, 2018, ss. 438 185

Natalia Zygmunt – Hana Červinkova, Bogusława Dorota Gołębnik (red.) <i>Edukacyjne badania w działaniu</i> , Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2013, ss. 370	193
Rafał Włodarczyk – <i>About listening and hearing in the perspective of the philosophy of education</i> . Review of Małgorzata Przanowska's monograph, <i>Listening and Acouological Education</i> , Wydawnictwa Uniwersytetu War- szawskiego, Warszawa 2019, ss. 306.....	201

THEMATIC BIBLIOGRAPHY

Bogusław Śliwerski – <i>Pedagogy of higher education II</i>	215
---	-----

AUTHORS	225
---------------	-----

INFORMATION FOR THE AUTHORS	227
-----------------------------------	-----

Iwona Paszenda

Uniwersytet Wrocławski

ORCID 0000-0002-7164-9590

Rytuał współpracy jako narzędzie kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich – na podstawie myśli Richarda Sennetta

Wprowadzenie

Kompetencje społeczne i obywatelskie stanowią jedną z ośmiu grup kompetencji kluczowych¹ w procesie całościowego uczenia się. Nie są one związane z przedmiotami szkolnymi, które wywodzą się z tradycyjnych dyscyplin akademickich. Niemniej jednak mogą być włączane do programów nauczania w kształceniu podstawowym i ponadpodstawowym². Istotą tych kompetencji jest wzajemne przenikanie i współzależność. Dlatego nie można mówić o rozwijaniu jednej kompetencji, lecz wszystkich razem. Wynika to z Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie³. Dokument ten zaleca państwom członkowskim rozwijanie oferty kompetencji kluczowych w ramach strategii uczenia się przez całe życie oraz wykorzystanie dokumentu *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe*

¹ Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia.

² Zob. *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, (red.) V. Kropińska, H. Solarczyk- Szwec, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017, s. 8-11.

³ Zob. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 w sprawie kompetencji kluczowych uczenia się przez całe życie*, (2006/962/WE), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>, pdf. z dn. 2.11.2018.

życie – *Europejskie ramy odniesienia*, znajdującego się w załączniku, jako narzędzia odniesienia, w celu zapewnienia, by kształcenie i szkolenie oferowały osobom uczącym się środki mające na celu rozwijanie kompetencji kluczowych na poziomie dającym odpowiednie przygotowanie do dorosłego życia oraz podstawę dla dalszej nauki i życia zawodowego. W ramach tego odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych. W niniejszym artykule, ze względu na podjętą w temacie problematykę, skoncentruję uwagę wyłącznie na kompetencjach społecznych i obywatelskich.

Pierwsza z wyodrębnionych kompetencji charakteryzuje się umiejętnością współpracy i kontaktów z ludźmi, wpływa na jakość wykonywanych zadań, a jej poziom decyduje o skuteczności współpracy, porozumiewania się czy wywierania wpływu na innych. Druga natomiast przygotowuje osoby uczące się do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć, struktur społecznych i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa⁴.

Podstawowe umiejętności w zakresie kompetencji społecznych obejmują, między innymi, zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością do tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii.

Natomiast kompetencje obywatelskie opierają się na znajomości pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich. Umiejętności wchodzące w zakres kompetencji obywatelskich, to zdolność do efektywnego zaangażowania wraz z innymi ludźmi w działania publiczne, zdolność do wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami oraz krytyczna i twórcza refleksja⁵.

Niestety, badania dowodzą, że istnieje przepaść między oficjalną polityką i deklaracjami dotyczącymi kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich, a rzeczywistą praktyką w szkołach. Podstawy programowe dla różnych etapów kształcenia nie zakładają bowiem ich rozwijania, a przynajmniej nie w takim kształcie, jak wynika to z ich „europejskich” definicji. W Polsce uczniowie i uczennice mają przede wszystkim posiadać wiedzę z tego zakresu, która sprowadza się do wiedzy historycznej. W wielu szkołach

⁴ Zob. B. Kubiczek, *Szkoła Demokracji – Szkoła Samorządności*. *Kompetencje społeczne i obywatelskie uczniów i nauczycieli. Materiały dla uczestnika konferencji*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Sosnowiec 2012, s. 2-3.

⁵ Zob. tamże, s. 3.

nie uznaje się za ważne kształtowanie umiejętności związanych z empatią, asertywnością, konstruktywnym porozumiewaniem się w różnych środowiskach i osiągnięciem kompromisu. Nie przywiązuje się także nadmiernej uwagi do umiejętności uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji, np. w szkole umiejętności współpracy czy szacunku dla różnic⁶.

Problem kształtowania kompetencji kluczowych uruchamia myślenie wokół pytań: dlaczego ludziom coraz trudniej jest współpracować ze sobą? W wyniku jakich procesów doszło do osłabienia umiejętności współpracy? Jakich zmian wymaga praktyka edukacyjna, by kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich, w tym umiejętności współpracy, stało się zasadniczym narzędziem edukacji?

Odpowiedzi na postawione pytania są analizowane na podstawie tekstów źródłowych Richarda Sennetta – amerykańskiego socjologa, zaliczanego do współczesnych przedstawicieli pragmatyzmu⁷, który w swoich publikacjach poświęcił sporo miejsca problematyce współpracy. Jego prace zawierają ważne punkty odniesienia zarówno dla naukowych, jak również zorientowanych bardziej praktycznie diagnoz współczesności. Badacz konsekwentnie diagnozuje w nich dysfunkcje współczesnych systemów społecznych i gospodarczych, które przekładają się przygnębiająco na relacje międzyludzkie⁸. Jego dziełem jest także cykl publikacji, podejmujących problematykę umiejętności. W książce *Etyka dobrej roboty* koncentruje

⁶ Por. B. Przyborowska, V. Kopińska, I. Murawska, *Kompetencje społeczne i obywatelskie w edukacji szkolnej – pozór w podstawie programowej dla trzeciego etapu edukacyjnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016 nr 23 (2), s. 45-60; *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych...*, dz. cyt. s. 8 i nast. ; V. Kopińska, H. Solarczyk – Szwec, *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Forum Oświatowe” 2006 nr 1, s. 11-32; H. Solarczyk – Szwec, A. Matusiak, V. Kopińska, *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu kształcenia*, „Edukacja Dorosłych” 2016 nr 2, s. 29-44; I. Kopaczyńska, *Podstawa programowa dla klas I-III Szkoły Podstawowej jako punkt wyjścia działań pozornych*, w: (red.) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

⁷ Sennett w jednej ze swoich książek zalicza siebie do współczesnych przedstawicieli pragmatyzmu (Zob. R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, przeł. J. Dzierżgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2010, s. 351).

⁸ Zob. R. Sennett, *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, przeł. J. Dzierżgowski, Ł. Mikołajewski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2006; R. Sennett, *Upadek człowieka publicznego*, przeł. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2009.

uwagę na wymiarach fachowości⁹. Dowodzi w niej, że każdy człowiek nosi w sobie fachowca, którego trzeba wyzwolić. Do tego niezbędny jest społeczny zasób, jakim jest umiejętność współpracy. Dzielenie pracy z innymi jest umiejętnością znaczącą, gdyż pozwala rekompensować indywidualne niedostatki. Z tego powodu w kolejnej książce – *Razem. Rytuały i zasady współpracy* podejmuje problem reagowania na innych i praktycznych tego zastosowaniach w pracy i we wspólnocie. Pisze o naturze współpracy, o tym dlaczego została osłabiona i w jaki sposób można ją ponownie wzmocnić¹⁰.

Zagadnienia te łączą się z kwestią kondycji współczesnego człowieka, jego charakteru, a pośrednio z zasadami współżycia międzyludzkiego.

Kondycja współczesnego człowieka

Świat współczesnego kapitalizmu – tzw. nowego kapitalizmu – cechuje się elastycznością i zmiennością. Elastyczność przejawia się przede wszystkim w działaniu sił, które mają zginać ludzkie karki¹¹. Od dzisiejszych pracowników oczekuje się by byli zręczni, przygotowani na zmiany, nieustannie podejmowali ryzyko. Tak zrodziło się pojęcie „elastyczny kapitalizm”. Akcentowanie elastyczności zmieniło znaczenie samej pracy. Wymóg ciągłej zmiany i elastyczności powoduje, że człowiek zaczyna tracić poczucie bezpieczeństwa, które miał jeszcze kilkadziesiąt lat temu, kiedy zatrudnienie było stabilne, a karierę można było zrobić w jednym miejscu pracy. Elastyczny kapitalizm zagroził tę prostą ścieżką kariery. Pracowników zaczęto przetrzucać od jednego zadania do drugiego, z jednego miejsca pracy na drugie. To stworzyło sytuację, w której człowiek zaczął doświadczać na własnej skórze, czym w nowym kapitalizmie jest niepewność. To ona sprawia, że prześladuje go lęk, iż lada chwila utraci kontrolę nad swoim życiem. Strach przed utratą kontroli nie jest związany jedynie z niepewnością pracy, ma on znacznie głębsze podłoże. Według Sennetta istotna jest ulotność przyjaźni i słabość wspólnoty lokalnej, spowodowana kolejnymi przeprowadzkami z jednego miejsca do drugiego. Zapracowanemu człowiekowi brakuje czasu na systematyczne i stopniowe budowanie głębokich relacji międzyludzkich, które wymagają dłuższego zaangażowania się. Z tego powodu w komunikacji elektronicznej szuka namiastki wspólnoty. Jednak ta zastępcza komunikacja

⁹ Zob. R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2010.

¹⁰ Zob. R. Sennett, *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2013.

¹¹ Zob. R. Sennett, *Korozja...*, dz. cyt. s. 55.

nie działa, gdyż jest zbyt zdawkowa, pośpieszna i nie przynosi zadowolenia. Poza tym, wymogi życia zawodowego utrudniają mu prawidłowe relacje z rodziną. Zapracowany rodzic martwi się, że jego dzieci stają się „szczurami z centrów handlowych”, które przez całe popołudnia chodzą po nich bez celu, bez żadnego kontaktu z ojcem lub matką¹².

Socjolog ukazując ludzką pracę we współczesnym świecie, pełnym niepewności, elastyczności i zmienności, wyróżnia znaczenie, które przypisuje założeniu, że życie człowieka powinno mieć kształt ciągłej narracji. Jeśli życie przybiera kształt kolażu różnych przeżyć świadczy to o jego nieciągłości, a spójność to to, co dla człowieka jest niezbędne w dobrym życiu i dobrej pracy¹³. Dzisiaj długotrwała narracja, podążanie wytyczoną ścieżką przestało się liczyć. Hasło „nic na długo” utrudnia życie, a zwłaszcza nie może stanowić wskazówek, dzięki którym człowiek wiedziałby, jak kształtować swój charakter i być dobrym rodzicem¹⁴. „Nic na długo” to zasada, która powoduje erozję zaufania i wzajemnych zobowiązań. Nastawienie na krótkotrwałość w nowoczesnych organizacjach nie pozwala dojrzewać zaufaniu. Jeśli organizacja przyjmuje strukturę elastycznej, luźnej sieci, to osłabia więzi społeczne. Mocne więzi wymagają bowiem ciągłości, a w wymiarze osobistym gotowości do zaangażowania się na rzecz innych.

Opisany przez Sennetta konflikt pomiędzy rodziną a pracą prowokuje do pytań o kondycję dorosłego człowieka. Jak ma podążać za swoimi celami, planami w nieustannie zmieniającym się społeczeństwie? W jaki sposób może zachować trwałość relacji społecznych? Jak w fragmentarycznej rzeczywistości ma budować narrację i czynić swoje życie spójną opowieścią? Na te pytania socjolog nie udziela odpowiedzi wprost. Dokonana przez niego diagnoza nowego kapitalizmu wskazuje, iż aby nowy system mógł się rozwijać człowiek jest zmuszony przemieszczać się z jednego miejsca pracy do drugiego. To zaś powoduje korozję jego charakteru¹⁵.

Korozja charakteru współczesnego człowieka

Człowiek jest istotą, która przez całe życie buduje swoją tożsamość. Sennett określa ją jako „trwałość własnego »ja«¹⁶. Centrum tej tożsamości jest charakter człowieka, który jest formowany w procesie działania i rozwoju; by

¹² Zob. tamże, s. 21-22.

¹³ Zob. tamże, s. 184-185.

¹⁴ Zob. tamże, s. 24.

¹⁵ Zob. tamże, s. 25-28.

¹⁶ Tamże, s. 28.

go zbudować człowiek powinien dbać o ciągłość narracji spajającej jego życie i pomagającej odnaleźć się w świecie. Każdy jest bohaterem własnej historii – stoi w jej centrum; tworzy samego siebie podczas swojego życia. Jedyne wśród innych ludzi, dzięki temu, co mówi i robi ukazuje siebie innym. Przez to tworzy własną narrację i tworzy swoją historię. Jeśli nie byłoby drugiego, tworzenie własnej historii nie byłoby możliwe. Nie byłby także możliwy własny rozwój, który wyłącznie we wspólnocie jest osiągalny¹⁷.

Tymczasem w postmodernistycznych wizjach ludzkiego „ja” nacisk kładzie się na konflikt i zerwanie. Nikogo nie obchodzi, jak wygląda komunikacja między rozczłonkowanymi jednostkami¹⁸. Człowiek żyje w rzeczywistości, dla której charakterystyczne są ciągle zmiany i krótkoterminowa elastyczność – społeczne i ekonomiczne warunki powodują, że nie jest łatwo budować narrację. Korporacje dzielą się i łączą. Praca raz jest, raz jej nie ma. Przyjaciele pojawiają się i odchodzą. Przedsiębiorcy wymagają, by ludzie nie przejmowali się tym, że nie są zdolni do przewidzenia konsekwencji zmian lub niewiedzy, co przyniesie przyszłość. Jednak większość osób nie potrafi podchodzić do życia z taką nonszalancją i beztroską. Ludzie tęsknią za spójnością, której brakuje im w życiu. Elastyczne zachowania, jakich wymaga od nich współczesny świat, nie pomagają im w odgrywaniu roli rodzica czy członka wspólnoty. Dlatego pragną, aby więzi międzyludzkie nie urywały się tak łatwo. Nie dają zgody na nietrwałe relacje z innymi pracownikami i przygnębiającą wizję własnych dzieci jako szczurów z centrów handlowych.

Niepokojące jest to, że człowiek choć zdaje sobie sprawę z konsekwencji nie próbuje protestować, walczyć z trajektorią życia narzuconą przez współczesny kapitalizm. Cokolwiek się dzieje, czuje się odpowiedzialny za zdarzenia, nad którymi w istocie nie ma kontroli, (na przykład nad utratą pracy). Wszystko bierze na siebie – traktuje jako własne brzemień. To poczucie odpowiedzialności jest absolutne. Człowiek przejawia niezachwianą gotowość do ponoszenia odpowiedzialności. Według Sennetta gotowość tę należy rozumieć bardziej jako cechę charakteru, gdyż nie przekłada się ona na konkretne działanie. Jak pisze „w czasach elastyczności jedynie odarta z wszelkich działań wola stanowić może esencję charakteru etycznego¹⁹”. Przyjmując na siebie odpowiedzialności za wydarzenia, nad którymi nie da się zapanować wzbudza w sobie poczucie winy. Jednak żyjąc w społeczeństwie, które zdaje się rozpadać na kawałki – nie traci panowania nad sobą.

¹⁷ Zob. tamże, s. 13-35.

¹⁸ Zob. tamże, s. 201.

¹⁹ Tamże, s. 32.

Doskonale rozumie, że wszelkie próby protestów i walki byłyby pozbawione sensu. W tych okolicznościach pozostaje jedynie pragnienie stawiania oporu erozji takich cech charakteru, jak lojalność i zaangażowanie. W rezultacie, „jego wola staje się statyczna; jego wartości przejawiają się jedynie w pustych deklaracjach²⁰”. W ocenie socjologa tym, czego człowiekowi brakuje w obliczu tych dwóch przeciwstawnych doświadczeń – dryfowania i próżnej determinacji – jest narracja, która mogłaby nadać kształt jego postępowaniu. Według Sennetta narracja „to coś więcej niż zwykły ciąg zdarzeń. Nadaje ona ciąg biegowi czasu, podpowiada dlaczego doszło do pewnych zdarzeń i ukazuje ich konsekwencje²¹”.

W świecie, w którym jedynym stałym czynnikiem i możliwym do przewidzenia są zmiany, człowiek ma trudności, a często w ogóle nie potrafi zbudować trwałych relacji z innymi. Takie działania osłabiają jego charakter. Chodzi tu o sposób jego powiązania ze światem i bycie niezbędnym dla innych. Kiedy brakuje innego – człowiek unosi się w próżni. Na tym polega problem ludzkiego charakteru, „istnieje historia, ale brakuje narracji dzielonej z innymi (...)” w takiej sytuacji dochodzi do korozji charakteru²². Korozja charakteru to brak spójności w opowieści w historii konkretnego człowieka, to zaburzenie tożsamości.

Zdaniem socjologa pomocne w kształtowaniu charakteru może okazać się czynne „ja”, gdyż zmusza ono do działania²³. Problem polega na tym, że czynne „ja” powinno być wsparte przez wspólnotę, ponieważ tylko w interakcji z nią ma się możliwość w pełni dostrzec swoje wyróżniające się cechy. Wyłącznie w zetknięciu z drugą osobą można zobaczyć, że jest niepowtarzalnym, wyjątkowym i ma się własną historię. Przy wsparciu wspólnoty można budować swój indywidualny charakter.

Współpraca – wymiana korzystna dla wszystkich uczestników

Powszechnie uważa się, że wspólnota tworzy się w miejscu pracy, gdyż człowiek, który pracuje nie jest w pracy sam. Obok niego znajdują się współpracownicy – koleżanki, koledzy, szefowie. Patrząc z zewnątrz na pracę w korporacjach, instytucjach, czy firmach można odnieść wrażenie, że pracodawcy próbują jednoczyć pracowników. Rozdają im na przykład karnety na siłownię, basen, czy wspólne wyjście do teatru. Jednak w większości

²⁰ Tamże, s. 33.

²¹ Tamże, s. 33.

²² Tamże, s. 206.

²³ Tamże, s. 186.

przypadków zabiegi te nie przynoszą pożądaných efektów. Według Sennetta, zbudowanie solidnej wspólnoty staje się trudne, a wręcz niemożliwe. Dzisiaj także często mówi się, że korporacja nie jest miejscem, w którym pracownik może znaleźć pomoc i wsparcie prawdziwej wspólnoty. Dzieje się tak dlatego, że nikt nikomu nie ufa, a często nawet nie próbuje obdarzyć zaufaniem²⁴. Wspólnoty kreowane w ramach dzisiejszych korporacji nie są tymi, na których zależy Sennettowi. W jego ocenie prawdziwe wspólnoty są miejscem, gdzie „ludzie uczą się słuchać i reagować – i to nawet wówczas, gdy coraz wyraźniej dostrzegają dzielące ich różnice²⁵”. Osoby pracujące w elastycznych korporacjach nie mają czasu, by poznać dzielące ich różnice i o nich porozmawiać. Co jakiś czas zostają bowiem przydzielani do następnych zadań. W rezultacie brakuje im wolnej chwili na namysł i budowanie trwałych więzi z innymi. Sennett uważa, że prawdziwą wspólnotę tworzy na przykład grupa przyjaciół, na których można polegać. Koleżanki i koledzy z korporacji nie są w stanie zbudować takiej trwałej relacji, nawet jeśli łączy ich wspólny zawód czy wykształcenie. Powodem tego jest zmienność świata korporacji, elastyczność i nietrwałość zatrudnienia. Relacja w prawdziwej wspólnocie opiera się na zaufaniu, o które w świecie ciągłych zmian jest trudno. Zaufanie buduje się bardzo długo, a na długotrwałe procesy nie ma w korporacji czasu. W efekcie w świecie pełnym elastyczności i zmienności relacje międzyludzkie ulegają zaburzeniu, a nawet – jak twierdzi Sennett – zniszczeniu. Brak trwałych związków międzyludzkich, a także systematycznie realizowanych celów sprawia, że człowiek boleśnie zderza się z codziennością:

Jednak każdy pragnie życia we wspólnocie. Dzięki niej rozumie swoje działanie, w razie potrzeby potrafi je zmienić, przewidywać skutki i brać za nie odpowiedzialność. W ten sposób życie człowieka nabiera sensu, potrafi być sobą i nadawać sens własnej pracy. Sens ludzkiej pracy wyraża się w tym, że jest współpracą. Sennett zakłada, że

„(...) współpraca to wymiana korzystna dla wszystkich uczestników. Obserwujemy ją w wypadku iskających się nawzajem szympanśów, dzieci budujących zamek na plaży, ludzi układających wspólnie worki z piaskiem, gdy nadchodzi powódź. Dostrzeżenie współpracy przychodzi nam bez trudu, gdyż – jak inne zwierzęta społeczne – tendencją do wzajemnego wsparcia mamy w genach; zwierzęta

²⁴ Por. J. Bakan, *Korporacja. Patologiczna pogoń za zyskiem i władzą*, przeł. J. P. Listwan, Wydawnictwo Lepszy Świat, Warszawa 2006.

²⁵ R. Sennett, *Korożja...*, dz. cyt. s. 55.

społeczne współpracują, by osiągnąć to, czego nie zdołałyby osiągnąć w pojedynkę²⁶”.

Konstatacja ta wskazuje, że współpracując można zrealizować więcej zadań, wyprodukować więcej przedmiotów, czy wypracować większy zysk. Współpraca jest wpisana w kondycję człowieka. Jednak ta zostaje wystawiona na próbę. Od pracowników często wymaga się, by jednocześnie ze sobą kooperowali i konkutowali. Taka sytuacja jest dla nich trudna i wymagająca, gdyż może prowadzić do sporów, których nie można rozwiązać w zgodzie z obu wymaganiami. Poza tym nie istnieją lub są mocno zaburzone relacje oparte na bazie przyjaźni i zaufania, a grupa współpracowników nie jest wspólnotą, która jest w stanie pomóc w rozwiązaniu ich problemów. W tych warunkach rodzi się „ja” niekooperacyjne, osobowość niezdolna do radzenia sobie złożonymi wymaganiami społecznego zaangażowania, wycofana, pozbawiona pragnienia współpracy z innymi²⁷.

Sennett zatroskany stanem świata próbuje dociec, jak można zaradzić trudnej i szkodliwej kooperacji, opierającej się na zasadzie – „my przeciwko wam”. Kierunek działań naprawczych dostrzega w sytuacji, gdy ludzie zechcą zacząć ze sobą rozmawiać i podejmować wspólne działania. Socjolog uważa, że więź z innymi wymaga umiejętności. Szczególne znaczenie mają dwie: umiejętność eksperymentowania i komunikacji. Eksperyment oznacza robienie nowych rzeczy i, co ważniejsze, porządkowanie ich w czasie. Ludzie uczą się tego dzięki powtarzalnemu, rozbudowanemu procesowi ćwiczenia. Z kolei komunikacja ma początkowo niejednoznaczny charakter. Przykładem tego jest niezrozumiałość dziecięcych przekazów. Zanim dziecko zdobędzie zdolności komunikacyjne, będzie musiało nauczyć się przewycięzania owej niejednoznaczności. A zatem samoświadomość kształtuje się w kontekście eksperymentowania i komunikacji. W tych okolicznościach „kooperacja staje się ciężko wypracowanym doświadczeniem, nie zaś czymś, co po prostu dostaliśmy²⁸”.

Według Sennetta najważniejszą cechą trudnej kooperacji jest to, że wymaga ona kompetencji społecznych. Co interesujące, pojęcie „kompetencje społeczne” uważa za nietrafne. W jego ocenie o wiele poważniejsze są kompetencje dialogiczne, które definiuje jako „uwagę okazywaną innym

²⁶ R. Sennett, *Razem...*, dz. cyt. s. 16.

²⁷ Zob. tamże, s. 235.

²⁸ Tamże, s. 27.

i gotowość reagowania²⁹”. Charakterystyczną cechą kompetencji dialogicznych jest umiejętność znajdowania punktów wspólnych z drugą osobą, zarządzania sporem lub unikania frustracji, gdy rozmowa staje się trudna oraz łatwość dobrego słuchania, która wymaga zestawu umiejętności poprzedzających odpowiedź, a mianowicie: skupienia i interpretowania komunikatów rozmówcy, rozumienia nie tylko słów, ale również pauz i gestów. Nie bez znaczenia jest zdolność obserwacji. Dzięki niej rozmowa ma szansę być bogatsza, bardziej kooperacyjna i bardziej dialogiczna.

Sennett, który w młodości był zawodowym muzykiem (wielonczelistą i dyrygentem), na własnej skórze doświadczył, że dzięki dobremu słuchaniu muzyk staje się człowiekiem bardziej kooperacyjnym. Do tego przydatny jest zestaw rytuałów.

Rytuał oparty powtarzalności jako narzędzie kształtowania kluczowych kompetencji

Rytuał jest jednym ze sposobów porządkowania symbolicznej wymiany kulturowej, rodzi silne więzi społeczne i dostarcza narzędzi wykorzystywanych przez społeczeństwo w równoważeniu współpracy i konkurencji. Rytuał sprawia, że ekspresyjna komunikacja działa³⁰. Według Sennetta rytuał to specyficzny rodzaj fachu, który wymaga umiejętności, dlatego musi być właściwie praktykowany³¹. Jednym ze sposobów kształtowania rytuałów jako autonomicznych praktyk jest powtarzalność, identyfikowana z rutyną³², która jakoby przytępia zmysły człowieka³³. Socjolog nie zgadza się z tym stanowiskiem. Według niego „rutyna dobrego fachowca nie ma statycznego charakteru. Ewoluuje i pozwala fachowcowi na samodoskonalenie³⁴”. A zatem rutyna może mieć moc kształcącą. Jednak trzeba umieć odróżnić zwykłą, nudną rutynę od tej, którą praktykuje fachowiec. Człowiek umiejętny dzięki powtarzalności doskonali swoje ruchy, stara się, by jego czynności oraz produkt nad którym pracuje były jak najlepsze. Tak rozumiana rutyna ma

²⁹ Tamże, s. 28.

³⁰ Zob. tamże, s. 118.

³¹ Zob. R. Sennett, *Etyka...*, dz. cyt. s. 22.

³² Szerzej na temat zjawiska rutyny zob. I. Paszenda, *Rutyna jako nie-codzienne doświadczenie edukacyjne w perspektywie pragmatyzmu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017 t. 8 nr 4 (21), s. 223-233.

³³ Zob. R. Sennett, *Razem ...* dz. cyt. s. 123.

³⁴ R. Sennett, *Etyka...*, dz. cyt. s. 325.

walor wychowawczy, gdyż uczy nie tylko wykonywać rzeczy dobrze, lecz także uczy krytycyzmu³⁵. Pomimo to, jak pisze Sennett,

„w nowoczesnej edukacji odchodzi się od powtarzalności, uważa się ją bowiem za ogłupiającą. Oświecony nauczyciel, lękając się, że zanudzi swych pupili, będzie unikał rutyny, lecz pozbawi w ten sposób dzieci ważnego doświadczenia, polegającego na pełnym namysłu studiowaniu i modyfikowaniu własnych (głęboko zakorzenionych) sposobów postępowania³⁶”.

Być może, dzieje się tak dlatego, że powszechnie uznaje się, że aktywność, która polega na rutynowych czynnościach jest nieciekawa i nie rozwija. Z tak postrzeganą rutyną często mamy dziś do czynienia. Praca człowieka niejednokrotnie polega na wykonywaniu wciąż tego samego. W wielu instytucjach narzeka się na rutynę. Z tego powodu „dzisiejsze społeczeństwo, tworząc coraz bardziej elastyczne instytucje, poszukuje nowych sposobów na wypalenie wstrętnej rutyny³⁷”. Jednakże, jak wynika z dokonanego przez socjologa opisu kondycji współczesnego człowieka, elastyczność nie jest remedium na rutynę. Elastyczność – jak pisze Sennett – rodzi niepewność. Skutecznym lekarstwem na rutynę jest jej dwoista natura. Rutyna może bowiem „(...) poniżyć, ale może też chronić. Może zabijać pracę, ale może też scalać życie³⁸”. Dzięki rutynie fachowiec rozwija swoje umiejętności, a dzięki nim zakorzenia się w świecie. Rutyna rozumiana jako mądre doskonalenie się człowieka w tym co robi, jest źródłem dobrej pracy, może pomóc zrozumieć pracę, odkryć jej sens.

Wiele osób upatruje sensu pracy w tym, że dzięki niej może zarobić pieniądze, które umożliwiają godne życie oraz realizowanie pasji i zainteresowań. Jednak praca powinna dać człowiekowi coś więcej niż tylko pieniądze. Mówiąc językiem Sennetta – jej obowiązkiem jest go ubogacić, pozostawić w nim trwałe ślady, budować historię jego życia i kształtować jego charakter. Kiedy rutyna sprowadza się do bezmyślnie powtarzanych ruchów nie buduje spójnej narracji człowieka i nie kształtuje jego charakteru. Socjolog zdaje sobie sprawę z tego, że można, wzorem innych, uznać pracę opartą na rutynie za otepiającą i utożsamiać rutynę z nudą. Niemniej jednak przykład ludzi, którzy rozwijają swe umiejętności manualne, pokazuje, że może być

³⁵ Zob. R. Sennett, *Etyka...*, dz. cyt. s. 55.

³⁶ Tamże, s. 55–56.

³⁷ R. Sennett, *Korozja...*, dz. cyt. s. 55.

³⁸ Tamże, s. 51.

inaczej. „Powtarzanie jest stymulujące, jeśli zorganizowane jest według reguły antycypacji. Substancja rutyny może się zmieniać, przechodzić metamorfozy, może być ulepszana, emocjonalną nagrodą pozostaje jednak doświadczenie robienia tego samego raz za razem³⁹”.

Konstatacja ta wskazuje, że jeśli człowiek będzie nieustannie dbał o rozwój swoich umiejętności, będzie się doskonalił, rutyna może mu pomóc być w pełni sobą, rozwijać swój charakter i osiągnąć spójną narrację. Podstawą każdej umiejętności jest zatem rutyna, stanowiąca fundament dla jakości pracy. Kluczem do tego, by coś robić dobrze jest sprawstwo i zdolności. Bez nich dążenie do jakości nie jest możliwe.

Według Sennetta wszyscy posiadają podobne zdolności, dzięki którym mogą stać się fachowcami, czyli ludźmi umiejętnymi. Jak pisze: „większość różnic wynika z naszych motywacji i znaczenia, jakie ma dla nas jakość⁴⁰”. Dlatego uważa, że są powody, by pragmatyzm łączyć z demokracją⁴¹. Chodzi tu o wspólne dla wszystkich zdolności i możliwości rozwijania swoich kompetencji. Oczywiście zdaje sobie sprawę, że jedni będą to potrafili robić w większym stopniu, a inni w mniejszym, ale różnice nie są na tyle duże, by ktoś tych zdolności był w ogóle pozbawiony. Każdy jest bowiem obdarzony pewnymi zdolnościami, dzięki którym może odkrywać, badać i otwierać nowe problemy. Jak twierdzi

„Samorządność zakłada zdolność obywateli do kolektywnej współpracy na rzecz radzenia sobie z problemami. Rzecz jednak w tym, że należy pozostawać sceptycznym wobec szybkich i prostych rozwiązań, aby współpraca miała jakiegokolwiek szanse powodzenia. (...) Zaradzić podobnym trudnościom można jedynie przez doświadczanie oddolnej obywatelskiej partycypacji. Partycypacji (...), w której jedną z cnót stanowi cnota ćwiczenia oparta na powtarzalności i stopniowym wnoszeniu poprawek⁴²”.

Stanowisko to wskazuje, że kooperacja jest ciężko wypracowanym doświadczeniem, nie zaś czymś, co się dostaje od losu.

³⁹ R. Sennett, *Etyka...*, dz. cyt. s. 219.

⁴⁰ Tamże, s. 297-298.

⁴¹ Zob. tamże, s. 356.

⁴² Tamże, s. 356.

Podsumowanie

Przeprowadzona przez Sennetta ocena współżycia międzyludzkiego w społeczeństwie amerykańskim pokazuje, że elastyczność i niestabilność zatrudnienia, ulotność przyjaźni, słabość wspólnoty lokalnej oraz erozja zaufania, to główne czynniki, które sprawiają, że ludziom coraz trudniej jest współpracować ze sobą. Jego prace ujawniają, że współczesna kultura, która coraz częściej zmusza do konkurowania i dbania o własne interesy, zagraża tym kompetencjom, dzięki którym człowiek odczuwa więź z innymi, a mianowicie: umiejętność współpracy, słuchania i prowadzenia rozmowy.

Opisane przez amerykańskiego socjologa zjawiska są obecne również w polskiej kulturze. Zachodzą one w wielu instytucjach, także w szkole, w której kooperacja wśród nauczycieli bywa niezbyt widoczna. Przeciążenie obowiązkami zawodowymi powoduje, że niewielu z nich znajduje czas, by obserwować pracę swoich koleżanek i kolegów, po to by móc wymienić się doświadczeniami. W pojedynkę podejmują wyzwania wpisane w rolę zawodową, często bez jakiegokolwiek wsparcia ze strony dyrekcji, czy współpracowników; typowo polskim nauczycielskim doświadczeniem jest samotność⁴³.

Problem współpracy dotyka także uczniów, którzy są nastawieni raczej na współzawodnictwo, niż na kooperację. W dzisiejszej szkole ważne są oceny, więc zdobywa się je wszelkim kosztem. Uczniowie rywalizując o najwyższe oceny zmieniają się w manipulantów, którzy dla zdobycia lepszych stopni ściągają i kłamią⁴⁴. Uczniowskiej współpracy nie sprzyja także ograniczanie zajęć umożliwiających wspólne uczenie się w grupie⁴⁵ oraz

⁴³ Zob. A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska, *Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych*, „Studia Edukacyjne” 2016 nr 40, s. 127-148; M. Budna, *Samotność pedagoga*, „Polityka” 28 czerwca 2010, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1506718,1,samotnosc-pedagoga.read> [15.10.2017]; U. Dernowska, *Profesjonalna wiedza nauczyciela – źródła i sposoby eksploatacji*, „Ruch Pedagogiczny” 2012 nr 3, s. 11-21.

⁴⁴ Por. K. Firlej, *Chcemy szkoły pozwalającej rozwinąć skrzydła*, w: (red.) J. Szomburg, *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Instytut Badań na Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011; J. Gózdź, *Ściąganie w szkole – pomiędzy etyką a społeczną normą*, „Chowanna”, 2016 t. 1 (46), s. 175-191.

⁴⁵ Por. A. Bargielska, *Za kulisami indywidualizacji. Retoryka Ja-My w klasie szkolnej*, w: *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, (red.) H. Kwiatkowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 292; A. Famuła-Jurczak, *Rekonstrukcja obrazu szkoły z wykorzystaniem założeń teoretycznych Johna Deweya*, „Studia z Teorii Wychowania” 2010 nr 1, s. 161-171.

agresja werbalna i relacyjna⁴⁶. Być może przyczyna tkwi w tym, że w klasie szkolnej wszystko kręci się nie wokół uczniów, lecz wokół testów⁴⁷.

Ponadto koncepcji współpracy przeciwstawia się reprezentowana przez współczesną szkołę kultura „pracy wyalienowanej”. Jej istotą jest nacisk na technicznie rozumianą efektywność działania podmiotów, mierzoną według odgórnie narzuconych kryteriów. Akcent kładzie się na rywalizację, hierarchizację osiągnięć uczniów i nauczycieli, a w efekcie selekcję przyznającą im określone miejsce w szeregu rang i przywilejów. Co więcej, kultura pracy alienowanej narzuca wzorzec tak zwanej „samodzielnej” pracy ucznia, która jest zaprzeczeniem współdziałania i wzajemnej pomocy. Uczeń podlega alienacji od społecznego środowiska działania, co uniemożliwia kształtowanie kompetencji do współdziałania i kooperacji, stanowiących podstawowe kompetencje obywatelskie⁴⁸.

Umocniony w praktyce edukacyjnej model pracy wyalienowanej stanowi aktualny kulturowy wzór edukacji transmisyjnej, nastawionej na kształtowanie człowieka podatnego na zewnętrzne sterowanie, a jednocześnie samotnego i niezdolnego do obywatelskiego zaangażowania⁴⁹. W efekcie z pola widzenia znikają nie tylko zainteresowania, talenty i możliwości uczniów, ale również wiele ważnych z punktu widzenia funkcjonowania we współczesnym świecie kompetencji⁵⁰.

⁴⁶ Zob. A. Komendant-Brodowska, *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014; A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, A. Baczek-Dombi, *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/1391,przemoc-w-szkole-maj-2011>, pdf z dn. 15.10.2017.

⁴⁷ Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Wstęp do wydania nowego uzupełnionego*, w: D. Klus –Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2014, s. 13 -14; D. Klus- Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? Pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, w: (red.) D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 7-9.

⁴⁸ Zob. A. Męczkowska, *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych. Pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*, w: (red.) J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.

⁴⁹ Zob. A. Męczkowska-Christiansen, *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć*, w: (red.) K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 20.

⁵⁰ Zob. M. Żyliwska, *Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji?*, w: (red.) J. Szomburg, *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 88.

Chcąc nadażyć za zmianami zachodzącymi w świecie i społeczeństwie wszystkie szkoły na różnych poziomach edukacji potrzebują jasnej strategii pokazującej, jak wyposażyć osoby uczące się w kluczowe kompetencje, w tym umiejętność współpracy, wymagane w XXI wieku.

Odpowiedzi dostarczają prace Sennetta. Pokazują one, że podstawą współpracy i współżycia międzyludzkiego jest umiejętność słuchania i prowadzenia rozmowy. Niemniej jednak, aby współpraca była udana trzeba traktować ją jako rodzaj fachu, który wymaga nauki i codziennego treningu. Odpowiednim do tego narzędziem są rytualne praktyki, oparte na rutynowych, długotrwałych ćwiczeniach, które wbrew obiegowym opiniom nie przytępią zmysłów człowieka, lecz mają moc kształcącą. W tych warunkach kształtowanie i rozwijanie kluczowych kompetencji jest możliwe. Wszyscy bowiem posiadają podobne zdolności, dzięki którym mogą stać się fachowcami, czyli ludźmi umiejętnymi.

Nadzieja leży zatem w nauczycielkach i nauczycielach, którzy zechcą wykorzystać rytuał współpracy jako narzędzie do kształtowania i rozwoju kompetencji, zarówno własnych, jak i swoich uczniów. Niestety przeświadczenie wydaje się być nikłe i to nie z powodu braku wiary w środowisko nauczycielskie. Ich możliwości działania są również ograniczone niestabilnością zatrudnienia⁵¹, która osłabia więzi społeczne i nie sprzyja współpracy oraz dysfunkcjonalnością prawa oświatowego,⁵² które egzekwuje kolejne pozory udoskonalenia edukacji, jej urynkowaniem⁵³.

Bibliografia:

- Bakan J., *Korporacja. Patologiczna pogoń za zyskiem i władzą*, przeł. J. P. Listwan, Wydawnictwo Lepszy Świat, Warszawa 2006.
- Bargielska A., *Za kulisami indywidualizacji. Retoryka Ja-My w klasie szkolnej*, w: (red.) H. Kwiatkowska, *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec*

⁵¹ Zob. M. Suchecka, M. Zubik, M. Warchała, *W szkołach wciąż brakuje nauczycieli. Ale praca na pełen etat to rzadkość*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony <http://wyborcza.pl/7,75398,22390941,w-szkolach-wciaz-brakuje-nauczycieli-ale-praca-na-pelen-etat.html> [20.09.2017]; J. Mikulski, *ZNP: 6.5 tys. nauczycieli straciło pracę w wyniku reformy*, <http://www.rp.pl/Edukacja/171009000-ZNP-65-tys-nauczycieli-stracilo-prace-w-wyniku-reformy.html> [15.10.2017].

⁵² Zob. V. Kopińska, *Rekonstrukcja kultury prawnej szkoły na podstawie (zmian) przepisów prawnych w zakresie nadzoru pedagogicznego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013 nr 17 (2), s. 177 -197.

⁵³ Zob. E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla edukacji*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2010.

- uczni w przestrzeni szkolnej, red. nauk., H. Kwiatkowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Budna M., *Samotność pedagoga*, „Polityka” 28 czerwca 2010, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1506718,1,samotnosc-pedagoga.read> [15.10.2017].
- Dernowska U., *Profesjonalna wiedza nauczyciela – źródła i sposoby eksploatacji*, „Ruch Pedagogiczny” 2012 nr 3, s. 11-21.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 w sprawie kompetencji kluczowych uczenia się przez całe życie*, (2006/962/WE), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>, pdf. z dn. 2.11.2018.
- Famuła-Jurczak A., *Rekonstrukcja obrazu szkoły z wykorzystaniem założeń teoretycznych Johna Deweya*, „Studia z Teorii Wychowania” 2010 nr 1, s. 161-171.
- Firlej K., *Chcemy szkoły pozwalającej rozwinąć skrzydła*, w: (red.) J. Szomburg, *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Instytut Badań na Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A., *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*, Instytut Socjologii Uniwersytet Warszawski, <http://www.szkołabezprzemocy.pl/1391,przemoc-w-szkole-maj-2011>, pdf z dn. 15.10.2017.
- Góźdz J., *Ściąganie w szkole – pomiędzy etyką a społeczną normą*, „Chowanna” 2016 t. 1 (46), s. 175-191.
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? Pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, w: (red.) D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Wstęp do wydania nowego uzupełnionego*, w: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2014.
- Komendant-Brodowska A., *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, (red.) V. Kropińska, H. Solarczyk-Szwec, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.
- Kopaczyńska I., *Podstawa programowa dla klas I-III Szkoły Podstawowej jako punkt wyjścia działań pozornych*, w: (red.) M. Dudzikowa,

- K. Knasiecka-Falbierska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Kopińska V., *Rekonstrukcja kultury prawnej szkoły na podstawie (zmian) przepisów prawnych w zakresie nadzoru pedagogicznego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013 nr 17 (2), s. 177 -197.
- Kopińska V., Solarczyk – Szwec H., *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Forum Oświatowe” 2006 nr 1, s. 11-32;
- Kubiczek B., *Szkoła Demokracji – Szkoła Samorządności”. Kompetencje społeczne i obywatelskie uczniów i nauczycieli. Materiały dla uczestnika konferencji*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Sosnowiec 2012.
- Męczkowska A., *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych. Po między wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*, w: (red.) J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.
- Męczkowska-Christiansen A., *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji. Wokół podstawowych pojęć*, w: (red.) K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Mikulski J., *ZNP: 6.5 tys. nauczycieli straciło pracę w wyniku reformy*, <http://www.rp.pl/Edukacja/171009000-ZNP-65-tys-nauczycieli-stracilo-prace-w-wyniku-reformy.html>[pdf z dn 15.10.2017].
- Nussbaum M. C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, przedm. J. Kuisz, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2016.
- Paszenda I., *Rutyna jako nie-codzienne doświadczenie edukacyjne w perspektywie pragmatyzmu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017 t. 8 nr 4 (21), s. 223-233.
- Potulicka E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla edukacji*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2010.
- Przyborowska B., Kopińska V., Murawska I., *Kompetencje społeczne i obywatelskie w edukacji szkolnej – pozór w podstawie programowej dla trzeciego etapu edukacyjnego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2016 nr 23 (2), s. 45-60.
- Sennett R., *Etyka dobrej roboty*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2010.

- Sennett R., *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, przeł. J. Dzierzgowski, Ł. Mikołajewski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2006.
- Sennett R., *Upadek człowieka publicznego*, przeł. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2009.
- Sennett R., *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy* przeł. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2013.
- Solarczyk-Szwec H., Matusiak A., Kopińska V., *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu kształcenia*, „Edukacja Dorosłych” 2016 nr 2, s. 29-44.
- Suchecka M., Zubik M., Warchała M., *W szkołach wciąż brakuje nauczycieli. Ale praca na pełen etat to rzadkość*, <http://wyborcza.pl/7,75398,22390941,w-szkolach-wciaz-brakuje-nauczycieli-ale-praca-na-pelen-etat.html> [pdf z dn 20.09.2017].
- Thłusciak-Deliowska A., Dernowska U., *Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych*, „Studia Edukacyjne” 2016 nr 40, s. 127-148.
- Żyliwska M., *Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji?*, w: (red.) J. Szomburg, *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011.

The Ritual of Cooperation and the Routine as a Tool for Shaping Social and Civic Competences – Based on the Thoughts of Richard Sennett

The subject of the article is the problem of the discrepancy between the actual educational practice in schools and the official policy and declarations regarding shaping social and civic competences, characterized, inter alia, by the ability to cooperate. The aim of the article is to try to answer the question about the causes of weakening the ability to cooperate in the everyday functioning of people and institutions. The answer to this question is analyzed on the basis of the source texts of Richard Sennett, an American sociologist who devoted a lot of space to this problem in his works. In the first part of the article, the author describes the problem of the condition of modern man. In the second part, she presents the problems of changes taking place in today's world that cause the "corrosion of character" of human. In the third part, she discusses the issue of cooperation ritual and routine, which have the power to educate. The last part of the article, she presents an attempt to

answer the question about what one needs / what one can to be changed in contemporary education, so that the development of competencies important from the point of view of functioning in the contemporary world has become an essential tool for education and upbringing.

Keywords: school everyday life, social competences, civic competences, ritual, cooperation, Richard Sennett.

Rytuał współpracy jako narzędzie kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich – na podstawie myśli Richarda Sennetta

Przedmiotem artykułu jest problem rozdzwiewku między rzeczywistą praktyką w szkołach a oficjalną polityką i deklaracjami dotyczącymi kształtowania kompetencji społecznych i obywatelskich, charakteryzujących się między innymi umiejętnością współpracy. Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie o przyczyny osłabienia umiejętności współpracy w codziennym funkcjonowaniu osób i instytucji. Odpowiedź na to pytanie jest analizowana na podstawie tekstów źródłowych Richarda Sennetta, amerykańskiego socjologa, który tej problematyce poświęcił wiele miejsca w swoich pracach. W pierwszej części artykułu autorka opisuje problem kondycji współczesnego człowieka. W części drugiej przedstawia problematykę zmian zachodzących w dzisiejszym świecie, które powodują „korozję charakteru” człowieka. W części trzeciej omawia zagadnienie rytuału współpracy oraz rutyny, które to posiadają moc kształcącą. W ostatniej części artykułu prezentuje próbę odpowiedzi na pytanie o to, co trzeba/można zmienić we współczesnej edukacji, aby kształtowanie ważnych z punktu widzenia funkcjonowania we współczesnym świecie kompetencji stało się zasadniczym narzędziem kształcenia i wychowania.

Słowa kluczowe: codzienność szkolna, kompetencje społeczne, kompetencje obywatelskie, rytuał, współpraca, Richard Sennett.

Leszek Waga

Uniwersytet Opolski

ORCID 0000-0002-2159-5950

Demokracja i wartości w wychowaniu. O epistemologicznym statusie doświadczenia w pragmatyzmie

Doświadczenie – demokracja – wartości

Doświadczenie w nauce, a szczególnie w filozofii, jest pojęciem „najbardziej kluczowym” i „najbardziej szacownym”¹, wykorzystywanym we wszystkich ważnych systemach filozoficznych jako kategoria ontologiczna, epistemologiczna i metodologiczna. Również w dyscyplinach szczegółowych doświadczenie posiada wiele znaczeń, które niejednokrotnie są skutkiem rozwijającej się mody albo manieri językowej². Wieloznacność ta jest ponadto potęgowana różnymi ujęciami potocznymi tego pojęcia³. Pomimo tej znaczeniowej różnorodności, dla celów niniejszych rozważań,

¹ J. Dębowski, *Świadomość. Poznanie. Naoczność poznania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 131.

² K. Wolsza, *Zarys teorii podstawowego doświadczenia filozoficznego*, w: Tenże, *Religijne wymiary doświadczenia i myślenia*, Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża w Opolu, Opole 2011, s. 11.

³ J. Dębowski, *Świadomość ...*, dz. cyt., s. 131-146; M. A. Krąpiec, *Doświadczenie*, w: (red.) A. Maryniarczyk, *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2001, s. 673; M. A. Krąpiec, *Doświadczenie i metafizyka*, „Roczniki Filozoficzne” 1976 z. 1, s. 5-10; J. Piecuch, *Doświadczenie Boga. Propozycja Bernharda Weltego na tle sporu o pojęcie doświadczenia fenomenologicznego*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 28-138; R. Piłat, *Doświadczenie i pojęcie. Studia z fenomenologii i filozofii umysłu*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2006, s. 8; A. B. Stępień, *Doświadczenie*, w: (red.) J. Herbut, *Leksykon Filozofii Klasycznej*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 119-120; A. B. Stępień, *Rola doświadczenia w punkcie wyjścia metafizyki*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1974 nr 4, s. 29; K. Wolsza, *Rola doświadczenia transcendentalnego*

zostanie przyjęta wyjściowa definicja *doświadczenia*, ujmująca je jako poznanie bezpośrednie i naoczne czegoś jednostkowego⁴. Zastrzec jednak należy, że wszystkie użyte w tej definicji kategorie, czyli: *poznanie*, *bezpośredniość*, *naoczność* i *przedmiot jednostkowy*, również doczekały się wielu ujęć i obszernych opracowań.

Kazimierz Wolsza usystematyzował sposoby rozumienia doświadczenia w filozofii, wymieniając ujęcia: empirystyczne, fenomenologiczne i hermeneutyczne, poniżej skrótowo opisane⁵.

Ujęcie empirystyczne funkcjonuje w trzech wariantach: arystotelesowsko-tomistycznym, współczesnego empiryzmu i kantowskim. Łączy je sposób rozumienia człowieka jako podmiotu doświadczenia wyposażonego w zmysłowo-umysłowy aparat poznawczy. Różnią się one natomiast rolą przypisywaną czynnościom zmysłowym w stosunku do czynności umysłowych.

Z kolei w fenomenologii, przełamującej empirystyczny model doświadczenia, doszło do uznania za jego przedmiot nie tylko danych zmysłowych prezentujących się jednorazowo lub jako realne stany rzeczy, lecz także danych bezpośrednich, którymi są stałe stany rzeczy albo stany idealne⁶. Dlatego rodzajem doświadczenia w fenomenologii (i potem w hermeneutyce) stało się odąd również przeżycie i przeżywanie. Ujęciom fenomenologicznym i hermeneutycznym zawdzięcza się możliwość mówienia o takich odmianach doświadczenia, jak: *doświadczenie wolności*⁷, *doświadczenie*

w *poznaniu filozoficznym*, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999, s. 15-61; Tenże, *Zarys ...*, s. 11-15.

⁴ A. B. Stępień, *Rola ...*, dz. cyt., s. 30; Tenże, *Wstęp do filozofii*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, s. 119.

⁵ K. Wolsza, *Rola ...*, dz. cyt., s. 18-44.

⁶ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 3: *Filozofia XIX wieku i współczesna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 218; K. Wolsza, *Rola...*, dz. cyt., s. 36.

⁷ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, w: Tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 43-344.

transcendencji⁸, doświadczenie nicości⁹, doświadczenie trwogi¹⁰, doświadczenie traumy¹¹, doświadczenie ludzkiej skończoności¹², i tym podobne.

Różnica pomiędzy ujęciem fenomenologicznym a hermeneutycznym polega na tym, że w doświadczeniu fenomenologicznym eliminowane jest stopniowo wszystko to, co nie jest dane bezpośrednio i źródłowo, natomiast w doświadczeniu hermeneutycznym postuluje się uwzględnienie całego kontekstu dziejów oraz języka, powiązanych z tradycją. Wydaje się, że w fenomenologii poznanie jest procesem znacznie bardziej skoncentrowanym na przedmiocie, a w hermeneutyce – na podmiocie poznania, który w procesie tym ma do przebycia charakterystyczną drogę, na co zwrócił uwagę Martin Heidegger (1889 – 1976), powołujący się na etymologię wyrazu *doświadczenie* (*Erfahrung*). Słowo to wywodzi się od czasownika *jechać* (*fahren*). *Doświadczenie* czegoś byłoby więc swoistym *przemierzaniem drogi* albo *wędrowaniem do celu*. Istotny jest tu jednak nie tylko sam *cel owej drogi*, lecz zwłaszcza sposób jego osiągnięcia wraz z przeżyciami, towarzyszącymi *wędrującemu*, gdyż kształtują one i zmieniają jego świadomość w trakcie doświadczenia¹³.

Istotną dla prowadzonych tu rozważań typologię doświadczenia przedstawił także Kazimierz Twardowski (1866 – 1938), który kategorię tę pojmował albo jako czynność poznawania, albo jako jej wytwór, czyli rezultat, określane zazwyczaj mianem informacji lub wiedzy¹⁴.

⁸ Tamże, s. 223.

⁹ B. Welte, *Filozofia religii*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996, s. 58-60.

¹⁰ M. Heidegger, *Bycie i czas*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 258-272, 353, 357, 373, 415-416, 422, 480-483; Tenże, *Powiedzenie Nietzschego „Bóg umarł”*, w: Tenże, *Drogi lasu*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997, s. 216; Tenże, *Hegłowskie pojęcie doświadczenia*, w: Tenże, *Drogi...*, dz. cyt., s. 102.

¹¹ D. LaCapra, *Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2009, s. 76.

¹² H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 486.

¹³ M. Heidegger, *Hegłowskie ...*, s. 152; K. Wolsza, *Rola...*, dz. cyt., s. 37 – 38; A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998, s. 115-144.

¹⁴ K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, w: (red.) T. Rzepa, *Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. Twardowski. Witwicki. Baley. Błachowski. Kreutz. Lewicki. Tomaszewski*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 118. Zob. szerzej na temat rozumienia doświadczenia w filozofii i później w pedagogice: L. Waga, *Rola doświadczenia w tworzeniu wiedzy pedagogicznej*, mps KUL, Lublin 2016; Tenże, *Typologies of the Understanding of the Experience Notion in*

Drugą ważną tytułową kategorią jest *demokracja*. W niniejszym artykule termin ten będzie określał nie tyle formę ustroju politycznego, ile bardziej formę życia charakteryzującą stosunki społeczne. Takie podejście będzie współbrzmiało z używaniem pojęcia demokracji w pragmatyzmie Johna Deweya (1859 – 1952), na co zwrócili uwagę: Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski, Alexander von Oettingen i Zhengmei Peng, pisząc:

„Dewey z ostrożnością posługuje się analogią między demokratycznymi formami życia i demokracją jako jednym z rodzajów ustroju politycznego. Być może dlatego, że zdaje sobie sprawę z tego, że termin ‘demokracja’ oznacza również ‘rządy ludu’ i jest (nad)używany do określenia systemu władzy wyprowadzającego swój mandat z rzekomej woli ludu. W opisaney przez niego demokratycznej formie życia społecznego nie chodzi o taki czy inny porządek prawno-administracyjny, lecz o wymianę doświadczeń, której nie należy ograniczać do sfery politycznej jako podsystemu w ramach struktur nowoczesnego społeczeństwa”¹⁵.

Trzecia tytułowa kategoria to *wartości w wychowaniu*. Z problematyki aksjologii wychowania przywołana tu zostanie jedynie kwestia statusu i hierarchii wartości, a w konsekwencji zagadnienie legitymacji w ich przekazywaniu. W skrócie można wymienić dwa opozycyjne względem siebie stanowiska: absolutyzm i obiektywizm aksjologiczny oraz subiektywizm i relatywizm aksjologiczny. Wedle pierwszego stanowiska, wartości istnieją obiektywne, niezależnie od ludzkiego poznania, przejawianych zachowań, potrzeb, dążeń, emocjonalnej wrażliwości na nie czy ich urzeczywistniania. Są one bezwzględne i suwerenne wobec człowieka, posiadają kategoriyczny charakter, same w sobie zobowiązując ludzi do ich realizowania oraz do uczestniczenia w nich. Natomiast stanowisko subiektywizmu i relatywizmu aksjologicznego przejawia się w przeświadczeniu, że istnienie wartości określonej rzeczy lub kogoś sprowadza się do faktu, iż to ludzie tę wartość nadają tym rzeczom lub jednostkom. Subiektywizm aksjologiczny może

Pedagogy, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2019 nr 1 (28), s. 149-160. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.008>

¹⁵ D. Benner, D. Stępkowski, A. von Oettingen, Z. Peng, *Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia moralno-etycznego i ich związki z etyką i polityką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2018, s. 242. Por. B. Śliwerski, *Pedagogika (w) demokracji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014 nr 1, zwłaszcza s. 239-244.

prowadzić do redukcji niektórych wartości przez podmioty ustalające ich znaczenie¹⁶.

Podstawowy problem podejmowany w niniejszym artykule można określić następująco: jeżeli demokracja jest praktyką życia codziennego, w której doświadczenie jest kategorią podstawową (punktem wyjścia i punktem dojścia każdej wiedzy) i jeżeli w pragmatyzmie rezygnuje się z poszukiwania absolutnej prawdy, twierdząc, że funkcjonalna wartość wiedzy i prawdy zależy od jednostki, czasu, miejsca i okoliczności przeżywanego doświadczenia, a kryterium prawdy (bądź lepiej: prawdziwości) zależy od subiektywnego przekonania o potwierdzeniu względnie odrzuceniu własnych przewidywań odnośnie do otaczającego świata i wydarzeń¹⁷, to jaką epistemologiczną wartość posiada samo doświadczenie w relacji do teorii? Jeżeli jeszcze zauważy się, że w neopragmatyzmie Richarda Rorty'ego (1931 – 2007) widoczne jest przyjmowanie antyesencjalizmu w stosunku do pojęć: *prawdy*, *wiedzy* czy *moralności*, czyli waloryzowana jest praktyka, doświadczenie i działanie¹⁸, a nie teoria i związana z nią klasycznie kontemplacja rzeczywistości¹⁹, to jaki status poznawczy należałoby przypisać takiemu doświadczeniu i czy faktycznie może ono obyć się bez momentów teoretycznych? Ważna jest przy tym odpowiedź na pytanie nie tylko w obszarze epistemologii, który wydaje się być fundamentalnym dla budowania pedagogiki pragmatyzmu, ale także w obszarze samych treści wychowania i sposobów ich przekazu w praktyce edukacyjnej.

Główna teza sprowadza się tu do stwierdzenia, że pedagogiczne koncepcje edukacji są – pod względem przynajmniej formalnym – odzwierciedleniem sporów ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych. Innymi słowy: w uzasadnieniach pragmatystów dotyczących roli doświadczenia w tworzeniu *systemu wartości* przy jednoczesnym odrzuceniu *dawnych autorytetów (dawnych teorii)*, można dostrzec analogię do sporów teoriopoznawczych na temat bezpośredniości poznania oraz sporów metodologicznych dotyczących relacji między teorią a doświadczeniem.

¹⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 97-98.

¹⁷ Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 310-311.

¹⁸ Tamże, s. 317-319.

¹⁹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 182-183.

Podjmując ten problem, poniżej zostanie przedstawione zagadnienie doświadczenia w pragmatyzmie, w kontekście behawioryzmu, zwłaszcza behawioryzmu społecznego. Następnie syntetycznie przywołane będą epistemologiczne i metodologiczne dyskusje nad statusem doświadczenia w tworzeniu wiedzy. W ostatniej części zostanie zaprezentowana próba odpowiedzi na pytanie o granice w posługiwaniu się doświadczeniem w procesie wychowania.

Doświadczenie w pragmatyzmie w kontekście behawioryzmu (społecznego)

Problematyka doświadczenia w pragmatyzmie jest już dobrze zbadana i doczekała się licznych opracowań zarówno filozoficznych, jak i pedagogicznych. Ze względu na podjętą w artykule tezę, zostanie jedynie zasygnalizowany ważny dla prowadzonych tu rozważań pewien kontekst pragmatycznego rozumienia doświadczenia na tle postulatów behawioryzmu. To odniesienie do behawioryzmu, obok epistemologicznych kwestii poniżej przedstawionych, może być usprawiedliwione faktem, że sami pragmatyści odwoływali się często do behawioryzmu.

Metodologiczny behawioryzm Johna Broadusa Watsona (1878 – 1958) głosił, że „jedynie publicznie obserwowalne zachowania mogą stanowić świadectwo empiryczne teorii psychologicznej”²⁰. W behawioryzmie tym teoria uprzedza doświadczenie. Właściwy jest tu typ badań weryfikacyjnych (opozycyjnych względem badań eksploracyjnych), gdyż w punkcie wyjścia obecna jest teoria, która następnie będzie podlegała empirycznemu sprawdzeniu. Jest to teoria, na bazie której powstają hipotezy, będące przedmiotem empirycznej weryfikacji twierdzeń teoretycznych i określające warunki tej weryfikacji za pomocą doświadczenia²¹.

Odminną rolę pełni doświadczenie w pragmatyzmie. Kategoria ta była najpierw związana z koncepcją człowieka, która z jednej strony odrzucała pojmowanie jednostki jako już gotowego wytworu przyrody, z drugiej natomiast nie zgadzała się z tezą, że człowiek w bierny sposób poddany jest oddziaływaniom środowiska przyrodniczego oraz społecznego²². W ten sposób pragmatyzmowi społecznemu udało się przezwyciężyć spór pomiędzy

²⁰ A. Grobler, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus – Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 241.

²¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 25, 97, 99.

²² J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa

socjologizmem a psychologizmem, dzięki wprowadzeniu kategorii *komunikowania się*, które ostatecznie prowadziło do rozwoju osobowości jednostki²³. Jego podstawą są zarówno doświadczenia-czynności (na przykład: spostrzeżenie zewnętrzne wyrazu twarzy, postaw, gestów, tonacji głosu czy wszelkich przedmiotów zewnętrznych), jak też doświadczenia-wytwory (czyli ogół przyswojonych w toku interakcji symboli wraz ze środkami służącymi ich przekazywaniu)²⁴.

J. Dewey uważał, że istotę doświadczenia można pojąć przy założeniu, że jest ono kombinacją dwóch głównych elementów: aktywnego i pasywnego. W rozumieniu aktywnym doświadczenie jest *próbą*. W tym sensie określa się je mianem *eksperymentu*. W rozumieniu pasywnym doświadczenie jest *doznawaniem oraz przeżywaniem*²⁵.

Elementy aktywny i pasywny wydają się łączyć odmienne pojęcia doświadczenia. Pierwsze – przywołując typologię K. Wolszy – jest pojęciem empirystycznym, uwypuklającym zmysłowo-umysłowy wymiar aktu poznawczego, drugie – pojęciem fenomenologicznym, w którym kluczowym momentem są przeżycia.

Pragmatyzm w niektórych kwestiach odwoływał się do behawioryzmu. Sam J. Dewey dążąc do osiągnięcia *obiektywizmu* w psychologii, *sympatyzował* z tym kierunkiem, zwłaszcza z podkreślaną w nim rolą działania²⁶. Dodatkowo autor ten, podobnie jak behawioryści, dużą uwagę przywiązywał

– Kraków – Gdańsk 1972, s. 68-69; C. H. Cooley, *Human Nature and the Social Order*, Charles Scribner's Sons, New York – Chicago – Boston 1902, s. 1-3.

²³ J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt and Company, New York 1920, s. 207; C. H. Cooley, *Social Organization. A study of the Larger Mind*, Charles Scribner's Sons, New York 1909, s. 61.

²⁴ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 558.

²⁵ J. Dewey, *Demokracja ...*, dz. cyt., s. 192-193.

²⁶ Nie oznacza to jednak pełnego przejmowania założeń behawioryzmu. Na przykład J. Dewey wyrażał wprawdzie dezaprobatę wobec wyłącznie introspekcyjnego ujmowania zjawisk psychicznych, lecz jednocześnie zaliczał introspekcję do źródeł wiedzy o życiu psychicznym jednostki. Takie stanowisko wynikało z założenia, że wszelkie działanie jednostki regulowane jest przez ponadjednostkowe kulturowe normy i dyrektywy, a nie przez indywidualistyczne ujęcie sytuacji poznawczej. Dlatego psychologiczne pojęcie *doświadczenia podmiotowego* (behawioralne czy introspekcyjne) było zbędne. J. Pieter, *Wstęp*, w: J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. XX; Z. Melosik, *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*, w: (red.) J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 98-100; A. Gofron, *Podstawy epistemologiczne pedagogiki kultury*, w: (red.) K. Duraj-Nowakowa,

do zagadnień wychowania moralnego, opierającego się na doświadczeniu, jakkolwiek behawioryzm – pomimo silnego oddziaływania na pedagogikę pragmatyczną – w inny sposób opisywał to wychowanie. Behawioryści moralność człowieka sprowadzali do procesu przystosowywania się jednostki do społeczeństwa²⁷. Pragmatyści natomiast, odrzucając wszelki absolutyzm i obiektywizm aksjologiczny, w tym także sposobność wysuwania norm etycznych z praw natury, preferowali empiryczną teorię wartości, głoszącą możliwość ich rozpoznawania i tworzenia w trakcie ludzkiego działania. Wartości i moralność są bowiem społecznie konstruowane²⁸.

Pedagogika pragmatyzmu inspirowana była jednak nie tylko behawioryzmem metodologicznym, lecz daleko bardziej behawioryzmem społecznym George'a Herberta Meada (1863 – 1931). Chcąc pogodzić postulaty behawioryzmu (waloryzujące obserwację zewnętrzną) z psychologizmem (domagającym się uwzględnienia w wyjaśnianiu zjawisk społecznych znaczenia świadomości oraz doświadczenia wewnętrznego), zaproponował on, aby doświadczenia wewnętrzne wpisać w porządek zjawisk obserwowalnych. W ten sposób stworzył *naturalistyczną teorię introspekcji*, która pozwoliła na przechodzenie od opisu stosunków społecznych w kategoriach biologicznych do analiz relacji społecznych, rozważanych w kontekście komunikacji symbolicznej²⁹.

Dłatego Jerzy Szacki (1929 – 2016) pisał, że:

„charakterystyczne dla pragmatyzmu społecznego było dążenie do maksymalnie obiektywnego opisu ludzkiego zachowania się, połączone jednak z przekonaniem, że sprawą podstawową jest dotarcie do sfery subiektywnych przeżyć uczestników interakcji społecznej (...). Stał także ambiwalentny stosunek do klasycznego behawioryzmu

J. Gnitecki, *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1997, s. 71-78.

²⁷ T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 43-44.

²⁸ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, w: Tenże, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 8; Tenże, *Zasady moralne w wychowaniu*, w: Tenże, *Wybór...*, dz. cyt., s. 178-202; Tenże, *Zainteresowanie i wysiłek w związku z wychowaniem woli*, w: Tenże, *Wybór...*, dz. cyt., s. 23, 37, 43; Tenże, *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975, s. 424-429; Tenże, *Demokracja...*, dz. cyt., s. 473-492.

²⁹ G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 190-191, 193-194, 226; A. Kłoskowska, *Behawioryzm społeczny G. H. Meada. Wstęp do wydania polskiego*, w: G. H. Mead, *Umysł...*, dz. cyt., s. XVI-XVII, XXV.

cenionego za obiektywne studium zachowania się ludzkiego i refutację instynktywizmu, ale krytykowanego za brak zainteresowania świadomością³⁰.

Antropologiczna koncepcja aktualizowania się człowieka poprzez doświadczenie w interakcjach z innymi i ze światem zewnętrznym, empiryczna teoria wartości oraz koncepcja społecznej genezy świadomości wraz z przekonaniem o potrzebie dotarcia do subiektywnych przeżyć uczestników społecznej interakcji, pomimo chęci zachowania obiektywizmu w naukach społecznych, waloryzują doświadczenie wobec wszelkich momentów teoretycznych (w tym także filozoficznych). W deklaracjach pragmatystów doświadczenie jest uprzednie w stosunku do teorii, dlatego w aspekcie metodologicznym pragmatyzmowi bliższy byłby – odwrotnie niż w behawioryzmie – typ badań eksploracyjnych, w których teoria nie stanowi momentu wyjściowego³¹.

Powyższe, odmienne wnioski na temat znaczenia doświadczenia w behawioryzmie i pragmatyzmie nasuwają pytania o status epistemologiczny doświadczenia.

Dyskusje nad statusem doświadczenia w procesie tworzenia wiedzy

Próby odpowiedzi na pytania o rolę doświadczenia w tworzeniu wiedzy i w procesie budowania teorii posiadają bardzo długą historię i były podejmowane właściwie od samego początku powstawania refleksji filozoficznej. Ponieważ doświadczenie jest kategorią epistemologiczną (jako rodzaj poznania) i metodologiczną (jest ono także sposobem poznania rzeczywistości), dlatego dyskusje nad statusem naukowym doświadczenia prowadzone były na wielu płaszczyznach. W epistemologii dotyczyły one między innymi pytań o możliwość bezpośredniości poznania. Rezultatem tych dyskusji są między innymi spory prezentacjonizmu z reprezentacjonizmem i powstałe na tym tle liczne koncepcje, jak na przykład: ideizmu Johna Locke'a (1632 – 1704), prezentacjonizmu Davida Hume'a (1711 – 1776), reprezentacjonizmu I. Kanta, realizmu zdroworozsądkowego Thomasa Reida (1710 – 1796), empiryzmu Williama Hamiltona William (1805 – 1865) czy prezentacjonizmu sensualistycznego i sensiblistycznego filozofów analitycznych³².

³⁰ J. Szacki, *Historia...*, dz. cyt., s. 592.

³¹ K. Rubacha, *Metodologia...*, dz. cyt., s. 25.

³² J. Dębowski, *Bezpośredniość poznania. Spory – dyskusje – wyniki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.

Metodologiczne rozważania nad statusem doświadczenia znajdują swoje odzwierciedlenie w rozwiązywaniu zagadnień związanych z indukcją (w tym także z probabilizmem i falsyfikacjonizmem), strukturą nauki (operacjonalizmem, procesami idealizacyjnymi w nauce, problemem redukcji), typami nauk i ich metodologicznymi odmiennościami (problemem rozumowania indukcyjnego i dedukcyjnego, naturalizmu i antynaturalizmu, metodologicznego indywidualizmu i holizmu, podziału na nauki nomotetyczne i idiograficzne) oraz statusem poznawczym nauki (instrumentalizmem a empiryzmem, pragmatyzmem a konwencjonalizmem, konstruktywizmem i relatywizmem, realizmem a relatywizmem, i wreszcie realizmem wewnętrznym)³³.

Ważna dla dalszych rozważań będzie koncepcja realizmu wewnętrznego, której twórcą jest Hilary Putnam (1926 – 2016). Koncepcja ta jest współcześnie jednym z najbardziej zaawansowanych stanowisk wyjaśniających status poznawczy nauki. Lokuje się ona między metafizycznym antyrealizmem a realizmem, a także między relatywizmem i absolutyzmem. Jej najważniejszym elementem jest teza o względności pojęciowej, w myśl której nie ma żadnych absolutnych prawd, które byłyby niezależne od wyboru określonego układu pojęciowego. Oznacza to, że od sposobu używania pojęć zależy treść i jednocześnie prawdziwość twierdzeń wygłaszanych za ich pomocą na temat danej empirycznie rzeczywistości. Realizm wewnętrzny nie jest relatywizmem, ponieważ w przypadku już ustalonego układu pojęciowego, o prawdzie rozstrzyga doświadczenie, a nie konstrukcja arbitralna i społecznie negocjowalna. Prawda według H. Putnama – jak konkludował A. Grobler – jest obiektywna (*realizm...*), ale obiektywność tę można uchwycić tylko wewnątrz określonego systemu (...*wewnętrzny*)³⁴. Upraszczając można byłoby stwierdzić, że doświadczenie jest w pewien specyficzny sposób sprzężone z teorią, którą buduje i jednocześnie weryfikuje.

Godnym odnotowania jest fakt, że koncepcja H. Putnama stanowi zaplecze epistemologiczne dla *pedagogiki ogólnej przez małe „o”* Andrzeja Pluty. Zadaniem tej koncepcji jest utworzenie takiej konstrukcji myślowej odnoszącej się do przedmiotu pedagogiki i jej podstaw, która byłaby swobodnym kompromisem pomiędzy teoriopoznawczymi postulatami różnych paradygmatów funkcjonujących w obrębie pedagogiki³⁵. Warto również

³³ A. Grobler, *Metodologia ...*, passim.

³⁴ Tamże, s. 301-302.

³⁵ A. Pluta, *Pedagogika ogólna przez małe „o”. Między modernizmem a postmodernizmem*, w: (red.) Tenże, *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze*

zauważyć, że H. Putnam sam stosunkowo wnikliwie przeanalizował koncepcję doświadczenia J. Deweya³⁶.

Skrótko zarysowana wyżej mapa zagadnień epistemologicznych i metodologicznych pozwala na wyciągnięcie wniosku, że spory o status doświadczenia w budowaniu teorii nie jest łatwy do określenia. I chociaż odrzuca się współcześnie zarówno istnienie *czystego doświadczenia*³⁷, jak i skrajne stanowiska idealistyczne czy aprioryczne, to jednak w dyskusjach: *doświadczenie – teoria* wciąż pojawiają się nowe rozstrzygnięcia.

Ograniczenie doświadczenia w pedagogice pragmatyzmu

Postulat pragmatyzmu domagający się odrzucenia poszukiwań absolutnej prawdy łączony był z potrzebą skoncentrowania się na społecznych, edukacyjnych, a także moralnych problemach współczesnego społeczeństwa. Wiedza i teoria mogą tu być jedynie instrumentalnie rozumianymi sposobami działania³⁸. Jednak deklarowane przez pedagogów pragmatystów założenie o traktowaniu doświadczenia jako punktu wyjścia i punktu dojścia w tworzeniu treści wychowania wydaje się w pewnej mierze utopijne. Podobnie, jak momenty teoretyczne (aprioryczne) są konieczną podstawą w budowaniu teorii naukowych o rzeczywistości, tak również muszą one istnieć w koncepcjach wychowania eksponujących znaczenie doświadczenia. Pragmatyści preferując empiryczną teorię wartości, wedle której moralność i wartości są konstruowane społecznie w toku interakcji, muszą w pewnym momencie dostrzec, że założenia te wymagają podstawy teoretycznej. Ów fundament teoretyczny pedagogiki pragmatyzmu zdaje się posiadać charakter metafizyczny, chociaż pragmatyzm dystansuje się od wszelkich metafizycznych założeń. Ową teoretyczną podstawę dostrzegł między innymi Zbyszko Melosik, który stwierdził, że „teoria pedagogiczna nigdy nie

i konteksty dydaktyczne, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997, s. 81-93. Zob. L. Waga, *Typologies ...*, dz. cyt., s. 151.

³⁶ H. Putnam, R. A. Putnam, *Education for Democracy*, „Educational Theory” 1993 nr 4, s. 361-376.

³⁷ A. B. Stępień, *Rola...*, dz. cyt., s. 37; B. J. Gawecki, *Myślenie i postępowanie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1975, s. 57. Termin *doświadczenie czyste* pojawiający się w filozofii odnosi się czasami do czynności poznawczej w znaczeniu strukturalnym, której nie można wyprowadzić z żadnej innej czynności. Doświadczeniu takiemu nadawane są określenia: *doświadczenie podstawowe* (*Grunderfahrung*), *doświadczenie pierwotne* czy *doświadczenie źródłowe*. Zob. K. Wolsza, *Rola...* dz. cyt., s. 9.

³⁸ Z. Melosik, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 308, 310; I. Paszenda, *Rutyna jako nie-codzienne doświadczenie edukacyjne w perspektywie pragmatyzmu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017 nr 4 (21), s. 225-226.

powstaje «sama w sobie», zawsze jest wyrazem pewnego szerszego, zwykle filozoficznego poglądu na świat, stanowi jego swoistą egzemplifikację³⁹.

Autor ten zaznaczył, że pragmatyzm jest projektem mieszczącym się w określonym kontekście lokalnym, posiadającym logiczną spójność: „jest to teoria wyrosła z liberalnej Ameryki i istniejąca dla liberalnej Ameryki”⁴⁰. Ta *lokalna spójność*, polegająca na istnieniu konsensusu w danej społeczności co do najważniejszych wartości, jest właśnie tym, co analogicznie w epistemologii można byłoby nazwać określonym *układem pojęciowym* w koncepcji realizmu wewnętrznego.

Konieczność istnienia elementów teoretycznych przed empirycznymi w pedagogice pragmatyzmu uwidacznia się ponadto nie tylko na płaszczyźnie epistemologicznej, lecz także edukacyjnej. Z jednej bowiem strony nauczyciel powinien dać pierwszeństwo doświadczeniom uczniów, aby na tychże doświadczeniach oparty był program szkolny⁴¹, z drugiej jednak istnieją ukryte założenia teoretyczne, wytyczające przestrzeń dla tychże doświadczeń. Widać to w kontekście analiz doświadczenia negatywnego, w procesie uczenia się i nauczania. Funkcja wychowująca lekcji:

„polega na przerwaniu ciągłości doświadczenia uczącego się, co jest równoważne z celowym wywołaniem w nim przeżycia niepewności, wątpliwości, zakłopotania czy zmieszania. Sprowokowanie nieciągłości otwiera przystęp do (...) przestrzeni *in-between*. W niej na pierwszy plan wysuwa się druga funkcja lekcji szkolnej – nauczająca. Uczący się jest w położeniu między wiedzą a niewiedzą. Nauczającemu nie wolno pozostawić go w tej przestrzeni samemu sobie. Przez stawianie pytań i operacje pokazywania apeluje on do uczącego się, żeby przeanalizował swoje doświadczenia i wyciągnął z nich wnioski”⁴².

Decydująca rola nauczyciela względem doświadczeń uczniów przejawia się również w wyborze strategii wykorzystywania rutyny, doprowadzając wychowanka albo do analizy rozumowej i refleksji nad działaniem, albo też do krytycyzmu i koncentracji na szczegółach, zmierzających do uznania możliwości popełniania błędów, co z kolei może stwarzać warunki do pożądanego kształcenia⁴³. Obrazowo zadania nauczyciela przedstawił J. Dewey, pisząc:

³⁹ Z. Melosik, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 308.

⁴⁰ Tamże, s. 322.

⁴¹ Tamże, s. 314.

⁴² D. Benner, D. Stępkowski, A. von Oettingen, Z. Peng, *Kształcenie...*, dz. cyt., s. 236.

⁴³ I. Paszenda, *Rutyna...*, dz. cyt., s. 232.

„Problem nauczyciela – jako nauczyciela – nie polega jednak na opanowaniu przedmiotu nauki, ale na przygotowaniu materiału na pokarm dla myśli”⁴⁴.

Stwierdzenia powyższe wyraźnie wskazują na swoiste pierwszeństwo założeń (momentów) teoretycznych przed doświadczeniem uczniów, uznawanym w deklaracjach pedagogiki pragmatyzmu za punkt wyjścia w edukacji. Pojawić się tu mogą dalsze pytania o szczegółowe treści tych założeń oraz o to, w jakim stopniu rola nauczyciela faktycznie odbiega od tradycyjnych ujęć wychowania, skoro w arbitralny sposób są względem niego wysuwane konkretne wskazówki wychowawcze i dydaktyczne, które *powinien* zrealizować względem wychowanków.

Ogłaszany w pedagogice pragmatyzmu prymat doświadczenia wydaje się tylko pozornie dystansować od takich pojęć, jak: *prawda, wiedza, czy moralność*. Postulaty tej pedagogiki, próbującej wznieść się ponad różnice pomiędzy tym, co obiektywne a tym, co subiektywne, pomiędzy faktami a wartościami, pomiędzy teorią a praktyką, przypominają bowiem długie i nierozstrzygnięte spory epistemologiczne na temat bezpośredniości poznania i spory metodologiczne dotyczące statusu doświadczenia w budowaniu teorii.

Bibliografia:

- Benner D., Stępkowski D., von Oettingen A., Peng Z., *Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia moralno-etycznego i ich związki z etyką i polityką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2018.
- Bronk A., *Zrozumieć świat współczesny*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998.
- Cooley C. H., *Human Nature and the Social Order*, Charles Scribner's Sons, New York – Chicago – Boston 1902.
- Cooley C. H., *Social Organization. A study of the Larger Mind*, Charles Scribner's Sons, New York 1909.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972, s. 68-69.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, w: Tenże, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 3-16.

⁴⁴ J. Dewey, *Jak myślimy?*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 247.

- Dewey J., *Reconstruction in Philosophy*, Henry Holt and Company, New York 1920.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1975.
- Dewey J., *Zainteresowanie i wysiłek w związku z wychowaniem woli*, w: Tenże, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 17-53.
- Dewey J., *Zasady moralne w wychowaniu*, w: Tenże, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 178-202.
- Dębowski J., *Bezpośredniość poznania. Spory – dyskusje – wyniki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
- Dębowski J., *Świadomość. Poznanie. Naoczność poznania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Gawecki B. J., *Myślenie i postępowanie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1975.
- Gofron A., *Podstawy epistemologiczne pedagogiki kultury*, w: (red.) K. Duraj-Nowakowa, J. Gnitecki, *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1997, s. 71-78.
- Grobler A., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus – Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Heidegger M., *Hegłowskie pojęcie doświadczenia*, w: Tenże, *Drogi lasu*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997, s. 97-170.
- Heidegger M., *Powiedzenie Nietzschego „Bóg umarł”*, w: Tenże, *Drogi lasu*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997, s. 171-216.
- Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1992.
- Kłoskowska A., *Behawioryzm społeczny G. H. Meada. Wstęp do wydania polskiego*, w: G. H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. IX-XXXVIII.
- Krąpiec M. A., *Doświadczenie*, w: (red.) A. Maryniarczyk, *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 2, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2001, s. 673-676.

- Krąpiec M. A., *Doświadczenie i metafizyka*, „Roczniki Filozoficzne” 1976 z. 1, s. 5-16.
- LaCapra D., *Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2009.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Mead G. H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Melosik Z., *Pedagogika pragmatyzmu*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 307-323.
- Melosik Z., *Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością*, w: (red.) J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 93-117.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000.
- Paszenda I., *Rutyna jako nie-codzienne doświadczenie edukacyjne w perspektywie pragmatyzmu*, „Studia z Teorii Wychowania” 2017 nr 4 (21), s. 223-233.
- Piecuch J., *Doświadczenie Boga. Propozycja Bernharda Weltego na tle sporu o pojęcie doświadczenia fenomenologicznego*, Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Pieter J., *Wstęp*, w: J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. V-LXXXVI.
- Piłat R., *Doświadczenie i pojęcie. Studia z fenomenologii i filozofii umysłu*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2006.
- Pluta A., *Pedagogika ogólna przez małe „o”. Między modernizmem a post-modernizmem*, w: (red.) Tenże, *Pedagogika ogólna a filozofia nauki. Wybrane problemy poznawcze i konteksty dydaktyczne*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997, s. 81-93.
- Putnam H., Putnam R. A., *Education for Democracy*, „Educational Theory” 1993 nr 4, s. 361-376.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

- Stępień A. B., *Doświadczenie*, w: (red.) J. Herbut, *Leksykon Filozofii Klasycznej*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 119-120.
- Stępień A. B., *Rola doświadczenia w punkcie wyjścia metafizyki*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1974 nr 4, s. 29-37.
- Stępień A. B., *Wstęp do filozofii*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Śliwerski B., *Pedagogika (w) demokracji*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014 nr 1, s. 221-244.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 3: *Filozofia XIX wieku i współczesna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Tomaszewski T., *Główne idee współczesnej psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Twardowski K., *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, w: (red.) T. Rzepa, *Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej. Twardowski. Witwicki. Baley. Błachowski. Kreutz. Lewicki. Tomaszewski*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 109-141.
- Waga L., *Rola doświadczenia w tworzeniu wiedzy pedagogicznej*, mps KUL, Lublin 2016.
- Waga L., *Typologies of the Understanding of the Experience Notion in Pedagogy*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2019 nr 1 (28), s. 149-160. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2019.008>
- Welte B., *Filozofia religii*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1996.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, w: Tenże, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2000, s. 43-344.
- Wolsza K., *Rola doświadczenia transcendentnego w poznaniu filozoficznym*, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
- Wolsza K., *Zarys teorii podstawowego doświadczenia filozoficznego*, w: Tenże, *Religijne wymiary doświadczenia i myślenia*, Wydawnictwo i Drukarnia Świętego Krzyża w Opolu, Opole 2011, s. 11-27.

**Democracy and values in education.
On the epistemological status of experience in pragmatism**

The importance of experience in education in the postulates of pragmatism pedagogy is widely known. John Dewey has extensively elaborated on the problem. The purpose of the article is to answer the question about the limits to the use of experience in the process of education. The answer to the question lies in the epistemological question of the relationship between experience and theory. The first section refers to the most important issues relating to the concepts of experience, democracy and values in education. The second section describes the role of experience in pragmatism in the context of behaviorism, social behaviorism in particular. The third section outlines epistemological discussions on the status of experience in knowledge creation. The last section attempts to answer the primary question about the limits to the possible use of experience in the process of education.

Keywords: experience, democracy, values, pragmatism, social behaviorism.

**Demokracja i wartości w wychowaniu.
O epistemologicznym statusie doświadczenia w pragmatyzmie**

Znaczenie doświadczenia w wychowaniu w postulatach pedagogiki pragmatyzmu jest powszechnie znane. Wiele miejsca tej problematyce poświęcił John Dewey. Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie o ograniczenia w wykorzystywaniu doświadczenia w procesie wychowania. Odpowiedź na to pytanie jest wpisana w epistemologiczne zagadnienie relacji między doświadczeniem a teorią. W pierwszym punkcie są przywołane najważniejsze kwestie dotyczące pojęć doświadczenia, demokracji i wartości w wychowaniu. W drugim punkcie opisana jest rola doświadczenia w pragmatyzmie w kontekście behawioryzmu, zwłaszcza behawioryzmu społecznego. W trzecim punkcie przedstawione są w skrócie epistemologiczne dyskusje nad statusem doświadczenia w tworzeniu wiedzy. W ostatniej części zaprezentowana jest próba odpowiedzi na główne pytanie o ograniczenia w posługiwaniu się doświadczeniem w procesie wychowania.

Słowa kluczowe: doświadczenie, demokracja, wartości, pragmatyzm, behawioryzm społeczny.

Katarzyna Szumlewicz

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0002-8349-5031

Osobowość autorytarna i jej wrogowie: Wilhelm Reich, Theodor W. Adorno, Alice Miller i Klaus Theweleit

Wprowadzenie

Pojęcie osobowości autorytarnej jest obecnie używane powszechnie w naukach społecznych. Warto wspomnieć chociażby o badaniach Roberta Altmeyera na temat pravicowego autorytaryzmu¹. Ja jednak chcę zastanowić się wyłącznie nad czterema koncepcjami, które pojawiły się po tym, jak do władzy w Niemczech i Austrii doszedł Hitler. Wilhelm Reich w *Psychologii mas wobec faszyzmu* (1933), Theodor W. Adorno w *Osobowości autorytarnej* (1950), Alice Miller w *Zniewolonym dzieciństwie* (1980) i Klaus Theweleit w *Męskich fantazjach* (1977-1978) zajmowali się zagadnieniem, jakie czynniki pedagogiczne i kulturowe stanowiły o poparciu dla jego dyktatury. Ich refleksja służy wykryciu źródeł podatności na faszyzm oraz temu, jak zapobiegać jego nawrotom. Przyjęta przeze mnie metoda polega na analizie czterech wyżej wymienionych tekstów źródłowych. Jako że zawierają one zapis różnego rodzaju badań i wieńczących je refleksji, będę się starała sprowadzić je do wspólnego mianownika. Są nim odpowiedzi na pytania o genezę, strukturę oraz przejawy osobowości autorytarnej, a także o strategię pedagogiczne przeciwdziałania jej. Przyświecać mi będzie hermeneutyka Jürgena Habermasa, którą na własny użytek badawczy nazywam pragmatyzmem emancypacyjnym. Chodzi w niej o taki rodzaj poznania i rekonstrukcji

¹ Por. Robert A. Altmeyer, *Right Wing Authoritarianism*, University of Manitoba Press 1981.

badanych treści, który służy obiektywnym interesom emancypacyjnym². Skuteczna walka z tendencjami autorytarnymi niewątpliwie do nich należy.

Po raz pierwszy pojęcie autorytarnej struktury osobowości pojawia się w 1934 roku w książce *Psychologia mas wobec faszyzmu* Wilhelma Reicha. Struktura ta charakteryzuje się jego zdaniem całkowitym podporządkowaniem się panującej władzy i skierowaniem rebelianckich, buntowniczych impulsów nie w kierunku egalitarnej zmiany społecznej, ale w stronę sadystycznego wyzycia się na wskazanych wrogach „rasowych”. Reich wskazywał, że psychospołeczną przyczyną takich postaw i zachowań jest patriarchalna władza w rodzinie i mocne powiązanie sfery seksu z lękiem i poczuciem winy, wpajane od stuleci przez religię. Tak o tym pisał: „ekonomiczna władza ojca oraz jego rola w państwie odbija się w jego patriarchalnym stosunku do reszty rodziny. Państwo autorytarne ma w każdej rodzinie przedstawiciela w osobie ojca i tym samym rodzina staje się najwartościowszym instrumentem władzy”³. W wyniku tego „w synach obok postawy poddańczej rozwija się silne utożsamienie z ojcem, przechodzące później w uczuciowe utożsamienie z każdą zwierzchnością”⁴. Jednocześnie z powiązaniem seksu z winą i brudem⁵, rozwija się tu od najmłodszych lat paniczny lęk przed wolnością. Buntownicze uczucia przekształcają się w nienawiść wobec słabszych, a przemoc wobec nich wydaje się rozwiązaniem, rozładowaniem zarazem napięcia erotycznego, jak i tłumionego gniewu. Dla Reicha oczywiste jest, że „sytuacja rodzinna stanowi klucz do emocjonalnej podbudowy opisaną strukturę”⁶. Warto porównać to z podejściem Theodora W. Adorno, oferującego inny klucz.

Adorno i Skala „F”

Osobowość autorytarna Theodora W. Adorno została napisana później, bo już po wojnie (1950). Powstała ona w taki sposób, że filozof po ucieczce z faszystowskich Niemiec do Stanów Zjednoczonych wraz zespołem współpracowników (Else Frenkel Brunswik, Daniel J. Levinson i R. Nevitt

² Jürgen Habermas, *Knowledge and Human Interests*, trans. J. J. Shapiro, Beacon Press, Boston 1971.

³ Wilhelm Reich, *Psychologia mas wobec faszyzmu*, przeł. E. Drzazgowska, M. Abraham-Diefenbach, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009, s. 69.

⁴ Tamże.

⁵ „Przymus opanowania własnej seksualności, stałego wypierania potrzeb seksualnych prowadzi do rozwinięcia kompulsywnych, w sposób szczególnie zabarwionych uczuciowo wyobrażeń o honorze i obowiązku, odwadze i opanowaniu” – tamże, s. 70.

⁶ Tamże.

Sanford) przeprowadził w tym kraju szeroko zakrojone badanie, w którym analizowano potencjał postaw faszystowskich, zwracając uwagę na powiązanie uprzedzeń antysemickich z określonymi poglądami na kwestie rodziny, porządku społecznego i powołania człowieka. Pierwsze stadium badania było ilościowe. Za pomocą ankiet wyłoniono z różnych grup społecznych jednostki najmocniej uprzedzone wobec Żydów. Potem przeprowadzano z nimi wywiady pogłębione, w których dostrzeżono szereg podobieństw. W następnych ankietach umieszczono twierdzenia, które w wywiadach wchodziły najczęściej w korelację z antysemityzmem. Spośród nich znowu wyłaniano osoby do wywiadów. W ten sposób stworzono tak zwaną „skalę F”. Umieszczone zostały w niej motywy, jakie najczęściej powtarzały się w wypowiedziach jednostek uprzedzonych. Były to: konwencjonalizm, autorytarne podporządkowanie, autorytarne agresja, niechęć do introspekcji, przesąd i stereotyp, kult siły i „twardego charakteru”, destrukcyjność i cynizm, skłonność do projekcji oraz specyficzne podejście do seksu⁷. Dla Adorna i zespołu stały się one definicją tytułowej osobowości autorytarnej. Ich uwagę przyciągnęły połączenia między tymi punktami, jak chęć surowego karania osób łamiących konwencjonalne wartości, zwłaszcza dotyczące sfery seksualnej, nakładanie się wymogu absolutnego posłuszeństwa wobec autorytetów własnej grupy i przyzwolenia, czy wręcz żądania przemocy dla przedstawicieli innych grup, postrzeganych przez pryzmat stereotypu i projekcji, wreszcie potępienie słabości i uwielbienie dla siły, cenionej nie ze względu na jakiekolwiek przypisywane jej cechy, ale wyłącznie dla niej samej. Jednostki nie wykazujące tendencji do uprzedzenia były o wiele bardziej egalitarne, tolerancyjne, rzadziej posługiwały się stereotypami, nie podkreślały potrzeby surowości w wychowaniu.

Jak podsumowuje Adorno, „uprzedzenie antysemickie ma niewiele wspólnego z cechami tych, przeciwko którym jest skierowane”⁸. Jest ono natomiast związane z cechami osób je żywiących, a dokładnie z ich psychicznymi potrzebami. Otóż potrzebują one obiektu zastępczego dla ujścia wynikającej z frustracji agresji. Frustracja ta dotyczy stosunków rodzinnych i pozycji we własnej społeczności, jednak jako taka nie może zostać wyładowana ani nawet ujawniona. Musi zatem zostać skierowana na zewnątrz, ale nie w dowolnym kierunku. Obiekt „nieświadomego popędu destrukcyjnego”⁹

⁷ Theodor W. Adorno, *Osobowość autorytarna*, przeł. M. Pańków, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 45.

⁸ Tamże, s. 121.

⁹ Tamże.

powinien spełniać pewne kryteria, by móc pełnić tę funkcję. Po pierwsze, musi być uchwytny, określony, definiowany przez dobrze znane stereotypy. Po drugie, „musi mieć cechy albo przynajmniej musi nadawać się do tego, aby można go było postrzegać w kategoriach cech, które pozostają w zgodzie z destrukcyjnymi tendencjami uprzedzonego podmiotu”¹⁰. Na przykład, gdy fantazjuje on o nieograniczonej władzy, lecz nie może się do tej fantazji przyznać, albo gdy wykazuje nieakceptowane społecznie tendencje antydemokratyczne, zabronione pragnienia są niejako przerzucone na Żydów, rzekomo dążących do dominacji nad światem i zagrażających demokracji. By stanowić takie naczynie na wyparte uczucia i pragnienia, Żydzi muszą jawić się jako coś obcego, innego, zewnętrznego, coś, co nie jest własne i swojskie.

Jakie jeszcze funkcje pełni antysemityzm? Adorno wskazuje na ignorancję oraz dezorientację w świecie jako wspólną cechę ludzi o wysokich wynikach. Dają one o sobie znać przede wszystkim wtedy, „gdy poruszane są zagadnienia społeczne, wykraczające poza zakres ich najbardziej bezpośredniego doświadczenia”¹¹. Tak jak z uczuciami wrogości i marzeniem o władzy, muszą one zostać natychmiast zastąpione czymś innym, w tym wypadku poczuciem, że jest się na tropie zatrwającej wiedzy o istocie rzeczywistości, której faktycznie się nie rozumie. Do tej roli idealnie nadaje się przekonanie o kierującym wszystkim spisku. Wydawałoby się, że ewidentna absurdalność takiego poglądu powinna odstraszać ludzi, którym brak rozeznania w sprawach społecznych i chcieliby to nadrobić. Dzieje się jednak przeciwnie. „Im bardziej prymitywnie brzmią (...) oparte na stereotypie drastyczne recepty, tym większy zyskują poklask, sprowadzając skomplikowaną rzeczywistość do najprostszej formuły, niezależnie od tego, czy redukcja ta ma jakąś logikę”¹². W ten sposób stereotyp daje jednostce „iluzję swego rodzaju intelektualnego bezpieczeństwa – czegoś, co może służyć jej za punkt zaczepienia, nawet jeśli podskórnie odczuwa ona nieadekwatność swoich poglądów”¹³.

Kolejną kluczową kwestią jest zagadnienie kary. Za co konkretnie Żydzi mają być ukarani? Po pierwsze, za nieukożone poczucie krzywdy u antysemitów. Jak wspomniałam, bierze się ono stąd, że pragnęliby oni nieograniczonej władzy, której jednak nie posiadają i której pragnienie oficjalnie potępiają. Innymi słowy, Żydzi mają ponieść karę za niedozwolone pragnienia i poczucie upokorzenia, jakiego doświadczają ludzie do nich

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże, s. 135.

¹² Tamże.

¹³ Tamże, s. 194.

uprzedzeni. To jednak nie wszystko. Potrzeba karania, wchodząca w skład autorytarnej agresji, wcale nie przede wszystkim odnosi się do ogromu zła, rzekomo wyrządzanego światu przez żydowskie spiski. O wiele większą chęć karania budzą „przewiny” bardziej drobne, by nie rzec dziecięce. Otóż Żydzi dla „wysokopunktowców” są hałaśliwi, niepunktualni, lubią kłamać i nie przestrzegają zasad higieny. Nie są też zdolni do poprawy, za co powinni zostać surowo ukarani. Skala kary jest zupełnie niewspółmierna do natury rzekomych przewinień. Jak pisze Adorno, „W normalnej sytuacji nawet osobie bardzo agresywnej nie przyszłoby do głowy, że ktoś, kto jest źle wychowany albo nawet jest oszustem, zasługuje na karę śmierci. W momencie jednak, gdy chodzi o Żydów, przejście od oskarżeń, które nie tylko są kruche, ale jeśli nawet są prawdziwe, to mają charakter raczej błahy, do nawoływania, aby traktować ich w sposób najbardziej bezwzględny, dokonuje się w miarę płynnie”¹⁴.

Nienawiść jest jak lawina, nie można jej powstrzymać. Potrzebne jej jest odwołanie się do instancji, która wyda wyrok na winowajców i wymierzy im karę, bez czego jednostka uprzedzona nie odnajdzie ukojenia. Tak jak Żydzi w tym wyobrażeniu traktowani są jak „niegrzeczne”, „zepsute do szpiku kości” dzieci, owa instancja wzorowana jest na bijącym, „srogim” ojcu. Adorno zauważa, że uprzedzone osoby niezwykle często idealizują domowego tyrana ze swojego dzieciństwa¹⁵. Robią to nie ze względu na jego jakiegokolwiek racje czy zalety, ale właśnie z powodu jego bezwzględnej siły, niemożności uchylecia się przed jego ciosem. W wywiadach większości „wysokopunktowców” uderza, że chcieliby widzieć na czele społeczeństwa jednostki przypominające bijącego ojca i że odpowiadałby im najbardziej porządek społeczny oparty na kontroli, strachu i wymuszonym posłuszeństwie, gdzie nie byłoby miejsca na „źle wychowane” mniejszości, w tym Żydów. Adorno sądzi, że z osobowości autorytarnej wynika pochwała i naturalizacja porządku, w którym ojciec wymaga od dzieci absolutnego posłuszeństwa

¹⁴ Tamże, s. 153.

¹⁵ Oto kilka przytoczonych przez niego wypowiedzi „wysokopunktowców”: „Cóż, mój ojciec był bardzo stanowczym człowiekiem. Nie był religijny, ale surowo nas wychowywał. Prawo to był jego świat i jeśli byliśmy nieposłuszni, to spotykała nas kara. Gdy miałem dwa-ście lat, ojciec bił mnie praktycznie codziennie, ponieważ na tylnym dziedzińcu grzebałem w skrzyniach z narzędziami i musiałem się nauczyć odkładać wszystko na miejsce (...). Ale wie pan, nigdy nie mam o to pretensji do ojca. Sam byłem sobie winien” (tamże, s. 320). Inny mężczyzna czuje się mocno związany z ojcem, którego nazywa „wspaniałym, towarzyskim człowiekiem”, jednocześnie przyznając, że ten bił go „niemal do nieprzytomności” (tamże, s. 321).

i uległości, jakie wymusza siłą. Jego zdaniem, „cechą, którą najbardziej cenią osoby o wysokich wynikach, jest najwyraźniej siła. Władza i społeczna kontrola, będące podstawowym punktem odniesienia ich identyfikacji, w wyniku mechanizmu personalizacji zamieniają się w cechę określonego indywiduum. Odpowiednie symbole władzy czerpią z wizerunku srogiego ojca, na którego «spoglądamy z czcią»¹⁶.

Alice Miller o biciu i upokarzaniu dzieci

Psychoanalityczka i pedagożka Alice Miller niejako stawia „z głowy na nogi” jego poglądy; wychowanie oparte na przemocy to główne źródło osobowości autorytarnej, a nie jedynie jej postulat wychowawczy czy ulubiona metafora. W swojej książce *Zniewolone dzieciństwo* (1980) pisze ona o skutkach psychicznych bicia i upokarzania w dzieciństwie, za które uważa między innymi poparcie dla dyktatury Hitlera. Analizuje tam dzieciństwo jego i jego głównych pomocników, a także pruskie poradniki pedagogiczne z XVIII i XIX wieku, popularne jeszcze na początku wieku XX, które opisała Katharina Rutschky w książce *Schwarze Pädagogik (Czarna pedagogika)*¹⁷. Zalecały one bicie i upokarzanie dzieci, wymaganie od nich absolutnego posłuszeństwa i nieokazywania uczuć. Autorka przytacza przykłady porad, według których dzieci mają być karane nawet za to, że płaczą po otrzymanej chłości. Zaszczepiany ma im być wstyd i uległość wobec dorosłych. Uczucia gniewu i rozpaczy należy stłumić, udać, że ich nie było. Wyparcie wspomnień krzywdy łączy się z idealizowaniem jej sprawców. Analizowane przez Miller poradniki wychowania przedstawiają to jako ideał pedagogiczny. W wyniku tego procesu dziecko „samo już nie wie, co mu wyrządzono”¹⁸. Wyparte reakcje na uraz psychiczny znikają wprawdzie ze świadomości, ale nie z osobowości, którą kształtują.

W ten sposób kolejne generacje przeżywały życie w przekonaniu o słuszności zasad, które przysporzyły im cierpienia i zablokowały rozwój emocjonalny. Te zasady to: „Dorośli są władcami (nie zaś sługami) uzależnionego od nich dziecka”. „Rodzice z tej właśnie racji, że są rodzicami, zasługują na szacunek”. Rzecz jasna, mają oni zawsze rację i „jak bogowie, decydują o tym, co jest dobre, a co złe”. Nie mogą przy tym znieść żadnej obrazę.

¹⁶ Tamże, s. 204.

¹⁷ Katharina Rutschky, *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Natur Geschichte Erziehung*, Ullstein, Berlin 1977.

¹⁸ Alice Miller, *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przeł. B. Przybyłowska, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1999, s. 17.

Spontaniczne uczucia dziecka mogłyby podważyć ich bezwzględny autorytet, więc należy je stłumić. Dzieci nie tylko z założenia nie mogą mieć racji, ale ich „Poczucie szacunku dla siebie jest szkodliwe”, podobnie jak zważanie na ich potrzeby. Mają one być posłuszne, wykonywać polecenia, tłumiąc przy tym własną wolę. Albowiem „Ważniejsze jest, jak się człowiek zachowuje, niż to, jaki w istocie jest”, zaś „Porywczosć uczuć jest szkodliwa”. W związku z tym wszystkim „Surowość i chłód stanowią dobre przygotowanie do życia”¹⁹. Co się dzieje w wyniku takiego wychowania? Zdaniem Miller, jeśli zostanie ono przeprowadzone wcześniej i jeśli nikt z boku nie weźmie strony dziecka, „powstaną wszelkie przesłanki po temu, by obywatel mógł żyć pod rządami dyktatury, nie tylko nie cierpiąc z tego powodu, ale nawet radośnie się z nią identyfikując”²⁰. W końcu zwierchnicy mają zawsze rację, jak rodzice.

Jeśli odczuwa się wewnętrzny bunt wobec ich autorytetu, należy natychmiast go stłumić, kierując gniew przeciwko komuś, wobec kogo można go wyładować. Żydzi, czyli prześladowana od stuleci mniejszość etniczna, której przypisuje się surowo zakazane w toku wychowania cechy – jak hałaśliwość czy emocjonalność – nadawali się tu znakomicie. Miller podsumowuje to następująco: „Skąd się biorą nieustanne nawroty antysemityzmu? To jasne. Nienawidzi się Żyda nie dlatego, że jest taki czy inny, czy też za to, co zrobił. Żydzi są tacy sami jak inni i robią to samo, co inni. Nienawidzi się Żydów, bo nosi się w sobie *niedozwoloną nienawiść* i chce się zdobyć do niej prawo *legalnego istnienia*. Naród żydowski nadaje się w szczególny sposób do takiego zalegalizowania. Skoro od 2000 lat najwyższe autorytety kościelne i państwowe zajmowały się ich prześladowaniem, człowiek nie musi się wstydzić swojej nienawiści do Żydów (...)”²¹. Zdaniem Miller, jeśli dzieci i dorośli nie mają odciętego dostępu do swojego gniewu, nie będą mieli potrzeby kanalizowania go w stronę wyznaczonych kozłów ofiarnych. Jak pisze, „Człowiek, który pojmuje gniew jako integralną część siebie samego, nigdy nie będzie destruktywny. Tylko wtedy ma potrzebę napastowania innych, kiedy *nigdy nie umiał zrozumieć* własnej wściekłości, ponieważ nie zaznajomił się z tym uczuciem w dzieciństwie, i nigdy nie mógł jej doznawać jako części własnego ja, gdyż w jego otoczeniu było to całkiem nie do pomyślenia”²².

¹⁹ Wszystkie cytaty tamże, s. 77.

²⁰ Tamże, s. 61.

²¹ Tamże, s. 180.

²² Tamże, s. 83.

Dzieciństwo Hitlera i jego dworu

Miller szczegółowo analizuje, jak zostali wychowani przywódcy niemieckiej dyktatury. Najwięcej miejsca poświęca relacji Hitlera z ojcem. Alois Hitler był nieślubnym dzieckiem, być może żydowskiego pochodzenia. Niechciany, o niewiadomym pochodzeniu, nie zaznał w dzieciństwie akceptacji. Całe dorosłe życie starał się to jak najstaranniej ukryć. Pracował jako urzędnik państwowy, sumiennie wykonywał obowiązki i miał pełen czci stosunek do swojego munduru. Poślubił kobietę 23 lata młodszą od niego, która pracowała jako służąca. Zdecydował się na ślub, kiedy Klara zaszła z nim w pierwszą ciążę. Wszyscy w rodzinie musieli go bezwzględnie słuchać. Żądał, by żona i dzieci mówili do niego per „pan”. Zdarzało się często, że wzywał Adolfa za pomocą pstrykania palcami. Upokarzał go chętnie przy świadkach. Regularnie stosował chłostę. Syn „mógł mieć pewność, że będzie stale bity. Cokolwiek by zrobił, nie miało to żadnego wpływu na codzienną chłostę. Pozostawało mu tylko zaciskanie zębów, by nie okazać bólu, innymi słowy, wyparcie się samego siebie i identyfikacja z prześladowcą. Nikt nie mógł mu pomóc, nawet matka, która zresztą także była zagrożona. Bo ją także bił jej mąż”²³. Dlaczego Alois tak się zachowywał? Zdaniem Miller, „wyladowywał na swoim synu ślełą złość za poniżenia własnego dzieciństwa. Najwyraźniej odczuwał wewnętrzny przymus, by (...) odbić sobie upokorzenia i krzywdy własnej przeszłości”²⁴. Klara Hitler nie stawiała w obronie syna nie tylko dlatego, że sama była ofiarą przemocy domowej. Zgodnie z ówczesnymi zaleceniami darzyła męża lęklwym szacunkiem i uważała, że we wszystkim miał rację. Nawet po jego śmierci gdy chciała nadać swoim słowom rangę, wskazywała na leżącą w widocznym fajkę Aloisa, przywołującą jego domowy autorytet.

Miller twierdzi, że strukturę rodziny Hitlerów „można scharakteryzować jako prototyp *ustroju totalitarnego*. Jej wyłącznym, bezspornym i często brutalnym władcą jest *ojciec*. Żona i dzieci pozostają całkowicie podporządkowane jego woli, jego nastrojom i kaprysom, muszą bez zastrzeżeń pokornie znosić upokorzenia i niesprawiedliwość. Najważniejszą dewizą życiową jest posłuszeństwo”²⁵. Adolf odtwarzał zachowanie ojca swoim kultem munduru i żądaniem, by witać go „Heil Hitler”. Zarazem jednak w głębi duszy odczuwał wobec Aloisa intensywną nienawiść, którą kanalizował w okrucieństwo wobec słabych (w czym zresztą także go przypominał).

²³ Tamże, s. 177.

²⁴ Tamże, s. 171.

²⁵ Tamże, s. 161.

Jak pisze Miller, „prześladowanie Żydów umożliwiło mu *prześladowanie dziecka we własnym ja*. Teraz drogą projekcji owo dziecko zostało przeniesione na ofiary, by nie przeżywać żadnych żalów nad przeszłym cierpieniem, ponieważ matka nigdy nie mogła mu pomóc. W tym przeżyciu, jak i w nieświadomym poszukiwaniu odwetu na prześladowcy wczesnego dzieciństwa Hitler podzielał uczucia ogromnej liczby Niemców, którzy dorastali w podobnych warunkach”²⁶. Stąd zdaniem Miller brał się fenomen wysokiego poparcia dla faszyzmu. Choćby pobieżny namysł wskazywał, że nie jest to ustrój sprawiedliwy ani racjonalny. Groza politycznych prześladowań nie była bynajmniej ukrywana przed światem. Jednak wielu Niemców czuło się pod panowaniem Hitlera dosłownie jak w swoim rodzinnym domu, który przecież przywykli idealizować, jednocześnie pałając żądzą wyzycia swoich gniewnych uczuć na zastępczym obiekcie.

W ten sposób wychowani zostali także jego współpracownicy. Rudolf Hess jako dziecko był nieustannie bity i czuł przymus ciągłego mycia, czym „zapewne chciał się oczyścić z tego wszystkiego, co jego rodzice uważali w nim za brudne i niegodne”²⁷. Jego ojciec „jako gorliwy katolik chciał go wykierować na misjonarza. Wcześniej wpoił mu zasadę, że zwierzchności należy zawsze słuchać i spełniać wszystko, czego zażąda”²⁸. Heinrich Himmler był synem zawodowego wychowawcy i stał się – wedle słów Miller – „doskonałym wytworem”²⁹ głoszonej przez ojca „czarnej pedagogiki”. Obaj byli niezwykle dumni z poskramiania litości wobec swoich ofiar. Stłumienie tego uczucia, jak i wielu innych, wchodziło w skład żelaznej samodyscypliny, do jakiej byli przyuczani jako dzieci. Adolf Eichmannowi od dziecka wpajano za pomocą surowych kar zasady grzeczności, toteż „podczas swego procesu mógł bez najmniejszego wrażenia słuchać wstrząsających zeznań świadków, ale kiedy zapomniał wstać przy odczytywaniu mu wyroku i zwrócono mu na to uwagę, zaczerwił się ze wstydu”³⁰. Hermann Göring głosił absolutny kult Hitlera, któremu składał publiczne hołdy i wyznawał bezgraniczną wiarę w jego nieomylność. Jak twierdzi Miller, w tej postawie „przedstawiona jest w istocie pozycja małego dziecka wobec despotycznego ojca”³¹, który go

²⁶ Tamże, s. 201.

²⁷ Tamże, s. 85.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże, s. 86.

³⁰ Tamże, s. 84.

³¹ Klaus Theweleit, *Męskie fantazje*, przeł. M. Falkowski i M. Herer, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2016, s. 88.

tyranizował. Wszyscy oni pochodzili z tak zwanych „silnych rodzicielskich domów”, opartych na niepodważalnym ojcowskim autorytecie.

Klaus Theweleit o autorytarnej mizoginii

Tu pora na kolejne postawienie z głowy na nogi dotychczasowych twierdzeń. Adorno mówi o kulcie siły, cechującej osobowość autorytarną. Dostrzega idealizację władzy ojca i kult męskości, ale nie problematyzuje tego zagadnienia. U Adorna płeć nie stanowi odrębnej kategorii, występuje jedynie w kategoriach „konwencjonalizm” i „podejście do seksu”. Tymczasem w przytoczonych przez niego wywiadach „wysokopunktowców” pochwała patriarchalnych stosunków jest bardziej widoczna, niż przywarcie do konwencji. Także faszystowska retoryka zakładała całkowitą uległość i podrzędność kobiet, a Hitler i jego dwór pochodzili z rodzin, w których kobiety były traktowane brutalnie i pogardliwie. Tylko Reich zwrócił uwagę na patriariat jako główną składową autorytarnej struktury osobowości, choć i on większy nacisk kładł na rolę stłumienia seksualnego. Skrajnym patriaralizmem faszystów zajęł się Klaus Theweleit w dziele *Męskie fantazje*. Zaczyna on od analizy tekstów autobiograficznych i okolicznościowych wypowiedzi członków freikorbsów, czyli grup paramilitarnych, które buntowały się przeciwko niemieckiemu porządkowi parlamentarnemu po I wojnie światowej i słynęły z brutalności w walce. Stosunek do kobiet u nich wszystkich był podobny. „Dobre” kobiety – w tym przede wszystkim żony, własne i towarzyszy broni – były w tych relacjach prawie nieobecne. Nie podawali oni nawet ich imion. Chwaliło się natomiast ich cechy, współgrające z niewidzialnością, takie jak posłuszeństwo czy skromność. „Złe” kobiety (komunistki, proletariuszki, prostytutki, ale także kobiety mające po prostu swobodne podejście do seksu) były zaś nieodmiennie zdemonizowane i odczłowieczone, a stosunek do nich był otwarcie agresywny, ziejący nienawiścią.

Theweleit nazywa to „reakcjami obronnymi wobec kobiet”³². Ich skutkiem było jego zdaniem ucieczka w stronę męskich stowarzyszeń, przekształcenie pożądania w zamiłowanie do wojny i walki. Theweleit polemizuje z rozpowszechnioną tezą (głosił ją między innymi Adorno), że w tej niechęci do kobiet przejawiał się męski homoseksualizm. Oczywiście występował on wśród członków freikorbsów, tak jak w każdej innej męskiej populacji, ale to nie on nadawał im ton. Istotą tych formacji nie był homoerotyzm, ale lęk przed kobiecością. Pożądanie homoseksualne było w tych formacjach bezwzględnie tępione i prześladowane, heteroseksualne zaś miało niejako „uciec”

³² Tamże, s. 75.

przed obrazem kobiety w stronę ekstazy, związanej wyłącznie z przemocą. Dotyczy to w jeszcze większym stopniu ruchu, jaki się wyłonił z freikorbsów. Cała estetyka nazizmu opierała się na obrazach euforii, wynikającej z męskiej agresji, puszczanej niejako na żywioł i przeżywanej w zjednoczeniu z innymi mężczyznami. Ktoś mógłby powiedzieć, że przecież to nie jest tylko nazizm, ale po prostu wojna, jej fascynująca groza. Faktycznie, przedstawianie jej jako wzniosłej męskiej przygody, z której wykluczone zostały, jako niegodne, kobiety, ma długą tradycję w kulturze europejskiej.

Ale oczywiście faszyzm był zarazem wyjątkowy, dokonywał eskalacji wszystkiego tego, co było mizoginiczne we wcześniejszej kulturze. Co się na to złożyło? Źródeł opisywanej postawy należy zdaniem Theweleita szukać w wilhelmińskiej epoce przedwojennej, bowiem „wszystko to, co wiąże się z pojęciem pruskości, skierowane jest przeciw kobiecie”³³. Wracamy więc do pruskiego wychowania, opisanego przez Miller. Jakie podejście do płci rozwijało się w cieniu nieustannego ojcowskiego bicia, pod czujnym okiem posłusznej mu, surowej matki? Kluczem okazuje się pojęcie czystości. Pożornie nie miało ono płci. Wszyscy, kobiety, mężczyźni i dzieci, mieli być obsesyjnie schludni i traktować porządek jako najwyższą, uświęconą wartość – o wiele ważniejszą niż poczucie bezpieczeństwa czy bycia kochanym. W ramach tej samej schludności należało ukrywać ciało i nie okazywać uczuć. Zarówno porządek, jak i odraza do ciała i seksu, wymagane były w tej wizji na równi od dziewcząt i chłopców. Lecz zadanie usuwania brudu, tak samo jak niedopuszczania do głosu seksualnej pokusy, przypisana została w niej całkowicie do płci żeńskiej. Tym samym kobieca seksualność została utożsamiona z zagrażającym brudem, którego mężczyzna miał się wystrzegać. W wyniku tego wychowania tworzyły się w jego psychice lękowe blokady przed utożsamianym z kobietami „żywotnym charakterem rzeczywistości”³⁴. Stąd zdaniem Theweleita pomysł uporządkowanej, monumentalnej, pozbawionej życia, za to nakierowanej na zabijanie, rzeczywistości armii, prowadzącej wojnę totalną. Między autorytarnym wychowaniem dzieci a dorosłymi nazistowskimi żołnierzami, ustawionymi w regularne szeregi po horyzont, występowało istotne stadium pośrednie: kadeci.

Chłopcy zostawali nimi w wieku około 12 lat, czyli na ogół przed rozpoczęciem aktywności erotycznej. Podczas gdy dziewczęta w tym wieku intensywnie przyuczano do roli pedantycznie czystej i wyzbytej erotyzmu pani domu, oddzieleni od nich chłopcy mieli przekształcać się w szkołach

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 222.

kadetów w „prawdziwych mężczyzn”, przyszlých żołnierzy. Oznaczało to poddanie dyscyplinie jeszcze bardziej bezwzględnej, niż w autorytarnym domu. Theweleit opisuje ją następująco. Po pierwsze, zamknięcie i całkowite wypełnienie czasu. Po drugie, hierarchia, obowiązek posłuszeństwa wobec tych „wyżej”. Po trzecie, brak prywatności. Po czwarte, całkowite dostosowanie³⁵. Nieprzestrzeganie któregośkolwiek z punktów oznaczało bolesne kary. Z bólem wiązały się wszystkie ćwiczenia, jakie mieli do wykonania kadeci. Mieli oni go też zadawać sobie nawzajem. „Nowy człowiek”, jaki powstawał w ten sposób, miał być „ze stali”, co oznaczało nie tylko sprawny i wytrzymały, ale też kompletnie usztywniony, wyzbyty wrażliwości. Dryl uważano za ideał, nie tylko w formowaniu żołnierzy. Mężczyźni tak wychowywani i traktowani potrzebowali wojny, łaknęli jej, ponieważ tylko w niej widzieli możliwość, by zemścić się za wszystkie razy, jakie zadali im „rodzice, nauczyciele, mistrzowie, hierarchia karania wśród kolegów, wojsko”³⁶. W innym miejscu pisze on, iż w upojeniu mężczyzn wizją wojny „wyraźnie czuć tęsknotę za bombą umieszczoną w biurku ojca. Nie mieli śmiałości jej podłożyć, coś jednak musiało eksplodować...”³⁷.

Wnioski

U Alice Miller da się znaleźć fragmenty brzmiące niemal identycznie. Tak jak Theweleit i Reich, podkreśla ona cielesny aspekt procesu tworzenia się nienawiści. Jej zdaniem „historia (...) prześladowań zostaje w komórkach ciała przechowana, a potem z niezwykłą dokładnością często odtwarza się na oczach widzów, tylko że z zamianą ról. Uprzednio prześladowane dziecko staje się w nowej sytuacji samo prześladowcą”³⁸. Wrogość nie jest kierowana do krzywdzicieli, tylko do całego kompleksu zjawisk, kojarzonych ze słabością, wrażliwością, stłumionym człowieczeństwem. „Nie ma mowy, aby ktoś *bezsilny* miał więcej wolności niż my – zachwiałoby to całością systemu”³⁹ – pisze z kolei Theweleit. Nazistowski program dla mas polegał jego zdaniem na tym, by „uznać pragnienie lepszego życia za chorobę” oraz „zdusić nadzieję, że mogłoby się urzeczywistnić «niebo na ziemi»”⁴⁰. Jest to aspekt podkreślany także przez Adorna, który hasło „nie będzie rajy na

³⁵ Tamże, s. 635-637.

³⁶ Tamże, s. 654.

³⁷ Tamże, s. 831.

³⁸ A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo*, dz. cyt., s. 160.

³⁹ K. Theweleit, *Męskie fantazje*, dz. cyt., s. 852.

⁴⁰ Tamże, s. 507.

ziemi⁴¹ uznaje za jeden z kluczowych aspektów osobowości autorytarnej. Tak o tym pisze: „Dla analizowanej tu mentalności «utopia nie istnieje», co więcej – można by dodać – utopia istnieć *nie powinna*. Trzeba «myśleć realistycznie». To pojęcie realizmu nie odnosi się jednak do konieczności osądu i oceny zjawisk na podstawie obiektywnego, rzeczywistego wglądu, lecz raczej do postulatu, który od samego początku nakazuje uznać przemożną wyższość tego, co istnieje, nad jednostką i jej intencjami. Należy stawać w obronie konformizmu, który jest równoznaczny z rezygnacją z wszelkiego elementarnego postępu⁴²».

A zatem tym, w czym Adorno upatruje źródeł autorytaryzmu, jest antyutopijny konformizm połączony z ignorancją, zaś sposoby przeciwdziałania im widzi w edukacji nastawionej na samodzielny namysł. W przeciwieństwie do pozostałych, genezy autorytarnej osobowości nie upatruje on ani w patriarchalnej rodzinie, ani w biciu dzieci. Jego refleksja tylko częściowo dotyczy pochodzenia tendencji autorytarnych; znacznie więcej miejsca poświęca ich przejawom. Niemniej nieuwzględnienie tych zasadniczych motywów sprawia, że jego wizja jest jakby zawieszona w powietrzu. Jako źródło postawy potencjalnie faszystowskiej filozof wskazuje wadliwe ukształtowanie sumienia i brak rozwiniętej wyobraźni, co jednak nie tłumaczy pochodzenia agresji i uległości wobec autorytetów. Reich jest znacznie bardziej wiarygodny, upatrując przyczyn w nierówności płciowej, z którą dzieci obcowały od pierwszych dni życia. Towarzyszące jej napiętnowanie ciała i seksu, traktowanego jako rodzaj brudu, pogłębiało niewątpliwie przekaz nienawiści do własnej cielesności, przekierowywany potem w stronę „niezdyscyplinowanych” mniejszości. Myśl Reicha rozwija Theweleit, dla którego reżimy faszystowskie stanowiły ukoronowanie długiej historii męskiej dominacji, a zarazem obronę hierarchii płci przed postulatami egalitarnych ruchów społecznych. Jak pisał, „w faszyzmie próbowała znaleźć możliwość przetrwania określona męska (albo, w skrócie, «patriarchalna») organizacja życia⁴³, w której nie było miejsca na równość między płciami, a także na żaden inny rodzaj równości. A zatem „w centrum sporu z faszyzmem mógłby leżeć pewien określony stosunek między mężczyzną i kobietą, odpowiedzialny za wytwarzanie rzeczywistości unicestwiającej życie⁴⁴». Wyzwolenie kobiety z seksualnej podległości i stłumienia oznacza dla niego wyzwolenie

⁴¹ T. W. Adorno, *Osobowość autorytarna*, dz. cyt., s. 236.

⁴² Tamże, s. 236.

⁴³ K. Theweleit, *Męskie fantazje*, dz. cyt., s. 101.

⁴⁴ Tamże, s. 230-231.

w ogóle, ponieważ unieważnia główną przesłankę hierarchicznych wizji świata. Alternatywą dla nich jest także oparte na swobodzie i wyrozumiałości podejście do ciała i jego erotycznych potrzeb.

Opisane przez Miller dziecięce doświadczenie przemocy w postaci bicia i upokarzania, przy jednoczesnym zakazie odczuwania gniewu, znakomicie tłumaczy zarówno bałwochwalczy stosunek do wszelkiej zwierzchności, jak gromadzenie się niedopuszczalnej nienawiści, wyładowywanej na zastępczych obiektach. W zakończeniu *Zniewolonego dzieciństwa* znajduje się kilka sugestii, pozwalających zdaniem Miller „wejrzeć w prawdziwą sytuację dziecka”⁴⁵. Po pierwsze, „Dziecko rodzi się niewinne”⁴⁶. Autorka z pasją zwalcza przekonanie o wrodzonej ludzkiej destrukcyjności, które często stosowano w próbach wyjaśnienia fenomenu faszyzmu⁴⁷. Po drugie, „Każde dziecko ma swoje niezbywalne potrzeby, między innymi potrzebę bezpieczeństwa, ochrony, kontaktu z otoczeniem, prawdy, ciepła i czułości”⁴⁸. Zatem kluczem do powstrzymania nienawiści jest uwzględnianie potrzeb dzieci oraz podejmowanie wysiłku rozumienia, co przekazują swoim zachowaniem. Powinno się je wspierać w wyrażaniu tych potrzeb, a także w procesie indywidualnego rozwoju i poznawania świata z własnej, niepowtarzalnej perspektywy. Te trzy postulaty: rozwijania wyobraźni, niezbędnej do myślenia egalitarnego, walki z nierównością płci i pogardliwym stosunkiem do ciała, a także szacunku dla integralności i spontaniczności dzieci, dopełniają się. Pomimo że przedstawione teorie różnią się, jeśli chodzi o metody i założenia, tworzą one rodzaj kontinuum, co starałam się udowodnić swoim tekstem.

Bibliografia:

- Adorno T. W., *Dialektyka negatywna*, przeł. K. Krzemieniowa, PWN, Warszawa 1986.
- Adorno T. W., *Osobowość autorytarna*, przeł. M. Pańków, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Altmeyer R. A., *Right Wing Authoritarianism*, University of Manitoba Press 1981.
- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przeł. J. Karłowski, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1999.

⁴⁵ Tamże, s. 281.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Por. Erich Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przeł. J. Karłowski, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1999.

⁴⁸ A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo*, dz. cyt., s. 281.

- Habermas J., *Knowledge and Human Interests*, trans. J. J. Shapiro, Beacon Press, Boston 1971.
- Miller A., *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów z dzieciństwa*, przeł. J. Hockuba, PWN, Warszawa 1991.
- Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przeł. B. Przybyłowska, wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1999.
- Reich W., *Psychologia mas wobec faszyzmu*, przeł. E. Drzazgowska, M. Abraham-Diefenbach, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.
- Rutschky K., *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Natur Geschichte Erziehung*, Ullstein, Berlin 1977.
- Theweleit K., *Męskie fantazje*, przeł. M. Falkowski i M. Herer, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2016.

**The Authoritarian Personality and It's Enemies:
Wilhelm Reich, Theodor W. Adorno, Alice Miller and Klaus Theweleit**

The essay presents a reconstruction and critical interpretation of four theories of authoritarian personality related to analysis of fascism. The first theory originates from a book *The Mass Psychology of Fascism* by Wilhelm Reich, published already before the Second World War, the second theory comes from a famous *The Authoritarian Personality* by Theodor W. Adorno. The third was presented by Alice Miller in *For Your Own Good*, and the fourth – by Klaus Theweleit in groundbreaking *Male Fantasies*. Only one of them, by Miller, refers directly to pedagogy. Nevertheless, the essay presents all four publications in relation to upbringing. The essay raises following questions: what is authoritarian personality? Which elements of education support its development and which prevent it? The theories are presented in relation to each other. Some of their conclusions are consistent, but others present conflicting positions. The dialectical method applied by the author enables to see, among others, how Adorno's theories are put upside down by Miller, as well as Theweleit, who develops Reich's ideas. The reconstruction of the dialogue between presented theories enables to put new questions related to the role of authoritarian personality in contemporary times.

Keywords: authoritarian personality, fascism, upbringing, family, domestic violence, denial, patriarchy, antisemitism.

Osobowość autorytarna i jej wrogowie: Wilhelm Reich, Theodor W. Adorno, Alice Miller i Klaus Theweleit

Esej zawiera rekonstrukcję i krytyczną interpretację czterech teorii na temat osobowości autorytarnej, związanych z analizą faszyzmu. Pierwsza pochodzi z napisanej jeszcze przed II wojną światową *Psychologii mas wobec faszyzmu* Wilhelma Reicha, a druga ze słynnej *Osobowości autorytarnej* Theodora W. Adorno. Trzecia została ukazana w słynnym *Zniewolonym dzieciństwie* Alice Miller, zaś czwarta – w przełomowych *Męskich fantazjach* Klaus Theweleita. Tylko jedna z tych pozycji – autorstwa Miller – odnosi się bezpośrednio do pedagogiki. W eseju pod kątem wychowania analizowane są natomiast wszystkie wymienione publikacje. Pytania, jakie stawia esej, brzmią następująco: czym jest osobowość autorytarna? Jakie czynniki wychowawcze sprzyjają jej kształtowaniu, a jakie temu przeciwdziałają? Teorie są ukazane w odniesieniu do siebie nawzajem. Część ich wniosków jest zbieżnych, część wchodzi w spór. Przyjęta metoda dialektyczna pozwala między innymi zobaczyć, jak twierdzenia Adorno są stawiane „z głowy na nogi” przez ustalenia Miller i Theweleita, który z kolei kontynuuje myśl Reicha. Z rekonstrukcji dialogu między teoriami rodzą się nowe pytania, dotyczące roli osobowości autorytarnej w czasach współczesnych.

Słowa kluczowe: osobowość autorytarna, faszyzm, wychowanie, rodzina, przemoc domowa, wyparcie, patriarchy, antysemityzm.

Aneta Babiuk-Massalska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID 0000-0002-1775-4920

Czy istnieje tutoring rówieśniczy w przedszkolu? Rozważania wokół znaczenia pojęcia tutoringu

Wprowadzenie

Artykuł ma charakter przeglądowy i dotyczy pojęcia tutoringu w kontekście przedszkolnych relacji rówieśniczych. Czy relacje dzieci w wieku przedszkolnym, w sytuacjach uczenia się można zakwalifikować jako tutoring? Czy bardziej uzasadniona byłaby dla nich inna nazwa, ponieważ nauka staje się dominującą formą aktywności dziecka dopiero w momencie przekroczenia przez nie progu szkoły¹? Dla osób, które po raz pierwszy stykają się z pojęciem tutoringu i zaczynają zgłębiać ten temat, może to być kwestia wymagająca uporządkowania.

W pierwszej części artykułu wymieniam niektóre argumenty przemawiające za tym, że pojęcie tutoringu może być zarezerwowane dla dzieci w wieku szkolnym i dorosłych. Następnie wyjaśniam, czym jest tutoring przywołując etymologię i genezę tego pojęcia, niektóre jego definicje i rodzaje. Podejmuję również kwestię, czym tutoring nie jest. W końcowej części artykułu przedstawiam wnioski podsumowujące zaprezentowaną przeze mnie analizę tematu i umiejscawiam przedszkolny tutoring rówieśniczy w przestrzeni przytoczonych pojęć i definicji.

¹ M. Ponońko, *Szkolnictwo podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne*, w: (red.) B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, *Tutoring jako spotkanie: historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 35; B. Karpińska-Musiał, *O nierozłączności kształcenia naukowego i rozwoju osobistego*, w: (red.) B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, *Tutoring jako spotkanie: historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 17.

Tutoring jako pojęcie zarezerwowane dla dzieci w wieku szkolnym i dorosłych

Dokonana przez Jolanę Sajderę² analiza literatury naukowej w języku polskim wskazuje, że tutoring jest stosowany jako strategia edukacyjna od szkoły podstawowej po studia wyższe. Oprócz uczniów szkół podstawowych korzystają z niego licealiści³ oraz osoby niepełnosprawne⁴. Jak pisze Rudolph Schaffer⁵ tutoring wydaje się szczególnie atrakcyjny dla badaczy, nauczycieli i rodziców w kontekście zadań kojarzących się z sukcesem szkolnym: ćwiczeń matematycznych, z zakresu pisania i czytania. Z tego powodu więc, o wiele więcej dostępnych danych naukowych dotyczy dzieci, które ukończyły już przedszkole.

W wydanej w 2018 roku, pod redakcją naukową Beaty Karpińskiej-Musiał⁶ i Magdaleny Panońko, książce pod tytułem „Tutoring jako spotkanie” wynika, że aż siedemnaście z dwudziestu sześciu zamieszczonych w niej opowieści dotyczy spotkań edukacyjnych o charakterze tutoring na poziomie studenckim. Tylko dziewięć z nich opisuje natomiast historie z wcześniejszych etapów kształcenia: szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Do udziału w monografii zgłosiło się łącznie 31 autorów, którzy wywodzili się z dziewięciu szkół, dziesięciu różnych wyższych uczelni w Polsce, z różnych dziedzin naukowych i przedmiotów. Żaden z autorów jednak nie pochodził z placówki przedszkolnej i ani jedno ze studiów przypadków zawartych w książce nie dotyczyło przedszkolaków.

² J. Sajdera, *Uczenie się w kontekście społecznym — tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016 t. 4 nr 2(8), s. 82.

³ K. Śleziński, „Tutoring” *metodą kształcenia filozoficznego w szkole średniej*, „Analiza i Egzystencja” 2014 nr 25, s. 189–2016; A. Baranowska, *Tutoring jako metoda pracy z uczniem na zajęciach pozalekcyjnych z religii*, „Katecheta” 2015 nr 2, s. 73–79; B. Karpińska-Musiał i M. Panońko, (red.), *Tutoring jako spotkanie: historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.

⁴ A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, Seria Psychologia i pedagogika nr 178; A. Twardowski, *Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoring w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, „Interdyscyplinarne konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014 nr 5, s. 17–39.

⁵ H. R. Schaffer, *Dziecko jako praktykant: Wygotskiego społeczno-poznawcza teoria rozwoju*, w: *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2014, s. 234.

⁶ B. Karpińska-Musiał i M. Panońko, *Tutoring jako spotkanie...*, dz. cyt., s. 9.

Dzieci w młodszym wieku uczą się inaczej niż dzieci w wieku szkolnym i dorośli. Przeważa u nich uczenie się przez naśladowanie i zabawę⁷. Zabawa stanowi główną formę ich ekspresji i mobilizuje zarówno możliwości fizyczne, uwagę, spostrzeganie, jak też pamięć i myślenie⁸. Dzieci zdobywają wiedzę okazjonalnie⁹ i mimowolnie¹⁰. Definicje tutoringu zawierają z kolei dość precyzyjnie sformułowane obwarowania, którym małe dziecko nie jest w stanie sprostać, na przykład: formułowanie długoterminowych celów, regularną, metodyczną ich realizację oraz ewaluację tego procesu¹¹. Piotr Czekierda¹², przywołując wypowiedź profesora Zbigniewa Pełczyńskiego, przestrzega przed skakaniem z tematu na temat w relacji tutorskiej. Nazywa ten efekt „efektem kangura” i wiąże go z brakiem ugruntowanej, systematycznej wiedzy zdobytej przez podopiecznego w końcowej fazie procesu nauki. Tymczasem dla przedszkolaków najbardziej charakterystyczne są spotkania w formie epizodów wspólnego zaangażowania¹³, które postronnemu obserwatorowi mogą przypominać kangurze skoki.

Niedojrzałość układu nerwowego, ograniczająca poziom i czas skupienia uwagi małego dziecka może stanowić poważną przeszkodę do tego,

⁷ A. Brzezińska, *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, w: (red.) A. Brzezińska i M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992, s. 78–94; H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2014; M. Przetacznik-Gierowska, *Zabawa w świetle współczesnej psychologii*, w: (red.) M. Kielar-Turska i B. Muchacka, *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 1999.

⁸ A. Witkowska-Tomaszewska, *Wykorzystanie tutoringu jako „metody” pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym na przykładzie brytyjskiej szkoły Swiss Cottage School*, w: (red.) J. Bałachowicz i A. Rowicka, *Nowoczesny wychowawca. Tutor – mentor – coach.*, WSP im. J. Korczaka, Warszawa 2013, s. 91; J. Tudge i P. Winterhoff, *Can young children benefit from collaborative problem solving? Tracing the effects of partner competence and feedback*, „Social Development” 1993 nr 2, s. 242–259.

⁹ S. Szuman, *O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia dzieci* w: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1965 t. 2.

¹⁰ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wychowanie zamierzone i niezamierzone w domu i przedszkolu. Także o karach i nagrodach w wychowaniu oraz groźnych skutkach złego posługiwania się nimi*, w: *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Centrum Edukacji BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2012, s. 61–72.

¹¹ P. Czekierda, *Czym jest tutoring?*, w: (red.) P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2015, s. 24.

¹² Tamże, s. 27.

¹³ H. R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, w: (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 150–188.

aby nazwać sytuacje wzajemnego uczenia się dzieci mianem tutoring. Przeszkodę stanowi tutaj także ich niewielka, w porównaniu do dzieci szkolnych i dorosłych, liczba doświadczeń społecznych. Trudno nazwać przedszkolaka ekspertem w dziedzinie relacji interpersonalnych, gdyż dopiero rozpoczyna swoją drogę w tej sferze¹⁴. Jean Piaget¹⁵ uważał, że w wieku 2 do 7 lat, dziecko w sposób naturalny stawia w centrum zainteresowania siebie, a nie drugą osobę. Ze względu na niedojrzałość układu nerwowego nie jest w stanie przyjąć perspektywy myślenia i widzenia świata innego niż swoje. Taka postawa dziecka jest związana z egocentryzmem dziecięcym¹⁶, którego nie należy jednak mylić z samolubnym zachowaniem i egoizmem. Pomimo iż wyniki późniejszych badań naukowych¹⁷ na ten temat wskazują, że większość dzieci już w wieku trzech i pół lat jest jednak w stanie przyjąć cudzą perspektywę, nie zmienia to faktu, że przeciętnemu trzylatkowi wystąpienie w roli wspierającego tutora będzie sprawiać dużą trudność. Ponadto liczba i rodzaj zajęć, w których maluch mógłby pełnić funkcję nauczyciela, jest dość ograniczona¹⁸.

Inaczej przedstawia się sytuacja w relacji dziecka w wieku przedszkolnym z dorosłym nauczycielem. W tym przypadku faktycznie możemy mówić o tutoring na poziomie przedszkola. Dorosły nauczyciel jest w stanie świadomie prowadzić dziecko rozpoznając jego zainteresowania i organizując mu sytuacje edukacyjne. Podejście tutoring w relacji nauczyciel – przedszkolak jest w niektórych nurtach pedagogicznych (np. nurcie montessoriańskim)

¹⁴ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Centrum Edukacji BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2012.

¹⁵ J. Piaget, *The Moral Judgement of the Child*, Harcourt Brace, New York 1932; F. Bonoti, P. Metallidou, *Children's Drawing. Metacognitive Experiences*, „Psychology” 2010 t. 1, nr 5.

¹⁶ B. J. Wadsworth, *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998; F. Bonoti, P. Metallidou, *Children's Drawing. Metacognitive Experiences...*, dz. cyt.; M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 189 Według autorek dopiero zabawa dzieci 5-6-letnich przybiera formę współdziałania. Potrafią one zrezygnować z egocentrycznego postrzegania rzeczywistości, przyjąć wspólne z kimś reguły i przestrzegać wspólne zasady. Taki sposób postępowania wymaga umiejętności podporządkowania się woli grupy.

¹⁷ M. Hughes, *Egocentrism in preschool children. Unpublished doctoral dissertation*, Edinburgh, Scotland: Edinburgh University 1975; H. Borke, *Piaget's mountains revisited: Changes in the egocentric landscape*, „Developmental Psychology” 1975 nr 11(2), s. 240–243.

¹⁸ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Mocne i słabe strony zajęć typu „uczył Marcin Marcina”*, w: *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Centrum Edukacji BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2012, s. 57–60.

stosowane świadomie na co dzień¹⁹. Trudno jednak nazwać je popularnym lub powszechnym. W klasycznych przedszkolach „tutoring na poziomie dywanu”²⁰ zachodzi raczej w sposób przypadkowy i epizodyczny, chociaż zdarza się on częściej niż kiedyś²¹. Sytuacji edukacyjnej dorosły-dziecko nie możemy jednak zaliczyć do tutoringu rówieśniczego, ponieważ różnica wieku oraz poziomu wiedzy i doświadczenia pomiędzy uczestnikami tej relacji jest nieporównywalna.

Czym jest tutoring

Tutoring określamy jest mianem „starej metody odkrywanej na nowo” ze względu na swoje źródło i wiek pochodzenia²². Etymologia pojęcia *tutor* ma swój początek w łacińskim słowie *tutus* oznaczającym obrońcę i opiekuna małoletnich²³. Historia indywidualnego wspierania osób uczących się przez mistrzów sięga starożytności²⁴. Tutoring był popularny także w średniowieczu w postaci korepetycji udzielanych przez wykładowców studentom prawa lub praktycznej ich nauki w sposób nieformalny – w formie dyskusji, dowodzenia swoich racji i nauczania w działaniu²⁵. Dopiero w okresie oświecenia zainteresowanie nim spadło ze względu na jego wysokie koszty w porównaniu z nauczaniem grupowym²⁶.

Na przełomie XVIII i XIX wieku, w czasach rewolucji przemysłowej, pojawiła się odmiana tutoringu szkolnego, w której w roli tutora

¹⁹ B. Surma, *Rola nauczyciela w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori w opinii studentek wychowania przedszkolnego*, w: (red.) B. Surma, *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori: teoria i praktyka: praca zbiorowa*, Wydawnictwo Palatum, Łódź-Kraków 2009.

²⁰ B. Pietrzak-Szymańska, M. Gołębiowska, *Tutoring na poziomie dywanu... Słów kilka o metodzie tutoringu w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, dz. cyt.

²¹ Dokonując analizy w zakresie liczby publikacji w języku polskim na temat tutoringu, Joanna Sajdera stwierdziła znaczny jej wzrost od 2005 roku. Podczas gdy w latach 1996-2004 były to dwa artykuły naukowe, w latach 2005-2016 ich liczba wzrosła do 48. J. Sajdera, *Uczenie się w kontekście społecznym — tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych...*, dz. cyt., s. 82.

²² K. Appelt, M. Matejczuk, *Tutoring rówieśniczy, czyli stara metoda na nowo odkrywana*, „Psychologia w Szkole” 2014 nr 1.

²³ W. Kopaliniński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2000, s. 519.

²⁴ J. Sajdera, *Uczenie się w kontekście społecznym — tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych...*, dz. cyt., s. 82.

²⁵ A. Fijałkowski, *Z dziejów myśli o tutoringu – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009 nr 2(54), s. 5–34.

²⁶ Tamże.

i podopiecznego występował uczniowie. Narodziła się ona z potrzeby poradzenia sobie z niewystarczającą liczbą dorosłych nauczycieli względem liczby dzieci. Nauczyciele przygotowywali wówczas uczniów najstarszych i najzdolniejszych (zwanym wówczas „monitorami”) tak, aby potrafili więcej od innych. Za ich pośrednictwem przekazywali wiedzę pozostałym. Jeden „monitor” miał pod opieką około dziesięciu kolegów. Dzięki temu, jeden dorosły nauczyciel, posiadając jeden podręcznik, mógł prowadzić około tysiącosobową grupę uczniów w nauce czytania, pisania i rachowania²⁷. Metoda ta zyskała miano od nazwisk swoich twórców – Andrew Bella i Josepha Lancastera²⁸. Wprowadzili ją oni niezależnie od siebie w Indiach i Anglii. Chociaż finalnie została uznana za mało skuteczną i powierzchowną, docenić należy, że stanowiła próbę zapewnienia minimum oświaty tym dzieciom, które miały utrudniony do niej dostęp²⁹.

Od roku 1870 tutoring wprowadzono jako powszechną metodę kształcenia na uniwersytetach w Oksfordzie i Cambridge, gdzie funkcjonuje do dziś i stanowi inspirację dla wielu kolejnych przedsięwzięć³⁰. Modelowe zajęcia typu oksfordzkiego polegają na regularnych, cotygodniowych spotkaniach poświęconych konkretnym tematom³¹. Metody wypracowane na tych uniwersytetach przewidują zajęcia w małych, kilkuosobowych grupach, w których duża aktywność własna studentów obejmuje pracę nad tekstem, pisanie i analizowanie esejów, wspólne dyskusje wokół danego problemu³².

Marek Budajczak³³ podaje, że współcześnie tutoring kojarzy się z pojęciami: korepetytorstwo, wychowawstwo, doradztwo, coaching, mentoring, nauczanie grupowe i zbiorowe. Sam jednak preferuje, by definiować tę formę nauczania, jako sytuację, w której osoba nauczająca pracuje w określonej czasoprzestrzeni z jednym uczniem lub, co najwyżej, kilkorgiem z nich. W takiej rzeczywistości, nauczający pełni również rolę opiekuna dziecka przebywając w pobliżu podopiecznego w sposób bezpośredni, a nie kontaktując się z nim

²⁷ Ł. Kurdybacha, *Z dziejów laicyzacji oświaty*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1962, s. 215.

²⁸ A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole*, Difin, Warszawa 2015, s. 28.

²⁹ Ł. Kurdybacha, *Z dziejów laicyzacji oświaty...*, dz. cyt., s. 251; A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole...*, dz. cyt., s. 29.

³⁰ P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, *Tutoring. Teoria, praktyka i studia przypadków...*, dz. cyt., s. 58.

³¹ M. Budzyński et al., (red.), *Tutoring w szkole. Między praktyką a teorią zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Towarzystwa Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 6.

³² A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole...*, dz. cyt., s. 19–22.

³³ M. Budajczak, *Tutoring a edukacja domowa*, dz. cyt., s. 170.

za pomocą elektronicznych mediów. Jego zadaniem jest także dbanie o fizyczny komfort podopiecznego, a przez to, w sposób pośredni, wychowywanie go. Od postulatów tych autor przewiduje odstępstwa, dopuszcza na przykład możliwość zdalnego kontaktu ucznia z nauczycielem podczas nauki³⁴.

Według definicji podanej przez Adriannę Sarnat-Ciastko³⁵, „tutoring jest specyficzną metodą oddziaływania pedagogicznego zakładającą współpracę tutora z podopiecznym, bądź małą grupą podopiecznych, która poprzez działania zaplanowane, formalne, a także nieformalne i spontaniczne prowadzi do rozwoju uczestniczących w niej osób. Przy czym działalność tutora, którym może być zarówno nauczyciel, wychowawca, opiekun, rodzic, jak i starszy kolega, rówieśnik bądź wolontariusz, mieści się w obszarze nauczania, a także wychowania”.

Różne rodzaje tutoringu ze szczególnym uwzględnieniem tutoringu rówieśniczego

Tutoring ma wiele form. Według Sarnat-Ciastko³⁶ należy rozpatrywać go jako złożoną metodę nauki ze względu na: warunki, w jakich się odbywa, obszary w których jest realizowany, osoby zaangażowane w jego prowadzenie, aspekty organizacyjne wdrażnia tej metody w placówkach, wsparcie ze strony władz instytucji oraz organów prowadzących, kompetencje przypisywane tutorowi i podopiecznemu, charakter relacji tutorskiej, organizację tutoriali, formalny i nieformalny charakter podejmowanych aktywności, przyjęte przez tutora i podopiecznego cele oraz założenia, osobowość tutora i podopiecznego, możliwość wyboru tutora przez podopiecznego oraz podopiecznego przez tutora. Na tej podstawie wyróżnić można następujące odmiany tutoringu:

- tutoring dydaktyczny

Określany jest także mianem naukowego³⁷ lub akademickiego³⁸. Według Sarnat-Ciastko³⁹, praktykujący go tutorzy dostrzegają, jako korzyści z uczestnictwa w tego typu zajęciach, poszukiwanie i rozwijanie przez ucznia swoich zdolności. Poszerza on swoje horyzonty intelektualne, zaczyna dostrzegać wartości w nauce i kulturze, lepiej przygotowuje się do studiowania.

³⁴ Tamże, s. 174.

³⁵ A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole...*, dz. cyt., s. 46.

³⁶ Tamże.

³⁷ P. Czekierda, *Czym jest tutoring?*, dz. cyt., s. 26.

³⁸ M. Budajczak, *Tutoring a edukacja domowa*, dz. cyt.

³⁹ A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole...*, dz. cyt., s. 127.

- tutoring rozwojowy⁴⁰

Karpińska-Musiał⁴¹ podkreśla, że tutoring rozwojowy i naukowy są ze sobą ściśle związane i trudno pomiędzy nimi wyznaczyć granicę. Autorka podaje, że zamiast „realizacji celów badawczych i poznawczych za pomocą zestawu narzędzi i technik pacy” (jak to się dzieje w przypadku tutoringu naukowego), tutoring rozwojowy skupia się na „doprowadzeniu podopiecznego do harmonii z samym sobą, swoimi marzeniami i pomysłami na życie”⁴². Tutoring rozwojowy często nazywany jest również „tutoringiem wychowawczym” – wskazuje talenty podopiecznego, pozwala pokonać słabości i zwiększyć poczucie jego własnej wartości.

- tutoring nauczycielski

W tym przypadku w rolę tutora wciela się osoba, która jest z wykształcenia profesjonalnym nauczycielem i jednocześnie posiada uprawnienia tutorskie⁴³. Zaznaczę w tym miejscu, iż w literaturze przedmiotu istnieje pojęcie „tutoringu nauczycieli”, które należy odróżnić od „tutoringu nauczycielskiego”. Tutoring nauczycieli dotyczy relacji pomiędzy podopiecznym, który jest nauczycielem, a doświadczonym tutorem. Zajęcia w takim przypadku przybierają formę szkolenia, a następnie superwizji (konsultacji)⁴⁴.

- tutoring szkolny

Przez Sarnat-Ciastko⁴⁵ tutoring szkolny definiowany jest jako metoda, która opiera się na indywidualnej relacji nauczyciela z uczniem sprzyjającej rozwojowi podopiecznego, realizującej się poprzez dobrowolną współpracę, regularne spotkania, rozmowę, planowanie, ale przede wszystkim pracę na jego mocnych stronach (talentach), co odbywa się w atmosferze dialogu, wsparcia, szacunku, szczerości, otwartości i wzajemnego zaufania.

- tutoring rodzinny

W polskiej oświacie stanowi ona formę „opiekunostwa” realizowaną przez szkoły podlegające Stowarzyszeniu Edukacji i Rodziny Sternik⁴⁶. Tutoring w tym wydaniu charakteryzuje niekoedukacyjny charakter szkoły i nacisk kładziony na współistnienie domu rodzinnego ucznia ze szkolnym systemem edukacyjno-wychowawczym. Oznacza to, że rodzina i szkoła

⁴⁰ P. Czekierda, *Czym jest tutoring?*, dz. cyt., s. 27.

⁴¹ B. Karpińska-Musiał, *O nierozłączności kształcenia naukowego i rozwoju osobistego*, dz. cyt.

⁴² Tamże, s. 15.

⁴³ M. Budajczak, *Tutoring a edukacja domowa*, dz. cyt., s. 174.

⁴⁴ A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole...*, dz. cyt., s. 137.

⁴⁵ Tamże, s. 115.

⁴⁶ Tamże, s. 133.

ściśle ze sobą współpracują w procesie edukacji i wychowania bazując na zasadach tutoringu. W szkołach należących do tego przedsięwzięcia, uczą się wyłącznie chłopcy lub tylko dziewczynki. Organizatorzy zakładają, iż „płeć w istotny sposób wpływa na sposób przyswajania wiedzy, rozwój zdolności oraz kształtowanie się sprawności moralnych”⁴⁷.

Budajczak⁴⁸ podkreśla, że używanie pojęcia tutoringu w odniesieniu do osób, które nie są profesjonalnymi tutorami nie stanowi według niego nadużycia. Woli jednak nazywać „niespecjalistów” zaangażowanych w edukację domową „amatorskimi tutorami”. Autor podaje, że w edukacji domowej 88% przypadków tutoringu stanowi tutoring matczynej, 10% zaś: ojcowski, z uczestnictwem dziadków, cioć i wujków, dorosłych przyjaciół i znajomych rodziny, starszego rodzeństwa (tutoring siostrzany lub braterski), kuzynów, koleżanek i kolegów.

Tutoring amatorski, określany przez autora mianem para- lub poza-profesjonalnego⁴⁹ i rozpatrywany jest przez niego w kontekście edukacji domowej. Stanowi przeciwieństwo tutoringu profesjonalnego, w którym w rolę tutora wciela się przeszkolona w tym celu podczas kursów tutorskich, osoba.

W szkołach demokratycznych i wspólnotach edukacyjnych, które zdaniem autora stanowią „po części komercyjne, po części kooperatywne niby-szkoły”⁵⁰, stosowana jest mieszana forma tutoringu: profesjonalno-amatorskiego. Dzieci realizują edukację domową spędzając dni nauki pod opieką tutorów, ich pracowników oraz wolontariuszy.

- tutoring rówieśniczy

Są to sytuacje edukacyjne tworzone przez dorosłą osobę lub tworzące się pomiędzy dziećmi w sposób spontaniczny⁵¹, w których w rolę tutora wcielają się zamiast dorosłych inni, lepiej radzący sobie ze szkolnymi treściami uczniowie⁵². Tutoring rówieśniczy (*peer tutoring*) łączy się także z takimi określeniami, jak: rówieśnicze nauczanie (*peer teaching*), edukacja rówieśnicza (*peer education*), nauczanie dziecka przez dziecko (*child teach child*), tutoring przekrojowy realizowany często w grupach mieszanych wiekowo (*cross-age tutoring*) oraz uczenie się przez nauczanie (*learning through*

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ M. Budajczak, *Tutoring a edukacja domowa*, dz. cyt.

⁴⁹ Tamże, s. 174–175.

⁵⁰ Tamże, s. 175.

⁵¹ A. Pawlak, *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 64.

⁵² M. Budajczak, *Tutoring a edukacja domowa*, dz. cyt., s. 175.

teaching) i współpraca rówieśnicza (*peer collaboration*)⁵³. Dla niektórych autorów pozostaje on w sferze nieformalnego uczenia się⁵⁴, podczas gdy dla innych, stanowi „wspierającą relację między uczniami w formalnym i planowanym oddziaływaniu szkolnym”⁵⁵.

Schaffer⁵⁶ odróżnia „wspólne uczenie się” od „tutoringu rówieśniczego”. Tutoring rówieśniczy autor określa jako „sytuację rozwiązywania problemów przez dzieci, w której bardziej wprawny rówieśnik-ekspert zaczyna udzielać instrukcji i porad rówieśnikowi-nowicjuszowi, aby wprowadzić go na podobny do swojego poziom kompetencji.” Kluczowa jest w jego definicji, przyjęta za Lwem Wygotskim⁵⁷, asymetria ról jej uczestników. Dzięki niej zachodzi przeniesienie wiedzy z jednego partnera na drugiego.

Zinajda I. Kałmykowa⁵⁸ w obrazowy sposób przybliżyła, na czym polega fenomen sytuacji uczenia się dziecka, które wie mniej, od dziecka, które wie więcej. Według niej jedno z nich, silniejsze w danej dziedzinie, prowadzi drugie po ścieżkach swojego umysłu, pokazując mu, jak samo dochodziło do posiadanej wiedzy.

Klasyczną definicję tutoringu rówieśniczego, „gdy zdolny uczeń pomaga mniej zdolnemu we wspólnej pracy organizowanej przez nauczyciela”, rozszerza Keith Topping⁵⁹. Dostrzega on zalety współpracy dzieci w różnym wieku (*cross-age tutoring*) i obejmuje definicją także osoby nie będące uczniami. Określa tutoring rówieśniczy jako „metodę, dzięki której ludzie z podobnych grup społecznych, którzy nie są profesjonalnymi nauczycielami,

⁵³ A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole...*, dz. cyt., s. 27, 132.

⁵⁴ E. A. Formann, C. B. Cazden, *Mysł Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, w: (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995, s. 149.

⁵⁵ A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole...*, dz. cyt., s. 27.

⁵⁶ Dla odróżnienia, pojęcie „wspólne uczenie się dzieci” zakłada, że prezentują one ten sam poziom kompetencji, a pracując razem – w parach, bądź w grupach – dochodzą do rozwiązań, do których nie doszłyby samodzielnie. H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, dz. cyt., s. 139, 233; Puślecki ujmował tego typu uczenie się w interakcjach społecznych jako „uczenie binarne”. W. Puślecki, *Uwarunkowania i efekty binarnego uczenia się*, PWN, Warszawa – Wrocław 1988.

⁵⁷ E. A. Formann, C. B. Cazden, *Mysł Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, dz. cyt.

⁵⁸ Z. I. Kałmykowa, *Metodika diagnostyki obuczajemosti szkolników: na materiale fizyki. Obuczajemost w principy postrojenija metodow jejo diagnostiki*, „Problemy diagnostiki umstwiennowo razwitiija uczaszczichsja”, 1975.

⁵⁹ K. J. Topping, *A Typology of Peer Tutoring*, „Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning” 1994 nr 2 (1), s. 23–24.

pomagają sobie wzajemnie w uczeniu się oraz w uczeniu przez nauczanie”. Przy czym od innych form udzielania sobie wsparcia przez rówieśników, tutoring odróżnia celowy i zorganizowany charakter ich działań⁶⁰. Temat współpracy w grupach różnowiekowych poruszają także Jaipaul L. Roopnarine⁶¹ i Doran C. French⁶².

Propagatorem tutoringu rówieśniczego na szczeblach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce są między innymi: Anna Brzezińska, Dorota Klus-Stańska, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska oraz Andrzej Twardowski⁶³. Swoje zainteresowania badawcze wokół uczenia się przedszkolaków i młodszych uczniów koncentrują także: Małgorzata Sławińska, Jolanta Sajdera, Adrianna Sarnat-Ciastko, Józefa Bałachowicz, Magdalena Grochowalska, Ludmiła Rycielska, Katarzyna Appelt, Joanna Król-Mazurkiewicz, Goretta

⁶⁰ A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole...*, dz. cyt., s. 28.

⁶¹ J. L. Roopnarine, *The social individual model: Mixed-age socialization*, w: (red.) J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, *Approaches to early childhood education*, OH: Merrill, Columbus 1987.

⁶² D. C. French, *Children's knowledge of the social functions of younger, older, and same age peers*, w: *Child Development*, 1984, s. 1429–1433.

⁶³ A. Brzezińska i G. Lutomski, (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 1995; D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012 nr 1(46), Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Mocne i słabe strony zajęć typu „uczył Marcin Marcina”*, dz. cyt.; E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego warto i trzeba korzystać z małych pomocników w edukacji przedszkolnej*, „Bliżej Przedszkola” 2011 nr 113, Krótkie wykłady o dobrym wychowaniu, s. 10–15; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Problemy organizacyjne sytuacji edukacyjnych „uczył Marcin Marcina”*, w: *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2012, s. 59–60; A. Twardowski, *Wpływ relacji z rówieśnikami na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2009, nr 11; A. Twardowski, *Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoringu w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną...*, dz. cyt.

Siadak, Joanna Gondek i Joanna Sosnowska⁶⁴. Agnieszka Pawlak⁶⁵ i Aneta Babiuk-Massalska⁶⁶ uczyniły natomiast z tutoringu rówieśniczego przedmiot badań swoich rozpraw doktorskich.

Klus-Stańska⁶⁷ za główną przyczynę trudności w stosowaniu tutoringu rówieśniczego przez nauczycieli uważa utrwalony w ich wyobrażeniach obraz „niewystarczającego poziomu rozwoju dziecka”. Dziecko podlegać więc musi, w ich rozumieniu, „koniecznym” i „szybkim” korektom. Według

⁶⁴ M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; M. Sławińska, *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie nawzajem i co z tego wynika*, „Forum Oświatowe” 2015 nr 27 (2), s. 41–56; J. Sajdera, *Uczenie się w kontekście społecznym — tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych...*, dz. cyt.; J. Bałachowicz, A. Rowicka, *Nowoczesny wychowawca. Tutor – mentor – coach*, dz. cyt.; J. Bałachowicz, *Komunikowanie się dzieci z klasy integracyjnej w czasie zabawy*, w: (red.) M. Kielar-Turska i B. Muchacka, *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków 1999, s. 279–287; M. Grochowalska, *Interactive Learning Environment for Children in the Beliefs of Pre-School Teachers*, „The Journal of Elementary Education, 2014” 2014 t. 7 nr 3–4, s. 127–140; M. Grochowalska, *Gestykulacja i mowa: o niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002; A. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, w: (red.) P. Czekierda et al., *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 19–30; A. Brzezińska i K. Appelt, *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe cz. 2” 2013 nr 49, s. 13–19; J. Król-Mazurkiewicz, *Tutoring rówieśniczy – edukacyjnym SPA dla zmęczonej szkoły*, w: (red.) E. Murawska, *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki. Wybrane konteksty*, Wydawnictwo Naukowe Kontakt, Słupsk-Poznań 2013; J. Król-Mazurkiewicz, *Tutoring w szkole. Opieka nad uczniem w kontekście potrzeb i korzyści*, w: (red.) D. Apanel, *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; G. Siadak, *Tworzenie sytuacji sprzyjających zaangażowanej współpracy dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Problemy wczesnej edukacji” 2016 nr 2(33), s. 76–88; J. Gondek, *Tutoring – stara czy nowa metoda/strategia edukacyjna? Wartości poznawcze i dydaktyczne współpracy z rówieśnikami*, „Forum dydaktyczne” 2005 nr 0, s. 9–11; J. Sosnowska, *Szanse i zagrożenia dla rozwoju uczniów zdolnych*, „Edukacja i Dialog” 2001 nr listopad-grudzień, s. 132–133.

⁶⁵ A. Pawlak-Kijek, *Tutoring dziecięcy a organizacja i efektywność procesu nauczania na przykładzie klas 0 i I szkoły podstawowej*, Wydział Nauk Społecznych KUL (praca doktorska niepublikowana), Lublin 2001.

⁶⁶ Artykuł niniejszy został napisany na podstawie analizy literatury prowadzonej przez autorkę w temacie przygotowywanej rozprawy doktorskiej, która nosi tytuł „Jak dzieci uczą dzieci tego, co same potrafią. Tutoring rówieśniczy w edukacji przedszkolnej” A. Babiuk-Massalska, *Tutoring rówieśniczy w edukacji przedszkolnej: analiza procesu uczenia się w diadzie mały nauczyciel-mały uczeń*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015 t.VI nr 3 (10), s. 177–195.

⁶⁷ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 67.

Klus-Stańskiej tutor-rówieśnik nie jest w stanie zagwarantować oczekiwanych przez nauczyciela spektakularnych efektów kształcenia względem rówieśnika-nowicjusza. Tym samym, nie spełnia wymogów transmisyjnego narzędzia wiedzy i zostaje przez większość nauczycieli odrzucony.

Aby dopełnić rozważania na temat tutoringu, warto uświadomić sobie także, czym według specjalistów zajmujących się tym tematem, tutoring nie jest? Przede wszystkim nie jest to forma nauczania oparta na przymusie i transmisyjnym przekazie wiedzy⁶⁸. Tutor będzie unikał „napełniania” głowy ucznia gotowymi informacjami, przekazywania mu ich w sposób wykładowy, bez angażowania go w aktywne poszukiwanie informacji na interesujący temat i samodzielnego konstruowania jej na bazie własnych doświadczeń⁶⁹. Tutoring nie jest także relacją przedmiotową, w której uczeń jest anonimowy, a mentor bezrefleksyjny⁷⁰. Nie skupia się tylko na poznawczych postępach ucznia, ale postuluje w pierwszej kolejności – jako warunek konieczny dla postępów podopiecznego w edukacji – ciągły rozwój „mistrza” i poszukiwanie poza wiedzą – mądrości⁷¹. Tutoring realizowany w sposób systematyczny pozwala na „ćwiczenie umiejętności oraz społecznych interakcji, co jest szczególnie istotne dla tych uczniów, którzy doświadczają niepowodzeń szkolnych, bądź zmagają się z różnymi deficytami rozwojowymi”⁷².

⁶⁸ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji...*, dz. cyt.; D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, w: (red.) E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 59–73, <https://repozytorium.ukw.edu.pl>.

⁶⁹ J. Bałachowicz, *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja” 2003 nr 3.

⁷⁰ Badani nauczyciele wskazali na główną funkcję dorosłych osób w procesie uczenia się dziecka. Zdaniem badaczki uzyskane wyniki wskazują na „zredukowany obszar zgody dorosłego na samodzielność dzieci w procesach konstruowania znaczeń”. M. Grochowalska, *Interactive Learning Environment for Children in the Beliefs of Pre-School Teachers...*, dz. cyt., s. 133; M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu...*, dz. cyt.; B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, *Tutoring jako spotkanie...*, dz. cyt., s. 9.

⁷¹ P. Czekierda, *Relacja mistrz-uczeń*, w: (red.) P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2015, s. 39–45; A. Kaczorowska, „Kiedy uczeń jest gotowy, pojawia się mistrz” – samorodny tutoring skrojony na miarę potrzeb ucznia, w: (red.) B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, *Tutoring jako spotkanie: historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 190–201.

⁷² L. J. Miller i in., *Winning with Peer Tutoring: A Teacher's Guide*, „Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth” 1993 nr 37 (3), s. 15.

Podsumowanie

Tutoring rówieśniczy na poziomie przedszkola uznawany jest przez pedagogów za uzasadnioną nazwę dla sytuacji, w której jedno dziecko w wieku przedszkolnym, posiadające wyższe kompetencje w danej dziedzinie, uczy drugie. Aby odróżnić go od innych form wspierania się nawzajem przez dzieci, autorzy podkreślają jego usystematyzowany i zorganizowany charakter. Nie znaczy to jednak, że taka forma nauki ma zostać wymuszona na dziecku. Zadaniem dorosłej osoby, czuwającej nad tutoringiem w relacjach dziecięcych, jest stworzenie specjalnie przygotowanego środowiska edukacyjnego, w którym dzieci będą mogły w samodzielny sposób je eksplorować⁷³. Nierozzerwalnym elementem tego środowiska nauczania jest przede wszystkim osoba dorosłego nauczyciela, który ma obowiązek ciągłego rozwoju⁷⁴, ponieważ w każdym momencie relacji z podopiecznym wpływa swoją postawą na dziecko.

Na pojęcie tutoring składają się bardzo szeroki zbiór określeń, definicji i podejść. Sam tutoring rówieśniczy można analizować w węższym i szerszym znaczeniu. Występują utrudnienia na poziomie mentalnym w podejściu nauczycieli do dziecka, które powodują opór w stosowaniu tej metody nauczania na szerszą skalę. Mieści się on, co prawda, raczej w kategorii tutoring amatorskiego a nie profesjonalnego, bardziej rozwojowego (wychowawczego) niż dydaktycznego, ale sytuacje nauczania również są możliwe. Co prawda wymagają sporego wysiłku w organizacji przez dorosłych nauczycieli, ale przynosi on bezcenny efekt – naukę dziecka przez własne doświadczenie, zażywanie poczucia samodzielności i sprawstwa przez dzieci, co potwierdzają przedstawiciele nauk ścisłych – biolodzy⁷⁵ i neurobiolodzy⁷⁶. W świetle tych informacji, tutoring rówieśniczy dobrze koresponduje w pedagogice i psychologii z konstruktywistycznym modelem rozwoju, w szczególności

⁷³ M. Kaczmarzyk, D. Kopeć, *Szympan w szkole*, „Klucz do oświaty” 2008 nr 12; M. Kaczmarzyk, D. Kopeć, *Ewolucja biologiczna a procesy uczenia się i nauczania. Dydaktyka ewolucyjna*, w: (red.) G. Mazurkiewicz, *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 203–214.

⁷⁴ M. Kaczmarzyk, D. Kopeć, *Nauczyciel proponuje rozwiązania, czyli memotyp pod lupą*, „Klucz do oświaty” 2009 nr 4.

⁷⁵ M. Kaczmarzyk, *Szkoła memów: w stronę dydaktyki ewolucyjnej*, Wydawnictwo Element, Gliwice 2018; M. Kaczmarzyk, D. Kopeć, *Ewolucja biologiczna a procesy uczenia się i nauczania. Dydaktyka ewolucyjna*, dz. cyt.

⁷⁶ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007.

z socjokulturową teorią rozwoju Wygotskiego⁷⁷ oraz z dziecięcymi teoriami umysłu⁷⁸. Wymienione nurty mogą stanowić ramy teoretyczne dla podejmowanych w tym temacie rozważań.

Bibliografia:

- Appelt K., Matejczuk M., *Tutoring rówieśniczy, czyli stara metoda na nowo odkrywana*, „Psychologia w Szkole” 2014 nr 1.
- Babiuk-Massalska A., *Tutoring rówieśniczy w edukacji przedszkolnej: analiza procesu uczenia się w diadzie mały nauczyciel-mały uczeń*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015 t.VI nr 3(10), s. 177–195.
- Bałachowicz J., *Komunikowanie się dzieci z klasy integracyjnej w czasie zabawy*, w: (red.) M. Kielar-Turska i B. Muchacka, *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, Kraków 1999, s. 279–287.
- Bałachowicz J., *Konstrukttywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja” 2003 nr 3.
- Bałachowicz J., Rowicka A., *Nowoczesny wychowawca. Tutor – mentor – coach*, WSP im. J. Korczaka, Warszawa 2013.
- Baranowska A., *Tutoring jako metoda pracy z uczniem na zajęciach pozalekcyjnych z religii*, „Katecheta” 2015 nr 2, s. 73–79.
- Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D., *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*, Oxford University Press, New York 2000.
- Bonoti F., Metallidou P., *Children’s Drawing, Metacognitive Experiences*, „Psychology” 2010 t. 1 nr 5.
- Borke H., *Piaget’s mountains revisited: Changes in the egocentric landscape*, „Developmental Psychology” 1975 nr 11(2), s. 240–243.
- Brzezińska A., *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, w: (red.) A. Brzezińska i M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992, s. 78–94.
- Brzezińska A., Appelt K., *Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne*, „Forum Oświatowe cz. 2” 2013 nr 49, s. 13–19.

⁷⁷ L. S. Wygotski, *Mind in Society*, w: (red.) M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Soubberman, Harvard University Press, Cambridge 1978.

⁷⁸ S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. Cohen, *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*, Oxford University Press, New York 2000. R. A. Fabes i in., *Young Children’s Appraisal of Others’ Spontaneous Emotional Reactions*, „Developmental Psychology” 1991 nr 27, s. 858–866.

- Brzezińska A., Lutomski G., *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Wydaw. Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Brzezińska A., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, w: (red.) P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska, *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 19–30.
- Budajczak M., *Tutoring a edukacja domowa*, w: (red.) P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2015, s. 169–177.
- Budzyński M., Traczyński J., Czekierda P., Zalewski Z., i Zembruska A., *Tutoring w szkole. Między praktyką a teorią zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Towarzystwa Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Czekierda P., *Czym jest tutoring?*, w: (red.) P. Czekierda, B. Fingas, i M. Szala, *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2015, s. 15–36.
- Czekierda P., *Relacja mistrz-uczeń*, w: (red.) P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2015, s. 39–45.
- Czekierda P., Fingas B., Szala M., *Tutoring. Teoria, praktyka i studia przypadków*, Wolters Kluwers Business, Warszawa 2015.
- „Developmental Psychology” 1991 nr 27, s. 858–866.
- Fabes R. A., *Young Children’s Appraisal of Others’ Spontaneous Emotional Reactions*
- Fijałkowski A., *Z dziejów myśli o tutoring – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009 nr 2(54), s. 5–34.
- Formann E. A., Cazden C. B., *Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, w: (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995.
- French D. C., *Children’s knowledge of the social functions of younger, older, and same age peers*, w: *Child Development*, 1984, s. 1429–1433.
- Gondek J., *Tutoring – stara czy nowa metoda/strategia edukacyjna? Wartości poznawcze i dydaktyczne współpracy z rówieśnikami*, „Forum dydaktyczne” 2005 nr 0, s. 9–11.
- Grochowalska M., *Gestykulacja i mowa: o niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

- Grochowalska M., *Interactive Learning Environment for Children in the Beliefs of Pre-School Teachers*, „The Journal of Elementary Education” 2014 t. 7 nr 3–4, s. 127–140.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dlaczego warto i trzeba korzystać z małych pomocników w edukacji przedszkolnej*, „Bliżej Przedszkola” 2011 nr 113, Krótkie wykłady o dobrym wychowaniu, s. 10–15.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wychowanie zamierzone i niezamierzone w domu i przedszkolu. Także o karach i nagrodach w wychowaniu oraz groźnych skutkach złego posługiwania się nimi*, w: *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Centrum Edukacji BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2012, s. 61–72.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Centrum Edukacji BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Mocne i słabe strony zajęć typu „uczył Marcin Marcina”*, w: *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Centrum Edukacji BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2012, s. 57–60.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Problemy organizacyjne sytuacji edukacyjnych „uczył Marcin Marcina”*, w: *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2012, s. 59–60.
- Hughes M., *Egocentrism in preschool children. Unpublished doctoral dissertation*, Edinburgh University, Edinburgh 1975.
- Kaczmarzyk M., *Szkoła memów: w stronę dydaktyki ewolucyjnej*, Wydawnictwo Element, Gliwice 2018.
- Kaczmarzyk M., Kopeć D., *Szympany w szkole*, „Klucz do oświaty” 2008 nr 12.
- Kaczmarzyk M., Kopeć D., *Nauczyciel proponuje rozwiązania, czyli memotyp pod lupą*, „Klucz do oświaty” 2009 nr 4.
- Kaczmarzyk M., Kopeć D., *Ewolucja biologiczna a procesy uczenia się i nauczania. Dydaktyka ewolucyjna*, w: (red.) G. Mazurkiewicz, *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 203–214.
- Kaczorowska A., *„Kiedy uczeń jest gotowy, pojawia się mistrz” – samorodny tutoring skrojony na miarę potrzeb ucznia*, w: (red.) B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, *Tutoring jako spotkanie: historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 190–201.

- Kałmykowa Z. I., *Metodika diagnostyki obuczajemosti szkolnikow: na materiale fizyki. Obuczajemost w principy postrojenija metodow jejo diagnostiki*, „Problemy diagnostiki umstwiennowo razwitija uczaszczichsja” 1975.
- Karpińska-Musiał B., *O nierozłączności kształcenia naukowego i rozwoju osobistego*, w: (red.) B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, *Tutoring jako spotkanie: historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Karpińska-Musiał B., Panońko M., *Tutoring jako spotkanie: historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, w: (red.) E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawn. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 59–73, <https://repozytorium.ukw.edu.pl>.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnicwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012 nr 1 (46), Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2000.
- Król-Mazurkiewicz J., *Tutoring w szkole. Opieka nad uczniem w kontekście potrzeb i korzyści*, w: (red.) D. Apanel, *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Król-Mazurkiewicz J., *Tutoring rówieśniczy – edukacyjnym SPA dla zmęczonej szkoły*, w: (red.) E. Murawska, *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki. Wybrane konteksty*, Wydawnictwo Naukowe Kontakt, Słupsk-Poznań 2013.
- Kurdybacha Ł., *Z dziejów laicyzacji oświaty*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.
- Miller L. J., Kohler F. W., Ezell H., Hoel K., Strain P. S., *Winning with Peer Tutoring: A Teacher's Guide*, „Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth” 1993 nr 37(3), s. 14–18.
- Pawlak A., *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Pawlak-Kijek A., *Tutoring dziecięcy a organizacja i efektywność procesu nauczania na przykładzie klas 0 i I szkoły podstawowej*, Wydział Nauk Społecznych KUL (praca doktorska niepublikowana), Lublin 2001.
- Piaget J., *The Moral Judgement of the Child*, Harcourt Brace, New York 1932.

- Pietrzak-Szymańska B., i Gołębiowska M., *Tutoring na poziomie dywanu... Słów kilka o metodzie tutoring w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, w: (red.) J. Bałachowicz, A. Rowicka, *Nowoczesny wychowawca. Tutor – mentor – coach*, WSP im. J. Korczaka, Warszawa 2013, s. 85–89.
- Ponońko M., *Szkolnictwo podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne*, w: (red.) B. Karpińska-Musiał, M. Panońko, *Tutoring jako spotkanie: historie indywidualnych przypadków*, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 35–38.
- Przetacznik-Gierowska M., *Zabawa w świetle współczesnej psychologii*, w: *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, (red.) M. Kielar-Turska i B. Muchacka, Akademia Pedagogiczna, Kraków 1999.
- Przetacznik-Gierowska M., i Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Puślecki W., *Uwarunkowania i efekty binarnego uczenia się*, PWN, Warszawa – Wrocław 1988.
- Roopnarine J. L., *The social individual model: Mixed-age socialization*, w: (red.) J. L. Roopnarine i J. E. Johnson, *Approaches to early childhood education*, OH: Merrill, Columbus 1987.
- Sajdera J., *Uczenie się w kontekście społecznym — tutoring rówieśniczy jako sposób wspierania zdolności społeczno-poznawczych dzieci w sytuacjach interakcyjnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2016 t. 4 nr 2 (8), s. 81–91.
- Sarnat-Ciastko A., *Tutoring w polskiej szkole*, Difin, Warszawa 2015.
- Schaffer H. R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, w: (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 1994, s. 150–188.
- Schaffer H. R., *Dziecko jako praktykant: Wygotskiego społeczno-poznawcza teoria rozwoju*, w: *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2014, s. 216–245.
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2014.
- Siadak G., *Tworzenie sytuacji sprzyjających zaangażowanej współpracy dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Problemy wczesnej edukacji” 2016 nr 2 (33), s. 76–88.
- Sławińska M., *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Sławińska M., *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie nawzajem i co z tego wynika*, „Forum Oświatowe” 2015 nr 27 (2), s. 41–56.

- Sosnowska J., *Szanse i zagrożenia dla rozwoju uczniów zdolnych*, „Edukacja i Dialog” 2001 nr listopad-grudzień, s. 132–133.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007.
- Surma B., *Rola nauczyciela w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori w opinii studentek wychowania przedszkolnego*, w: (red.) B. Surma, *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori: teoria i praktyka : praca zbiorowa*, Wydawnictwo Palatum, Łódź-Kraków 2009.
- Szuman S., *O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia dzieci* w: *Dzieła wybrane*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1965 t. 2.
- Śleziński K., „Tutoring” metodą kształcenia filozoficznego w szkole średniej, „Analiza i Egzystencja” 2014 nr 25, s. 189–2016.
- Topping K. J., *A Typology of Peer Tutoring*, „Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning” 1994 nr 2(1), s. 23–24.
- Tudge J., Winterhoff P., *Can young children benefit from collaborative problem solving*
Tracing the effects of partner competence and feedback, „Social Development” 1993 nr 2, s. 242–259.
- Twardowski A., *Wpływ relacji z rówieśnikami na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009 nr 11.
- Twardowski A., *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, Seria Psychologia i pedagogika nr 178.
- Twardowski A., *Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoring w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, „Interdyscyplinarne konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014 nr 5, s. 17–39.
- Wadsworth B. J., *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Witkowska-Tomaszewska A., *Wykorzystanie tutoring jako „metody” pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym na przykładzie brytyjskiej szkoły Swiss Cottage School*, w: (red.) J. Bałachowicz i A. Rowicka, *Nowoczesny wychowawca. Tutor – mentor – coach*, WSP im. J. Korczaka, Warszawa 2013.
- Wygotski L. S., *Mind in Society*, w: (red.) M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman, Harvard University Press, Cambridge 1978.

Does peer tutoring in kindergarten exist? Thinking around the tutoring concept

The article reviews the definitions of the tutoring concept in preschoolers relationships. Can we qualify the relationships of preschool children in learning situations as tutoring? Or maybe a different name would be more suitable for them?

Preschoolers are used to learning in a different way than adults and older children. They prefer learning mimicking or playing. They obtain knowledge occasionally unintentionally. In turn, definitions of tutoring quite precisely contain formulated fortifications that a little child is not able to meet yet. Immaturity of the nervous system limit the level and length of attention span of little child and relatively small, compared to school children and adults number of social experiences can seriously hamper the classification of situations in which children learn from each other as tutoring.

While the generally understood master-student relationship, associated with tutoring, is quite often noticeable during childhood collaboration and play in which one child can do more than the other, the more detailed assumptions of tutoring are not as accessible to the observer. For example, it is difficult to talk about the regularity or planned nature of children's relationships. The definition of tutoring also sets specific expectations regarding the teacher's skills, among which are: high interpersonal competences, commitment to the relationship with the mentee, professionalism and responsibility. From a preschool child who would play the role of a teacher, it is difficult to demand fluent speech, not to mention professionalism and regularity. A preschool child, who just start to learn numbers, is often unable to orient himself in time, which makes it difficult or even impossible to plan and systematize his activities. Little child needs adult help in this area.

Keywords: peer tutoring, peer assisted learning, peer education, little teacher, kindergarten.

Czy istnieje tutoring rówieśniczy w przedszkolu? Rozważania wokół znaczenia pojęcia tutoringu

Artykuł ma charakter przeglądowy. Dotyczy pojęcia tutoringu w kontekście relacji rówieśniczych przedszkolaków. Czy relacje dzieci w wieku przedszkolnym w sytuacjach uczenia się można zakwalifikować jako tutoring? Czy bardziej uzasadniona byłaby inna ich nazwa?

Dzieci w młodszym wieku uczą się inaczej niż dzieci w wieku szkolnym i dorośli. Przeważa u nich uczenie się przez naśladowanie i zabawę. Zdobywają wiedzę okazjonalnie i mimowolnie. Definicje tutoringu zawierają z kolei dość precyzyjnie sformułowane obwarowania, którym małe dziecko nie jest w stanie jeszcze sprostać. Niedojrzałość układu nerwowego, ograniczająca poziom i czas skupienia uwagi małego dziecka, oraz stosunkowo niewielka, w porównaniu do dzieci szkolnych i dorosłych, liczba doświadczeń społecznych może poważnie utrudniać zakwalifikowanie sytuacji, w których dzieci uczą się od siebie nawzajem, jako tutoringu.

Trudno mówić na przykład o systematyczności czy planowym charakterze relacji dziecięcych. Tutor powinien prezentować profesjonalne umiejętności z zakresu kompetencji interpersonalnych, odpowiedzialność, rozumienie postrzegania świata z perspektywy nie tylko swojej, ale zwłaszcza z punktu widzenia swojego ucznia. Od dziecka w wieku przedszkolnym w roli nauczyciela, trudno by wymagać płynnej mowy, o profesjonalizmie i systematyczności nie wspominając. Dziecko w wieku przedszkolnym uczy się dopiero liczb i nie jest często w stanie zorientować się w czasie, co utrudnia mu lub wręcz uniemożliwia planowanie i systematyczność jego działań. Potrzebuje w tym obszarze pomocy dorosłej osoby.

Słowa kluczowe: tutoring rówieśniczy, wzajemne uczenie się, edukacja rówieśnicza, mały nauczyciel, przedszkole.

Joanna Lewczuk

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ORCID 0000-0003-0756-9016

Change of social value orientation affected by the observed mimical expression of the interaction partner¹

Introduction

Since the development of the first concept of social value orientations² which are currently defined by a significant proportion of researchers as fixed patterns of the inter-situational variability of preferences as to how to allocate resources^{3 4} between the self and another person^{3 4}, numerous researches have been carried out in this field. It has been proven, *inter alia*, that the orientations are a very important factor modifying the perception

¹ This article is a fragment of the following article: J. Lewczuk, *The link between social value orientations and the interaction partner's emotional facial expression as regards the perception of other individuals' traits and a change in the observer's social value orientation*, in: „E-methodology. The International Scientific Journal” 2014 nr 1. This is also continuation and supplementation of research described in the article: J. Lewczuk, *Evaluating the characteristics of partner interaction based on his facial emotional expression and depending on the social value orientation of the observer*, in: „Studia z Teorii Wychowania” 2016 nr 4(17). Therefore, some parts of the chapters: introduction, definition of social orientations, method are identical to the content of the indicated article published in „Studia z Teorii Wychowania” in 2016 because in the current study the same method was used as in the study described in the previous article („Studia z Teorii Wychowania” Tom VII: 2016 NR 4(17)). The repetition of certain content is justified by the convenience of the reader, without having to refer him to the previous article.

² D. Messick, C. McClintock, *Motivational basis of choice in experimental games*, in: „Journal of Experimental Social Psychology” 1968 nr 4.

³ J. Grzelak, *Preferences and cognitive processes in interdependence situations: a theoretical analysis of cooperation*, in: V. Derlega, J. Grzelak (ed.), *Cooperation and helping behavior. Theory and research*, New York Academic Press, 1982.

⁴ J. Grzelak, *Współzależność społeczna. [Social interdependence]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, GWP, Gdańsk 2003, vol. 3.

and evaluation of a situation and a partner^{5 6 7}. On the other hand, factors influencing a change in the preference was discovered^{8 9 10 11 12}.

Detailed inquiries of this paper is to concern a possible change in the social value orientation under the influence of the type of a facial expression being worn by an interaction partner (happiness, anger). Focusing on the facial expression arises from the fact that it is considered, on the basis of numerous researchers (conducted by, *inter alia*,^{13 14 15}), to be the most important channel of nonverbal communication, which operates most autonomously and, most often, is sufficient by itself for the information being provided to be accurately interpreted. The use of expressions of happiness and anger in own research for the experimental manipulation arises from the fact that those modalities of emotion have received, in the cross-cultural

⁵ H. Kelley, A. Stahelski, *Social interaction basis of cooperator's and competitor's beliefs about others*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1970 nr 16.

⁶ W. Liebrand, R. Jansen, V. Rijken, C. Suhre, *Might over morality: Social values and the perception of other players in experimental games*, in: „Journal of Experimental Social Psychology” 1986 nr 22.

⁷ D. Sattler, N. Kerr, *Might versus morality explained: Motivational and cognitive interpersonal orientation*, in: „American Journal of Sociology” 1991 nr 71.

⁸ J. C. Abric, J. P. Kahan, *The effects of representations and behaviour in experimental games*, in: „European Journal of Social Psychology” 1972 nr 2.

⁹ P. G. Swingle, A. Santi, *Communication in non-zero-sum games*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1972 nr 23.

¹⁰ H. Hamburger, M. Guyer, J. Fox, *Group size and cooperation*, in: „Journal of Conflict Resolution” 1975 nr 19.

¹¹ B. Latane, S. Nida, *Ten years of group size and helping*, in: „Psychological Bulletin” 1981 nr 89.

¹² J. Grzelak, E. Ossewska, D. Wyszogrodzki, K. Bobrowski, *3 less than 2? A negative effect of the number of allocation participants on prosocial orientations*, in: „Polish Psychological Bulletin” 1994 nr 25.

¹³ D. Doliński, *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne [Expression of emotions. Basic and secondary emotions]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, vol. 2.

¹⁴ C. Biele, *Spostrzeganie twarzy u ludzi i zwierząt [Perception of the face in humans and animals]*, in: „Studia Psychologiczne” 2002 nr 40.

¹⁵ R. Ohme, *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej [Subliminal facial information. From the perspective of experimental psychology]*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.

studies^{16 17 18}, the highest indicators of recognition accuracy, and is also due to the great accuracy in determining the social value orientation of a person who is displaying those particular modalities of emotion on his/her face¹⁹.

Definition of social value orientations

The authors of the earliest classifications of social value orientations²⁰ initially introduced four basic motives (orientations) for which a definition was developed, namely the fixed preferences about how to allocate outcomes (resources) between the self and a partner. Those preferences may take a form of efforts to maximise: own gains (individualism), the partner's gains (altruism), own advantage over the partner (competition), and the combined own and partner's gains (cooperation). The Charles Graham McClintock's model as extended²¹ to include a total of eight social value orientations still emphasised the fixed nature of the preferences. The subsequent years of interest in the issue of orientations have resulted in a major theoretical postulate being proposed, which dealt with the interactive nature of the resource allocation preferences. The existence of a number of situational factors affecting the orientations was indicated²², while emphasizing at the same time that the individual orientation pattern in different situations was stable and typical of a given individual. For example, where person A exhibits less competitive behaviour while being in a confrontation with a partner enjoying considerable prestige than while being in a situation where he/she is facing

¹⁶ P. Ekman, E. Sorenson, W. Friesen, *Pan-cultural elements in the facial displays of emotions*, in: „Science” 1969 nr 164.

¹⁷ P. Ekman, W. Friesen, *Constants across cultures in the face and emotion*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1971 nr 17(2).

¹⁸ H. Friedman, *The interactive effects of facial expressions of emotion and verbal messages on perceptions of affective meaning*, in: „Journal of Experimental Social Psychology” 1979 nr 15.

¹⁹ G. Shelley, M. Page, P. Rives, E. Yeagley, D. Kuhlman, *Nonverbal communication and detection of individual differences in social value orientation*, in: R. Kramer, M. Bazerman, A. Tenbrunsel (ed.), *Social decision making: Social dilemmas, social values, and ethical judgments*, Psychology Press, New York 2009.

²⁰ D. Messick, C. McClintock, *Motivational basis of choice in experimental games*, in: „Journal of Experimental Social Psychology” 1968 nr 4.

²¹ D. Griesinger, J. Livingstone, *Toward a model of interpersonal motivation in experimental games*, in: „Behavioral Science” 1973 nr 18.

²² J. Grzelak, *Preferences and cognitive processes in interdependence situations: a theoretical analysis of cooperation*, in: V. Derlega, J. Grzelak (ed.), *Cooperation and helping behavior. Theory and research*, New York Academic Press, 1982.

up to a partner of a similar status, the difference will occur in each situation where person A is in an interaction with partners having different levels of social prestige. Hence, the individual's preferences are determined by both the orientations (configuration of orientations) and the situational factors²³.

Therefore, a proportion of researchers are currently inclined to define the social value orientations as fixed patterns of the inter-situational variability of preferences as to how to allocate resources between the self and other persons²⁴. In the light of this definition, the assessment of social value orientations is, therefore, not universal: individuals being cooperative in certain spheres (e.g. in social relationships) may be competitive in other spheres (e.g. in their professional life). Social value orientations are thus dependent on the situation²⁵, and the main factors resulting in the same person being able to change his/her outcome allocation preferences include, *inter alia*: the number of persons, the mode of representing results, the effect of instructions, the effect of information on the other person's strategy, and the opportunity for communication²⁶. In the light of the above data, it is difficult to divide people into „pure” individualists, altruists, cooperators etc.; actually, it is assumed that each person's orientation is characterized by the adopted indicators determining the intensity of particular orientations. Therefore, each person exhibits a certain, most pronounced orientation being supplemented by a set of several others. Depending on the situation, the person starts exhibiting either behaviour associated with the dominant orientation or behaviour typical of the other ones. Therefore, in certain extreme situations an individualist (an individual with the prosself orientation being dominant) may exhibit altruist behaviour, while in other situations e.g. competitive ones. However, in most situations this individual will behave in accordance with his/her dominant prosself orientation.

Models of social value orientations differ in the number and type of orientations. Quite often, one may find in the literature on the subject an empirically and theoretically justified division of orientations into *prosocial* (referred to by van Lange as *cooperative*) which include cooperative, altruistic and maximin orientations (the latter being a preference for maximizing the lowest outcome regardless of whose the outcome is (Schulz, 1968, quoted

²³ J. Grzelak, *Współzależność społeczna. [Social interdependence]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, GWP, Gdańsk 2003, vol. 3.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ M. Mazur, *Orientacje społeczne [Social value orientations]*, in: M. Lewicka, J. Grzelak (ed.), *Jednostka i społeczeństwo [An individual and the society]*, GWP, Gdańsk 2002.

from²⁷), and *proself* (referred to by van Lange as *egoistic*) being represented by individualistic and competitive orientations²⁸ cf. also²⁹. The nature of the division of social value orientations into *prosocial* and *proself* has already been emphasized by Kelley and Thibaut who argued that individuals transform the representation of a specific situation of social interdependence in accordance with their own social motives³⁰ by either adopting the *egoistic motivation* i.e. pursuing maximum own outcomes while ignoring the partner's outcomes, or being guided by the *prosocial motivation* i.e. searching for good outcomes for both oneself and the partner(s).

In summary, social value orientations may be treated as either individual, generalized inclinations to exercise particular types of control, or states of needs evoked on an *ad hoc* basis in a particular situation^{31 32}.

A change in the orientation depending on the facial expression being observed

In accordance with the definition of social value orientations, which considers the variability thereof depending on the external characteristics of the situation, researches have been carried out on the factors affecting the preferences for resource allocation. Those factors included one being the most significant from the point of view of the investigations conducted under own research, namely the information on the interaction partner. The image of the interaction partners affects our attitude towards this person and,

²⁷ J. Grzelak, *Współzależność społeczna. [Social interdependence]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, GWP, Gdańsk 2003, vol. 3.

²⁸ P. van Lange, *What People Look for in Others: Influences of the Perceiver and Perceived on Information Selection*, in: „Personality and Social Psychology Bulletin” 2000 nr 26.

²⁹ D. Rutkowska, A. Szuster, (ed.). *O różnych obliczach altruizmu [About the various faces of altruism]*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warsaw 2008.

³⁰ H. Kelley, J. Thibaut, *Interpersonal Relations: A theory of interdependence*, Wiley, New York 1978.

³¹ J. Grzelak, *Kontrola, preferencje kontroli, postawy wobec problemów społecznych [Control, preferences of control, attitudes towards social problems]*, in: M. Lewicka, J. Grzelak (ed.), *Jednostka i społeczeństwo [An individual and the society]*, GWP, Gdańsk 2002.

³² The author of this paper is inclined to favour the latter definition, and has been examining, in addition assess the characteristics of the interaction partner, also the variability of orientations under the influence of various facial expressions being displayed by an interaction partner – the results of these analyzes are not presented in this article, but they are available in: J. Lewczuk, *The link between social value orientations and the interaction partner's emotional facial expression as regards the perception of other individuals' traits and a change in the observer's social value orientation*, in: „E-methodology. The International Scientific Journal” 2014 nr 1, p. 45-72.

consequently, our social value orientations. The information that the partner is a cooperator evokes a cooperative attitude towards him/her³³, similarly to a message that this person possesses the same orientation as we do^{34 35}. Other researches have shown that we are more willing to cooperate with persons of whom we know that they are moral³⁶ or have authority³⁷.

Signals of the emotions being felt by the interaction partner, flowing from the key channel of nonverbal communication, undoubtedly constitute information which may be immediately processed into a specific assessment of the interaction partner's intentions, and thus, possibly, affect our social value orientation. Reaction to another person's emotional face is a range of various processes – not only perceptual and cognitive but also emotional and behavioural. Observation of an expression results in it being linked with behavioural categories determining the future behaviour of the sender (e.g. an expression of anger – attack, happiness – affiliation), which in turn affects the future behaviour of the receiver, and his/her motivation for approaching, avoidance, isolation, and the quality of mutual interactions³⁸. Research as conducted by Grzegorz Pochwatko and Joanna Sweklej³⁹, concerning the specificity of behavioural reactions (approaching – distancing) with regard to the facial communication of emotions, indicated that photographs showing the expression of happiness triggered a smaller distance in relation to the stimulus than photographs showing the expression of negative emotions.

³³ J. Abric, J. Kahan, *The effects of representations and behaviour in experimental games*, in: „European Journal of Social Psychology” 1972 nr 2.

³⁴ H. Kaufman, *Similarity and cooperation received as determinants of cooperation rendered*, in: „Psychomic Science” 1967 nr 9.

³⁵ L. Tornatzky, P. Geiwitz, *The effects of threat and attraction on interpersonal bargaining* in: „Psychomic Science” 1968 nr 13.

³⁶ P. van Lange, W. Liebrand, *On perceiving morality and potency: Social values and the effects of person perception in a give-some dilemma* in: „European Journal of Personality” 1989 nr 3.

³⁷ J. Grzelak, *Homo economicus uspołeczniony? Motywacyjne i poznawcze uwarunkowania działania w interesie społecznym. [Homo economicus socialized? Motivational and cognitive determinants of acting in the public interest]*, in: „Studia Psychologiczne” 1988 nr 26.

³⁸ E. Dolata, *Psychologia poznawania twarzy i ich ekspresji [Psychology of recognizing faces and their expressions]*, Trans Humana, Białystok 2001.

³⁹ G. Pochwatko, J. Sweklej, *Automatyczne powiązanie afektu z reakcjami typu zbliżanie się – oddalenie. Dystans względem zdjęć z ekspresją mimiczną emocji podstawowych [Automatic linking of the affect with reactions of the type: approaching – distancing. Distance in relation to photographs depicting a facial expression of basic emotions]*, in: „Studia Psychologiczne” 2003 nr 41(4).

Intuitive inference of intentions on the basis of someone's self-presentation finds support in other empirical reports directly referring to social value orientations – self-presentation affects the social value orientations of the sender of messages⁴⁰ – since the nature of facial expressions being displayed by a person (and being indicative of his/her orientation) inclines one to activate an appropriate attitude and action towards this person, which is expressed through specific social value orientations of the receiver of messages.

Since the cooperative tendencies are evoked in us by other cooperators whom we apparently recognize by the happy facial expression, it is likely that observation of a positive facial expression being displayed by the interaction partner will evoke prosocial tendencies towards him/her. In turn, in accordance with the so-called *evolutionary stable strategy*⁴¹ in a form of the “tit-for-tat” reaction, similarly to cooperation inducing cooperation, egoistic behaviour is very likely to induce a reciprocal, non-cooperative choice. Therefore, where a partner displays (as in own research) a negative facial expression of anger, by no means suggesting in this manner a tendency for cooperation, he/she is thus likely to undermine the other party's willingness to cooperate.

Method

The research was carried out via the Internet according to the experimental scheme; it allowed the determination of a change in a social value orientation, depending on the facial expression being observed.

The following techniques were applied in the research: a version of the Ring Measure of Social Values, as modified by Michael Kuhlman⁴², for the measurement of social value orientations, and photographs of a man (as obtained from the set of unpublished materials of M. Kuhlman⁴³) displaying expressions of happiness, anger and neutrality on his face, for the performance of an experimental manipulation.

⁴⁰ J. Iedema, M. Poppe, *The Effect of Self-Presentation on Social Value Orientation* in: „The Journal of Social Psychology” 2001 nr 134(6).

⁴¹ Ł. Wojciechowski, *Ewolucyjne widzenie altruizmu – od redukcjonizmu do...* [*The evolutionary perception of altruism – from reductionism to...*], in: D. Rutkowska, A. Szuster (ed.), *O różnych obliczach altruizmu*. [*About the various faces of altruism*], Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2008.

⁴² D. Kuhlman, *Neutron study*, unpublished materials, University of Delaware, USA 2007.

⁴³ The materials were obtained courtesy of M. Kuhlman, professor at the University of Delaware, 2007.

In the research, the following variables were used:

independent variables:

- social value orientations
- the type of a facial expression being displayed (the intra- and interpersonal factor)

dependent variables:

- a change in the social value orientation depending on the facial expression being observed.

Tools for the measurement of variables. Indicators.

Method of the measurement of the independent variable: social value orientations.

For the measurement of social value orientations, a version of the Ring Measure of Social Values⁴⁴, as modified by M. Kuhlman. In this method, the respondents made 12 choices between three options (A, B and C), with each option presenting a specific distribution of points between self (You) and the Person in the photograph (Fig. 1). An accurate and rather complex method of the analysis of results as obtained using the Ring Measure of Social Values is provided in a paper written by the author of this technique⁴⁵.

⁴⁴ W. Liebrand, *The effect of social motives, communication and group size on behaviour in a N-person multi-stage mixed-motive game*, in: „European Journal of Social Psychology” 1984 nr 14.

⁴⁵ W. Liebrand, C. McClintock, *The ring easmure of social values: a computerized procedure for assessing individual differences in information processing and social value orientation*, in: „European Journal of Personality” 1988 nr 2.

Figure 1. An example of one of the offers in the modified Ring Measure of Social Values, in the version involving the distribution of points between self and the person in the photograph.

You receive 50	The person in the photograph receives -86
You receive 70	The person in the photograph receives -70
You receive 60	The person in the photograph receives -79

Source: Materials of M. Kuhlman (2007).

Using the tool as described, two types of indicators of social value orientations were developed:

- 1) a general indicator: *orientation on the self* (I) and *orientation on the others* (he)
- 2) specific indicators: *dominant social value orientations*: competition, individualism, cooperation, altruism.

Method of the measurement of the independent variable: the type of a facial expression being displayed.

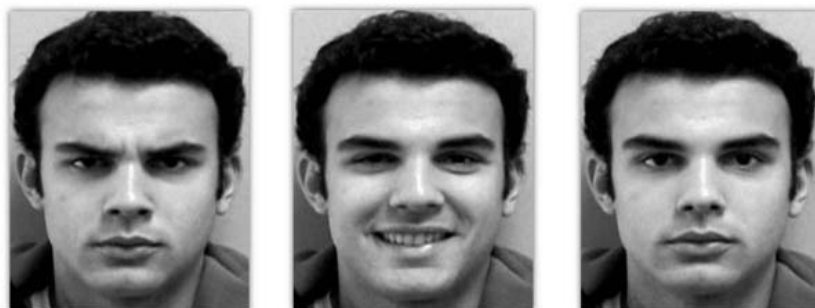
Under the research procedure, a type of manipulation was applied which involved a change in the emotional expression being displayed on the face of a person with whom the respondent is in a situation of social interdependence, and distributes points being important for both parties. For this purpose, photographs of a man were used (having been selected from a couple of dozen of photographs of human faces (from Kuhlman's collection), tested for the lack of ambiguity of the facial expressions being presented (a study as conducted by Kuhlman's team^{46 47}), and chosen due to the appearance of the face being typical of a Polish citizen (studies for the purpose of the paper by Hubert Jakubiec, MSc⁴⁸) and on the basis of opinions of competent judges), presenting facial expressions of anger, happiness and neutrality (Fig. 2).

⁴⁶ D. Kuhlman, *Photon study*, unpublished materials, University of Delaware, USA 2006.

⁴⁷ D. Kuhlman, *Photon study*, unpublished materials, University of Delaware, USA 2007.

⁴⁸ H. Jakubiec, *Czy istnieją uniwersalne gatunkowo i stabilne w czasie cechy fizyczne twarzy człowieka zdradzające jego orientację społeczną?* [Are there any universal (in terms of the species) and stable over time, physical features of a human face that reveal his/her social value orientation?], unpublished MSc thesis, Faculty of Psychology at the University of Warsaw, Warsaw 2008.

Figure 2. Photographs of a man displaying expressions of anger, happiness and neutrality, as used in the research.



Source: Materials of M. Kuhlman (2007).

The photograph of a person displaying a neutral expression (who was presented in the research as a partner for the distribution of points being important to both parties) was shown to all respondents, while for the purpose of bringing about a change in the image of the partner concerned, a proportion of the respondents were shown a photograph of the same man with a smiling face, and the remaining respondents were shown a photograph of him displaying the facial expression of anger.

Respondents

The research was carried out entirely via the Internet on a random address sample of Polish residents, with the use of an application especially developed for the purposes of the research, which was put up on the website: www.badanie.ankieta.pl for the duration of the experiment. A computer system selected, by drawing of lots, a several tens of thousands of mail addresses (from the so-called mailing list), to which information on the opportunity to participate in the research, including a link to the research, was sent. The respondents willing to participate in the research visited the indicated website and followed the instructions. They were informed that the research contributed to the development of Polish science in psychology area, concerned the perception of people. Respondents were encouraged to participate in the research with the possibility of being provided with collective feedback.

In total, over 2000 persons participated in the research, yet only 972 persons met the eligibility criteria for being included in analyses. A considerable proportion of respondents discontinued their participation in the research even before having completed the first task, or at a stage where it was not possible to collect sufficient data for performing analyses. The time of

the beginning and end of the research was controlled using a filter rejecting persons filling in the questionnaire too quickly (in less than five minutes, which is only enough for mechanical checking of randomly selected answers) and too slowly (in more than 40 minutes – such an amount of time creates a risk of the occurrence of a pause between completing particular tasks, and thus a significant disturbance to the manipulation effect). The average amount of time for completing the task was 15–20 minutes.

Ultimately, the group of respondents consisted of 972 persons, including 603 women and 293 men (in 76 cases, no data on the participants' sex was available). The respondents' age fell within the range of 10–77 years, with the average age of 26 years. The sample included 136 persons aged below 18 years.

The course of research

The research was individualized and consisted of 2 parts. Both of parts required that points be distributed between the self and the person as seen in photographs in a situation where the person concerned displayed, on one occasion, a neutral expression on his face, and on another occasion the same person displayed one of the basic emotions.

Deliberately, the respondents had no opportunity to return to the previously displayed screens (yet they could return to the instructions). Making use of a computer and a specially developed application for the purposes of the research is, in this case, very helpful, since the researcher can acquire the certainty that the amounts of time spent by respondents for viewing the photographs were not too long or too diverse. Certainly, due to the Internet-based access to the research, there is a possibility that the same person may be willing to participate in the research many times. In practice, however, it should be assumed that during the subsequent visit to the research website, that person will not complete the entire set of tasks but only view the screens being of interest to him/her, and thus will not be included in analyses.

In the first part of the research, all participants were shown (in a rotational order) photographs of the same man who, on one occasion, displayed a neutral facial expression, and on another occasion displayed one of two basic emotions (happiness, anger). The respondents were therefore assigned (randomly) to one of 4 subgroups which differed in both the order of exposure of facial expressions, and the type of a basic emotion being presented:

- 1st subgroup of respondents: 1. exposure of a neutral facial expression
2. exposure of a facial expression of happiness,

2nd subgroup of respondents: 1. exposure of a neutral facial expression
2. exposure of a facial expression of anger,

3rd subgroup of respondents: 1. exposure of a facial expression of happiness
2. exposure of a neutral facial expression,

4th subgroup of respondents: 1. exposure of a facial expression of anger
2. exposure of a neutral facial expression.

In order to intensify the impact of a facial expression on the receiver of the message, both the exposure of a neutral facial expression and the specific basic emotion were presented three times. The photographs showing the face displaying one specific emotional modality only differed in the borders (which prevented the viewer's impression that the same photograph was being viewed; at the same time, a pilot study using the presented material indicated no differentiating effect of the type of photograph border on either the reception of the modality of the emotion being presented or the perception of the person in the photograph). The respondents viewed each photograph for approx. 4 seconds following the previously given instruction that they do not need to remember any details but only take a look at the photograph.

After having viewed a series of 3 photographs, the respondents distributed points (being important to both parties) between the self and the person as seen a moment ago in the pictures, using a modified version of the Ring Measure of Social Values.

Subsequently, the respondents were to assess (during a pause) the attractiveness of 3 advertisements, using a scale. All the advertisements were in a form of photographs of products, and included a written content either recommending a given commodity or informing of a certain campaign. Little known advertisements showing no human faces had been deliberately selected, so that their contents did not interfere with the facial expressions used in the experimental manipulation.

The next part involved the presentation of photographs of the face of the man known from the first part of the research, with the facial emotional expressions being appropriately changed (depending on the subgroup). The instruction preceding the presentation of photographs, and the duration of the exposure, were the same as in the first part. After that, another measurement of social value orientations was carried out using the same tool as in the first part of the research (a modified Ring Measure of Social Values). In this way, the respondents' social value orientations were determined, which were under the influence of the observed partner's facial expression in the situation of social interdependence.

Hypotheses

Hypothesis I. The type of a facial expression of a basic emotion (happiness vs anger) being presented affects both the diversity of the indicators *orientation on the self* and *orientation on the others*, and the distribution of the groups of the *dominant social value orientations* before and after the experimental manipulation.

I.1 The impact of a facial expression of happiness results in an increase (in relation to the impact of the neutral expression) in both the indicator *orientation on the others* and the number of changes in orientations from prosself to prosocial ones (cooperation and/or altruism), while the impact of a facial expression of anger results in a decrease (in relation to the impact of the neutral expression) in both the indicator *orientation on the others* and the number of changes in orientations from prosself to prosocial ones (cooperation and/or altruism).

Presentation of results

Results of the Kolmogorov–Smirnov test indicated that the distribution of both the variables being the general indicators of social value orientations (*orientation on the self* vs *orientation on the others*) and the perception of emotions was significantly different ($p < 0.001$) from a normal distribution. In view of the above, in order to achieve the statistical correctness, appropriate non-parametric tests were mainly used for analyses, although in verifying certain hypotheses analyses were carried out using also parametric tests (e.g. ANOVA), which, however, had a status of exploratory analyses or analyses further confirming the hypotheses being verified, in order to achieve a greater correctness using mainly non-parametric tests.

The manipulation stimulus in each group of the dominant social value orientations was interpreted in accordance with the assumptions, and thus rendered the manipulation effective (Wilcoxon test; $p < 0.05$).

Results of analyses for hypothesis I: on the impact of the manipulation (positive vs negative) on the change in the general indicators of orientations and the distribution of groups of the dominant social value orientations.

As regards the predictions as included in hypothesis I, there was a diversity of the indicators of the *orientation on the others* (no diversity of the *orientation on the self* was revealed) and the distribution of groups of the dominant social value orientations before and after the experimental manipulation, depending on the type of a basic facial emotional expression being

presented (happiness vs anger). As for the negative manipulation, there was a more than two-fold decrease in the orientation on the others than for the positive manipulation.

The directional predictions as articulated in hypothesis I.I were confirmed in relation to the negative manipulation which was followed by a decrease in the *orientation on the others* (Table 6) and a decrease (at a level of the category of orientations) in the total number of altruists ($\text{Chi}^2(9) = 101.703$ at $p < 0.001$; Cramér's $V = 0.358$ at $p < 0.001$), and partially (since only at a level of the category of orientations) in relation to the positive manipulation which was followed by the observed general increase in the number of altruists ($\text{Chi}^2(9) = 341.218$ at $p < 0.001$; Cramér's $V = 0.436$ at $p < 0.001$).

Table 1. Comparison of the degree of the *orientation on the others* between the first and second measurement⁴⁹ in the case of the negative (-) manipulation (Wilcoxon test)

	Measurement 1		Measurement 2		W-statistics	Significance of the W-test
	Average value	Standard deviation	Average value	Standard deviation		
Orientation on the others	19.35	35.31	13.75	37.22	-2.975	0.003

Source: Own research.

A supplement to the results for hypothesis I.I, concerning the changes within the category of social value orientations, was the results indicating significant diversity of the transfers of cooperators to the group of altruists, depending on the type of manipulation. In the case of the positive (+) manipulation, significantly more transfers of cooperators to the group of altruists were observed than with the negative (-) manipulation, $\text{Chi}^2(1) = 4.673$ at $p < 0.05$. On the other hand, the results being significant at a level of the statistical tendency indicated that the (+) manipulation resulted in more cooperators and altruists than the (-) manipulation, and the (-) manipulation resulted in more individualists than the (+) manipulation.

The other diversities as expected according to hypothesis I, the direction of which was not foreseen, occurred at a level of the statistical tendency

⁴⁹ The intra-object factors (the type of a facial expression being displayed – a neutral face vs face expressing a basic emotion) were measured in a randomized manner; however, prior to the analyses, they were reorganized to the following pattern:

^{1st} measurement = exposure of a neutral face

^{2nd} measurement = exposure of a face expressing a basic emotion (depending on the manipulation group: happiness vs anger).

and indicated that in the case of the (+) manipulation, the indicator of the *orientation on the self* decreased (in relation to the values from the first measurement), and increased in the case of the (-) manipulation.

Analysis of the changes in the general indicators of orientations under the influence of both types of manipulation, as carried out within each of the four groups of the dominant social value orientations (which, in such a form, was not the subject of hypothesis I but seems to be an interesting detailed expansion thereof), demonstrated that individualists (in the case of the positive manipulation) and cooperators (in the case of the negative manipulation) operated in accordance with the predictions as articulated in hypothesis I.I in terms of the impact of the type of manipulation on the change in the *orientation on the others* (Table 2 and 3).

Table 2. Comparison of the indicators of the orientation on the others between the 1st and 2nd measurement in the case of the positive (+) manipulation in the group of persons with the individualistic orientation being dominant (Wilcoxon test).

	Measurement 1		Measurement 2		W-statistics	Significance of the W-test
	Average value	Standard deviation	Average value	Standard deviation		
Orientation on the others	0.41	11.63	0.53	21.88	-0.127	0.014

Source: Own research.

In the case of the (+) manipulation, the indicator of the *orientation on the others* significantly increased in the group of individualists.

Table 3. Comparison of the indicators of the *orientation on the others* between the 1st and 2nd measurement in the case of the negative (-) manipulation in the group of persons with the cooperative orientation being dominant (Wilcoxon test)

	Measurement 1		Measurement 2		W-statistics	Significance of the W-test
	Average value	Standard deviation	Average value	Standard deviation		
Orientation on the others	51	21.57	37.5	32.2	-4.244	0.000

Source: Own research.

In the group of cooperators, in the case of the (-) manipulation, the indicator of the *orientation on the others* decreased significantly in the second measurement (in relation to the first measurement).

Conclusions

The obtained results provided evidence for the existence of the effect of a change in the social value orientation depending on the interaction partner's facial expression. In general, a negative expression triggered a definitely greater decrease in the orientation on the interaction partner (as compared with a positive expression), greater focus on the self (at a level of the statistical tendency) and, therefore, a decrease in the altruistic behaviour, while a positive expression on the partner's face triggered a (close to significance) decrease in the orientation on the self, and an increase in the prosocial behaviours. As for the group of altruists, the sign of the facial expression being observed differentiated the number of shifts between groups of social value orientations: in the case of a manipulation using a positive expression, the number of altruists increased, while a manipulation using anger resulted in a decrease in the number of altruists. The manipulation also significantly differentiated the number of transfers of cooperators to the group of altruists – a positive manipulation triggered more transfers of cooperators to the group of altruists than a manipulation using a negative expression.

While commenting on the methodology of research, it is worth noting that for the purpose of the experimental manipulation, the emotional expressions being most accurately recognized in researches as carried out by Paul Ekman and Wallace Friesen⁵⁰, namely happiness and anger, were deliberately used, which lent maximum credence to the accurate recognition of the modalities of emotions by respondents. The choice of the expression of anger out of the negative emotions was additionally dictated by the reports that the sight of an angry face triggered an exceptionally strong emotional arousal (the so-called maximum amplitude when measuring the brain's action potential)⁵¹. This is supposed to significantly increase the probability of the perceptible impact of a manipulation stimulus on the respondents. However, when planning future researches to continue the empirical exploration of the

⁵⁰ P. Ekman, W. Friesen, *Constants across cultures in the face and emotion*, in: „Journal of Personality and Social Psychology” 1971 nr 17(2).

⁵¹ E. Dolata, M. Czerniawska, *Czy widzisz to, co ja czuję; czy czujesz to, co ja widzę – dylematy komunikacji opartej o ekspresje mimiczne [Can you see what I am feeling?; can you feel what I am seeing? – Dilemmas about the communication based on facial expressions]*, in: „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2005 nr 16(76).

subject being raised in this paper, it is worth considering the introduction of manipulations using other modalities of the basic emotions as well.

A methodologically debatable issue is the fact that the respondents were shown a photograph of one man displaying various facial expressions. Such a situation has its advantages, since it allows one to compare reactions to particular facial expressions without the interference of various types of human faces. On the other hand, however, the choice of no less than a man's face may be considered as odd – the author of the research was influenced by the information that the positive expressions are predominant in women (as compared with men), and that women are classified in the group of the “weaker sex”, which may result in a more frequent manifestation of cooperative behaviour towards women. Moreover, there are more cooperators among women than among men, and we tend to respond to cooperation with cooperation. However, one question which remains unanswered is whether or not the obtained relationships between the perception of facial emotional expressions and social value orientations would have differed significantly if the model had been a woman?

Another important aspect is the nature of the facial emotional expression being presented i.e. whether it is posed or spontaneous. In the research, the first type was used intentionally since, particularly in a situation where a facial expression was to be an unambiguous manipulation stimulus, the researcher was keen on it being interpreted as accurately as possible. On the other hand, according to E. Dolata⁵², posed facial expressions are recognized very well, while the spontaneous ones are not. The author is aware of the questionable ecological validity of the material being in a form of static, posed photographs of facial expressions, and recognizes the legitimacy of planning researches with the use of techniques enhancing the naturalness of the expressions being presented by models (e.g. allowing one to encompass the dynamics of expression, being the key determining the intensity of an affect, and the truthfulness or falseness of an expression), or even arranging and analysing real situations involving an interaction of two persons. However, one needs to be aware, while implementing the above idea, that the range of stimuli affecting the observer of expressions will expand from exclusively facial expressions and include pantomimic expressions and the entire context of the situation, since in the everyday interactions with people, we draw conclusions about their emotions also using contextual factors, other

⁵² E. Dolata, *Psychologia poznawania twarzy i ich ekspresji* [Psychology of recognizing faces and their expressions], Trans Humana, Białystok 2001.

than the facial expressions, which are found in other nonverbal behaviour (gestures, body movements, the direction of the look, acoustic information as contained in the speech, tone, and nonverbal vocalization), or what we know of a given person. Therefore, the use of static photographs of faces in own research significantly simplified the stage of operationalization of variables and analysis of the results, and allowed the drawing of very preliminary, general conclusions which, however – where one is willing to ponder on the perception of another human in situations of social interactions – undoubtedly need to be supplemented by more detailed researches also taking account of non-facial factors.

References:

- Abric J., Kahan J., *The effects of representations and behaviour in experimental games*, „European Journal of Social Psychology” 1972 nr 2, p. 129-144.
- Biele C., *Spostrzeganie twarzy u ludzi i zwierząt [Perception of the face in humans and animals]*, „Studia Psychologiczne” 2002 nr 40, p. 5–25.
- Dolata E., *Psychologia poznawania twarzy i ich ekspresji [Psychology of recognizing faces and their expressions]*, Trans Humana, Białystok 2001.
- Dolata E., Czerniawska M., *Czy widzisz to, co ja czuję; czy czujesz to, co ja widzę – dylematy komunikacji opartej o ekspresje mimiczne [Can you see what I am feeling?; can you feel what I am seeing? – Dilemmas about the communication based on facial expressions]*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2005 nr 16(76), p. 347–351.
- Doliński D., *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne [Expression of emotions. Basic and secondary emotions]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, vol. 2, p. 351–367.
- Ekman P., Friesen W., *Constants across cultures in the face and emotion*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1971 nr 17(2), p. 124–129.
- Ekman P., Sorenson E., Friesen W., *Pan-cultural elements in the facial displays of emotions*, „Science” 1969 nr 164, p. 86–88.
- Friedman H., *The interactive effects of facial expressions of emotion and verbal messages on perceptions of affective meaning*, „Journal of Experimental Social Psychology” 1979 nr 15, p. 453–469.
- Griesinger D., Livingstone J., *Toward a model of interpersonal motivation in experimental games*, „Behavioral Science” 1973 nr 18, p. 73–78.
- Grzelak J., *Preferences and cognitive processes in interdependence situations: a theoretical analysis of cooperation*, in: V. Derlega, J. Grzelak (ed.),

- Cooperation and helping behavior. Theory and research*, New York Academic Press, 1982, p. 97-127.
- Grzelak J., *Homo economicus uspołeczniony? Motywacyjne i poznawcze uwarunkowania działania w interesie społecznym. [Homo economicus socialized? Motivational and cognitive determinants of acting in the public interest]*, „Studia Psychologiczne” 1988 nr 26, p. 5-30.
- Grzelak J., *Kontrola, preferencje kontroli, postawy wobec problemów społecznych [Control, preferences of control, attitudes towards social problems]*, in: M. Lewicka, J. Grzelak (ed.), *Jednostka i społeczeństwo [An individual and the society]*, GWP, Gdańsk 2002, p. 131-149.
- Grzelak J., *Współzależność społeczna. [Social interdependence]*, in: J. Strelau (ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki [Psychology. University textbook]*, GWP, Gdańsk 2003, vol. 3, p. 125-145.
- Grzelak J., Ossewska E., Wyszogrodzki D., Bobrowski K., *3 less than 2? A negative effect of the number of allocation participants on prosocial orientations*, „Polish Psychological Bulletin” 1994 nr 25, p. 223-240.
- Hamburger H., Guyer M., Fox J., *Group size and cooperation*, „Journal of Conflict Resolution” 1975 nr 19, p. 503-531.
- Iedema J., Poppe M., *The Effect of Self-Presentation on Social Value Orientation*, „The Journal of Social Psychology” 2001 nr 134(6), p. 771-782.
- Jakubiec H., *Czy istnieją uniwersalne gatunkowo i stabilne w czasie cechy fizyczne twarzy człowieka zdradzające jego orientację społeczną? [Are there any universal (in terms of the species) and stable over time, physical features of a human face that reveal his/her social value orientation?]*, unpublished MSc thesis, Faculty of Psychology at the University of Warsaw, Warsaw 2008.
- Kaufman H., *Similarity and cooperation received as determinants of cooperation rendered*, „Psychomic Science” 1967 nr 9, p. 73-74.
- Kelley H., Stahelski A., *Social interaction basis of cooperator's and competitor's beliefs about others*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1970 nr 16, p. 66-91.
- Kelley H., Thibaut J., *Interpersonal Relations: A theory of interdependence*, Wiley, New York 1978.
- Kuhman D., *Photon study*, unpublished materials, University of Delaware, USA 2006.
- Kuhman D., *Photon study*, unpublished materials, University of Delaware, USA 2007.
- Latane B., Nida S., *Ten years of group size and helping*, „Psychological Bulletin” 1981 nr 89, p. 308-324.

- Liebrand W., McClintock C., *The ring easmure of social values: a computerized procedure for assessing individual differences in information processing and social value orientation*, „European Journal of Personality” 1988 nr 2, p. 217-230.
- Liebrand W., *The effect of social motives, communication and group size on behaviour in a N-person multi-stage mixed-motive game*, „European Journal of Social Psychology” 1984 nr 14, p. 239-264.
- Liebrand W., Jansen R., Rijken V., Suhre C., *Might over morality: Social values and the perception of other players in experimental games*, „Journal of Experimental Social Psychology” 1986 nr 22, p. 203-215.
- Mazur M., *Orientacje społeczne [Social value orientations]*, in: M. Lewicka, J. Grzelak (ed.), *Jednostka i społeczeństwo [An individual and the society]*, GWP, Gdańsk 2002, p. 117-130.
- Messick D., McClintock C., *Motivational basis of choice in experimental games*, „Journal of Experimental Social Psychology” 1968 nr 4, p. 1-25.
- Ohme R., *Podprogowe informacje mimiczne. Ujęcie psychologii eksperymentalnej [Subliminal facial information. From the perspective of experimental psychology]*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2003.
- Pochwatko, G., Sweklej, J., *Automatyczne powiązanie afektu z reakcjami typu zbliżanie się – oddalenie. Dystans względem zdjęć z ekspresją mimiczną emocji podstawowych [Automatic linking of the affect with reactions of the type: approaching – distancing. Distance in relation to photographs depicting a facial expression of basic emotions]*, „Studia Psychologiczne” 2003 nr 41(4), p. 43–66.
- Rutkowska D., Szuster A., (ed.). *O różnych obliczach altruizmu [About the various faces of altruism]*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2008.
- Sattler D., Kerr N., *Might versus morality explained: Motivational and cognitive interpersonal orientation*, „American Journal of Sociology” 1991 nr 71, p. 179-186.
- Shelley G., Page M., Rives P., Yeagley E., Kuhlman D., *Nonverbal communication and detection of individual differences in social value orientation*, in: R. Kramer, M. Bazerman, A. Tenbrunsel (ed.), *Social decision making: Social dilemmas, social values, and ethical judgments*, Psychology Press, New York 2009, p. 147-169.
- Swingle P. G., Santi, A. (1972). *Communication in non-zero-sum games*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1972 nr 23, p. 54-64.

- Tornatzky L., Geiwitz P., *The effects of threat and attraction on interpersonal bargaining*, „Psychomic Science” 1968 nr 13, p. 125-126.
- van Lange P., *What People Look for in Others: Influences of the Perceiver and Perceived on Information Selection*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2000 nr 26, p. 206-219.
- van Lange P., Liebrand W., *On perceiving morality and potency: Social values and the effects of person perception in a give-some dilemma*, „European Journal of Personality” 1989 nr 3, p. 209-225.
- Wojciechowski Ł., *Ewolucyjne widzenie altruizmu – od redukcjonizmu do...* [*The evolutionary perception of altruism – from reductionism to...*], in: D. Rutkowska, A. Szuster (ed.), *O różnych obliczach altruizmu*. [*About the various faces of altruism*], Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2008, p. 21-45.

Zmiana orientacji społecznej pod wpływem obserwowanej ekspresji mimicznej partnera interakcji

Kwestie poruszone w tym artykule dotyczą możliwej zmiany orientacji społecznej obserwatora pod wpływem określonego wyrazu emocjonalnego postrzeganego na twarzy innej osoby. Artykuł wpisuje się w nurt badań nad związkiem między orientacjami społecznymi, a percepcją emocjonalnej ekspresji mimicznej.

Badanie reprezentatywne typu „*omnibus*” przeprowadzono w schemacie eksperymentalnym za pośrednictwem Internetu (N = 972). Wykorzystywane narzędzia to: zmodyfikowana wersja Metody Kołowej Liebranda do pomiaru orientacji społecznych; zdjęcia ekspresji mimicznych (radość, złość, neutralna) do manipulacji eksperymentalnej.

W świetle uzyskanych danych można po raz pierwszy mówić o orientacjach społecznych jako wymiarze podatnym na zmianę pod wpływem obserwowanej ekspresji mimicznej. Wskazano na zróżnicowanie wskaźników *orientacji na innych* oraz rozkładu grup dominujących orientacji społecznych sprzed i po manipulacji eksperymentalnej, zależnie od rodzaju prezentowanej mimicznej ekspresji emocji podstawowej (radość vs złość). Kierunkowe przewidywania uzyskały potwierdzenie w odniesieniu do manipulacji negatywnej (ekspresją złości), po której nastąpiło zmniejszenie się *orientacji na innych* i zmniejszenie się ogólnej liczby altruistów, natomiast w wyniku manipulacji pozytywnej (ekspresją radości) zaobserwowano ogólny wzrost liczby altruistów. Pozostaje to w zgodzie z charakterystyką przewidywań, iż obserwacja pozytywnego wyrazu twarzy wyzwala tendencje prospołeczne,

natomiast obserwacja negatywnego wyrazu twarzy osłabia tendencje prospołeczne.

Słowa kluczowe: orientacje społeczne; prospołeczność; *orientacja na siebie/ orientacja na innych*; zmienność orientacji społecznych; Kołowa Metoda Liebranda; ekspresje mimiczne.

Change of social value orientation affected by the observed mimical expression of the interaction partner

The issues addressed in this paper relate to a possible change in the observer's social value orientation under the influence of a specific emotional expression being perceived on another individual's face. The paper fits into the trend in the research into the link between social value orientations and the perception of a facial emotional expression.

An „*omnibus*” type representative survey was carried out according to the experimental scheme, entirely via the Internet (N = 972). The following tools were used: for the measurement of social value orientations, a modified version of the Ring Measure of Social Values; for the experimental manipulation, photographs of facial expressions (happiness, anger, neutrality).

In the light of the data obtained, one may, for the very first time, speak of social value orientations as of a dimension being susceptible to a change under the influence of a facial expression. A diversity of the indicators of the *orientation on the others* was shown, as well as of the distribution of the groups of the dominant social value orientations before and after the experimental manipulation, depending on the type of a basic facial emotional expression being presented (happiness vs anger). Directional predictions were confirmed with regard to the negative manipulation (expression of anger) which was followed by a reduction in the *orientation on the others* and a reduction in the total number of altruists, while the positive manipulation (expression of happiness) resulted in a general increase being observed in the number of altruists. It remains in line with the trend in predictions that observation of a positive facial expression triggers prosocial tendencies, while observation of a negative facial expression undermines prosocial tendencies.

Keywords: social value orientations; prosociality; *orientation on the self/ orientation on the others*; variability of social value orientations; Ring Measure of Social Values; facial emotional expressions.

Katarzyna Wereszczyńska

Uniwersytet Opolski

ORCID 0000-0002-8175-882X

„Społeczeństwo Otwarte” – czasopismo wspierające nauczycieli w wychowaniu uczniów do demokracji i obywatelskości

Wprowadzenie

W perspektywie zmian systemowych i programowych, które w oświacie polskiej miały miejsce od 1990 roku, a także dokonujących się ponownie współcześnie od 2017 roku, występuje zainteresowanie rolą szkoły w kształtowaniu postaw i zachowań młodego pokolenia Polaków do życia w ustroju demokratycznym. W obecnych uwarunkowaniach społecznych, politycznych i kulturowych warto zastanowić się i szukać odpowiedzi na pytanie postawione przez Bogusława Śliwerskiego: „czy szkoła publiczna może odegrać jakąś rolę w kreowaniu demokratycznej kultury organizacyjnej i związanych z nią wartości, symboli, rytuałów, preferencji, standardów czy wreszcie osobistych doznań i postaw?”. Podobne pytanie stawiali nauczyciele, pedagodzy, publicyści w czasie transformacji ustrojowej, w początkach lat dziewięćdziesiątych minionego wieku. Do dyskursu nad nowym kształtem systemu oświaty, edukacji obywatelskiej i formacją obywatela włączało się nowe czasopismo „Społeczeństwo Otwarte”. Było wówczas pierwszym i jedynym, które wspierało nauczycieli przedmiotu wiedza o społeczeństwie, publikując artykuły problemowe, teoretyczne o charakterze naukowym oraz opracowania metodyczne. Zamieszczane w wypowiedziach treści dotyczyły zmian wprowadzanych w okresie transformacji ustrojowej w państwie, obejmując niemal wszystkie dziedziny życia, także edukację. Pismo pomagało nauczycielom w doskonaleniu zawodowym, dostarczając opracowań

¹ B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s. 240.

naukowych z zakresu problematyki bliskiej edukacji obywatelskiej i wiedzy o społeczeństwie, a także z zakresu prawa, kultury, polityki i innych dziedzin, ważnych w pierwszych latach przemian dokonujących się w Polsce. Część z nich można uznać za aktualne nadal w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie – jaka powinna być współczesna szkoła w demokratycznym państwie i jakie wychowanie obywatelskie dzieci i młodzieży? W niniejszej wypowiedzi nawiązałam do uwarunkowań, w których powstawał miesięcznik „Społeczeństwo Otwarte”, przedstawiłam jego charakterystykę i działalność. Na podstawie przeprowadzonej analizy treści wybrałam do omówienia edukację obywatelską i wiedzę o społeczeństwie oraz problematykę demokracji, ładu społecznego i samorządności, łączące się z tym zakresem kształcenia szkolnego.

Powstanie, charakterystyka i zakres działalności miesięcznika „Społeczeństwo Otwarte”

U schyłku 1989 roku przestało się ukazywać czasopismo „Wychowanie Obywatelskie”, które przez ponad dwadzieścia lat było dla nauczycieli periodykiem ukierunkowującym ich działania w zakresie wychowania obywatelskiego. W publikowanych tam wypowiedziach przedstawiano problematykę życia społecznego w Polsce, państwie należącym wówczas do obozu socjalistycznego oraz wybrane zagadnienia z funkcjonowania państw kapitalistycznych. Wychowanie obywatelskie jako przedmiot w edukacji szkolnej miało wyznaczony cel – kształcenie świadomości społecznej „uczniów jako członków społeczeństwa budującego socjalizm, jako obywateli socjalistycznego państwa”². Na podkreślenie zasługuje jednak fakt, że redaktorzy tego czasopisma obok treści wskazanych – obowiązujących i ukierunkowujących wychowanie przez szkołę zamieszczali również materiały o znaczeniu poznawczym, niezorientowane ideologicznie: z pedagogiki, psychologii, socjologii, kultury i innych dziedzin wiedzy, które mogły służyć nauczycielom w samokształceniu. W latach 1988 i 1989 redakcja tego czasopisma, autorzy i czytelnicy prowadzili dyskusję na temat koniecznych zmian w programach nauczania, w kontekście nowych koncepcji edukacji obywatelskiej w szkole, proponowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a także potrzeby rzeczywistego i szerszego dopuszczenia nauczycieli do udziału w tworzeniu

² S. Dobosiewicz, *Wychowanie obywatelskie w nowej szkole*, „Wychowanie Obywatelskie” 1967 nr 1, s. 2.

programów³. Uznając za pilne unormowanie statusu wiedzy o społeczeństwie jako przedmiotu kształcenia oraz wychowania obywatelskiego i edukacji społeczno-politycznej Redakcja doprowadziła we wrześniu 1989 roku do kolejnej dyskusji na ten temat. Wymiana poglądów między uczestnikami dyskusji zamieszczona została w ostatnim numerze tego czasopisma – 9/10 z 1989r. i opatrzona tytułem „Jaka szkoła? Jakie wychowanie obywatelskie?”⁴. Głos w nim zabrali również nauczyciele metodycy wiedzy o społeczeństwie przedstawiając potrzeby szkoły i trudności w realizacji edukacji obywatelskiej i to oni upomnieli się wówczas o wydawanie nadal czasopisma, możliwie pod tym samym tytułem, ale uwzględniającego aktualne treści, oczekiwanego jako „otwartej trybuny dla nauczycieli”⁵. Starania czynione o powołanie nowego czasopisma, które służyłoby im jako pomoc w kształceniu i wychowaniu uczniów w nowej rzeczywistości na obywateli świadomych swych praw i powinności wobec ojczyzny, państwa i społeczeństwa, zostały zaaprobowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Nowe czasopismo ukazało się w kwietniu 1990 roku, otrzymało tytuł „Społeczeństwo Otwarte”. Jego działalność przypadała na lata 1990-1998, okres polskiej transformacji ustrojowej. Założeniem Redakcji było na nowo podejmować ten obszar znaczeń, który w polskiej szkole i edukacji należało łączyć z demokracją, formacją obywatela i wiedzą o społeczeństwie. Tytuł czasopisma nawiązywał do idei społeczeństwa otwartego, uznającego pluralizm, wolność wyboru koncepcji życia przez człowieka jako jednostki w społeczeństwie demokratycznym i aktywnego obywatela⁶. Treści publikacji adresowano przede wszystkim

³ R. Smolski, *Czy uczyć wiedzy o społeczeństwie?*, „Wychowanie Obywatelskie” 1989 nr 8, s. 610-611; B. Misiewicz, *Wiedza o szkole contra... „szum informacyjny”*, „Wychowanie Obywatelskie” 1989 nr 9/10, s. 716 -721.

⁴ *Jaka szkoła? Jakie wychowanie obywatelskie?*, oprac. i przyg. S. Garwacki, T. Pióro, B. Misiewicz, „Wychowanie Obywatelskie” 1989 nr 9-10, 656-682.

⁵ J. Wójcicki, *Metodycy w nowej rzeczywistości?*, „Wychowanie Obywatelskie” 1989 nr 9/10, s. 702-704.

⁶ Pojęcie społeczeństwo otwarte (ang. open society), zostało wprowadzone przez Henriego Bergsona (1859 -1941), twórcy intuicjonizmu. Ten francuski filozof wprowadził je kontekstualnie w ramach interpretacji naukowej pojęcia „społeczeństwo zamknięte”, zob. H. Bergson, *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. P. Kostyło, K. Skorupski, „Znak”, Kraków 1993, s. 36-37. Termin społeczeństwo otwarte zastosował również Karl R. Popper (1902-1994) na płaszczyźnie filozofii, uzasadniając w toku analizy krytycznej poglądów łączących się z ideą historycyzmu i totalitaryzmu znaczenie odbudowy społeczeństwa na zasadach demokratycznych. Formułowanie myśli o społeczeństwie otwartym K. R. Popper opierał na uznaniu wiary: w człowieka, znaczenie rozumu, wolność, braterstwo oraz ideę sprawiedliwości umocowanej na równości, K. R. Popper, *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. 1, tłum. H. Krahelska, oprac. A. Chmielewski,

do nauczycieli, ale również i studentów oraz decydentów i instytucji odpowiedzialnych za kształt polskiej szkoły. Do ukazania się miesięcznika „Społeczeństwo Otwarte” przyczynił się entuzjazm i zaangażowanie grupy inicjatywnej ze środowiska nauczycielskiego, kręgów naukowych i dziennikarskich, a szczególnie Edwarda Wieczorka (1947 -2003), współtwórcy, organizatora i następnie redaktora naczelnego. Był nim przez cały okres wydawania pisma. Radę programową tworzyli naukowcy reprezentujący głównie dziedziny, jak: pedagogika, edukacja, socjologia, filozofia, prawo, dziennikarstwo oraz nauczyciele praktycy⁷. Od powstania miesięcznika przez kolejne dziewięć lat w zespole redakcyjnym pracowali: Edward Wieczorek – redaktor naczelny i Anna Mikołajko – początkowo jako sekretarz redakcji, a od 1994 roku zastępca redaktora naczelnego oraz grono współredaktorów⁸.

Wypowiedzi na łamach „Społeczeństwa Otwartego” zamieszczano w ramach siedemnastu działów. Wśród nich sześć miało charakter stały. Były to: *Demokracja teraz, Idee i fakty, Szkolna Rzeczpospolita/Rzecz Szkolna, Wkładka, Recenzje, Noty*. Okresowo do wybranych numerów czasopisma dołączano dodatek *Reforma Szkolna*. Zainicjowano również „Forum Gazet Szkolnych”. W późniejszym czasie ukazujące się samoistnie.

Przeprowadzając badania nad genezą i udokumentowaniem działalności tego czasopisma, a także ustaleniem zasobu treści, publikowanych z zamiarem wspierania nauczycieli w poznaniu uwarunkowań zmian zachodzących w Polsce i Europie oraz demokratyzacją wielu dziedzin życia, w szczególności szkolnictwa i edukacji obywatelskiej, zastosowano metodę charakterystyczną dla monografii prasowej. W toku badań starano się dotrzeć do źródeł powstania miesięcznika, jego twórców i współtwórców. Następnie przeprowadzono szczegółową analizę formalno – wydawniczą na kompletnym zbiorze roczników wydanych w latach 1990-1998. Badania nad zasobem treści realizowano w oparciu o metodę analizy zawartości treści. Przyjęto zasady wyznaczone w teorii i definicjach przez Bernarda Berelсона,

Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 3, 219-221. Zob. także, *Od Redakcji*, oprac. A. Mikołajko, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 1, s. 2.

⁷ Rada Programowa powołana została w składzie: dr Adam Jankiewicz, prof. Andrzej Janowski, doc. dr hab. Jerzy Jerschina, dr hab. Krzysztof Kiciński, dr Waldemar Kozłowski, prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, doc. dr hab. Wiktor Osiatyński, mgr Włodzimierz Paszyński, dr Anna Radziwiłł, prof. dr hab. Julian Radziewicz, mgr Krzysztof Skolimowski, dr Marta Zahorska, mgr Alicja Zięba, zob. „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 1, na odwrocie okładki.

⁸ Redakcja „Społeczeństwa Otwartego” działała przeważnie w pięcioosobowym zespole. W różnych okresach współredaktorami byli: Anna Paciorek, Teresa Pióro, Bożena Misiewicz, Adam Kowalski, Jan Gondowicz, Anna Bernat, Bogumił Paszkiewicz.

Walerego Pisarka, Małgorzatę Lisowską-Magdziarz oraz Tomasza Goban-Klasa⁹. Interpretacje tekstów przeprowadzono kierując się założeniami teoretycznymi metod fenomenologicznej oraz hermeneutycznej. Badania prowadzone były z myślą o uzyskaniu materiału pozwalającego określić miejsce i rolę miesięcznika „Społeczeństwo Otwarte” w edukacji obywatelskiej, w latach 1990-1998. Całościową analizę w opracowaniu monograficznym opublikowałam w 2017 roku¹⁰. W dalszej części tytuł czasopisma zarówno w treści, jak i w przypisach podaję w skrócie – SO.

Edukacja obywatelska i wiedza o społeczeństwie w świetle wybranych wypowiedzi publikowanych w „Społeczeństwie Otwartym”

Problematyka podjęta w niniejszej wypowiedzi należy do obszaru edukacji, której celem jest przygotowanie uczniów do życia w państwie o ustroju demokratycznym, do aktywnego, odpowiedzialnego uczestnictwa w działaniach społeczeństwa na rzecz dobra wspólnego. Edukacja obywatelska realizowana w polskiej szkole przyjmowała najczęściej nazwę wychowanie obywatelskie, w różnych okresach stanowiła odrębny przedmiot lub moduł w programach nauczania. Z czasem włączona została do treści przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Zapoczątkowanie edukacji obywatelskiej po 1989 roku wymagało wyznaczenia na nowo zadań, celów, treści i sposobu kształcenia, a przede wszystkim pracy nad ideą tej edukacji, koncepcją jej realizacji oraz reorientacją świadomości nauczycieli i uczniów w kierunku zrozumienia znaczenia demokracji, wartości utrwalających ten ustrój oraz roli obywatela. Wówczas jako jeden z pierwszych zabrał głos Zbigniew Kwieciński, odwoływał się do uspołecznienia oraz uobywatelnienia – istotnych ideałów i celów wychowania młodego pokolenia, a także uświadamiał niebezpieczeństwo etatyzmu w edukacji¹¹. Ten autor podejmował wielokrotnie

⁹ B. Berelson, *Content Analysis in Communication Research*, The Free Press, Glencoe 1952, s. 18; W. Pisarek, *Analiza zawartości prasy*, Ośrodek Badań Prasoznawczych, Kraków 1983, s. 45; M. Lisowska-Magdziarz, *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów*. Wersja 1.1, „Zeszyty Wydziałowe” – Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej, nr 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 13-15; T. Goban-Klasa, *Media: komunikowanie masowe. Teoria i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 186-189.

¹⁰ K. Wereszczyńska, *W trosce o wychowanie obywatelskie. Społeczne i pedagogiczne funkcje czasopisma „Społeczeństwo Otwarte” 1990-1998*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017.

¹¹ Z. Kwieciński, *Konflikt uspołecznienia i etatyzacji w wychowaniu (w warunkach przesilenia i zmiany społecznej)*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania VIII – Nauki Humanistyczno-Społeczne” 1990 z. 216, s. 145-166.

zagadnienie edukacji dla demokracji i nawiązywał do koncepcji wychowania obywatelskiego. Krytycznie ustosunkowywał się do realizacji tego ważnego zadania, przekazywał konstruktywne propozycje zmian, mogące stanowić podstawę refleksji w tworzeniu nowych programów oraz możliwości ich zastosowania w praktyce szkolnej, Kwieciński (1995;1998).

W pierwszym dziesięcioleciu transformacji ustrojowej, kiedy oświata i edukacja podlegała przebudowie, spostrzeżenia i propozycje o znaczeniu teoretycznym i praktycznym przedstawiali między innymi: Henry A. Giroux (1993), Tadeusz Uliński (1993), Czesław Mojsiewicz (1993), Krzysztof Borowczyk (1993), Jan Żebrowski (1995), Tadeusz Lewowicki (1997), Zbyszko Melosik (1998), Kazimierz Przyszczypkowski (1996,1998,1999).

Podejmując zadanie wspierania szkoły w zakresie edukacji obywatelskiej redakcja SO przyjęła formułę czasopisma otwartego na wypowiedzi autorów i czytelników, zapraszając ich do dyskusji nad tym ważnym obszarem kształcenia w szkole. Złożona propozycja współpracy skierowana była do nauczycieli wiedzy o społeczeństwie, którzy chcieliby uczestniczyć przy współtworzeniu nowego programu nauczania tego przedmiotu, a także do innych osób zainteresowanych tą tematyką. Zwrócono uwagę, że potrzebne staje się przekazywanie propozycji i nowych doświadczeń, ponieważ treści kształcenia uległy zdeaktualizowaniu w kontekście nowych i bardzo dynamicznie zmieniających się warunków społeczno-politycznych w kraju¹². Inicjatywa Redakcji zaowocowała ukazaniem się ponad 80 wypowiedzi. Podejmowana problematyka łączyła się z kilkoma grupami zagadnień, co ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Edukacja obywatelska i wiedza o społeczeństwie jako zakres kształcenia szkolnego na łamach „Społeczeństwa Otwartego”

Problematyka wypowiedzi	Wypowiedzi		Rozmiar	
	l	%	szpalty	%
I. Spostrzeżenia, koncepcje, propozycje edukacji z przedmiotu wiedza o społeczeństwie i wychowanie obywatelskie	21	25,6	161,9	35,1
II. Edukacja obywatelska w projektach Ministerstwa Edukacji Narodowej	11	13,4	87,0	18,9
III. Doświadczenia, metody, sposoby realizowania zajęć z wiedzy o społeczeństwie i edukacji obywatelskiej	22	26,8	169,5	36,8

¹² *Od redakcji*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 1, s. 59.

IV. Inicjatywy z zakresu kształcenia nauczycieli przedmiotu wiedza o społeczeństwie i wychowania obywatelskiego	28	34,2	42,2	9,2
Razem	82	100,0	460,6	100,0

Źródło: badania własne.

Publikowane wypowiedzi dotyczyły zagadnień wymagających szerszej dyskusji z udziałem nauczycieli i następnie decyzji Ministerstwa Edukacji Narodowej. Pierwsze, wówczas najważniejsze łączono z pytaniami o dalsze nauczanie przedmiotu wiedza o społeczeństwie i jego nazwę, a także o postęp w działaniach nad opracowaniem nowych treści programowych do tego zakresu kształcenia w szkole. Autorzy wyrażali również niepokój w związku z wolnym tempem działań i decyzji Ministerstwa Edukacji Narodowej, w sprawie roli i usytuowania edukacji obywatelskiej w planach przygotowywanej reformy oświatowej. Kolejny rok przemian ustrojowych w Polsce, w szkolnictwie rozpoczynał się oczekiwaniem na zmiany, które miały zapowiadać poprawę sytuacji materialnej szkół i nauczycieli oraz nową podstawę programową kształcenia uczniów.

W sytuacji tworzenia w Polsce nowego porządku społecznego, prawnego i ekonomicznego środowisko nauczycieli wiedzy o społeczeństwie realizowało ten przedmiot bez wsparcia programowego i metodycznego, co jako ważny problem podjął w artykule Ryszard Miłoszewski, opatrując go znaczącym tytułem: *Jaka wiedza o społeczeństwie?*¹³. Była to jedna z pierwszych wypowiedzi zawierająca spostrzeżenia i propozycje do programu nauczania, który zdaniem Miłoszewskiego, „nie powinien być nazbyt obszerny” a przekazywany nowy materiał ma umożliwiać młodzieży orientację w sprawach społeczno-politycznych, szczególnie w obecnej sytuacji coraz liczniej napływających informacji o zachodzących zmianach wraz z nowym ustrojem¹⁴. Autor – nauczyciel, metodyk wiedzy o społeczeństwie ustosunkował się również krytycznie do sposobu wyznaczania osoby do realizowania tego przedmiotu w szkole. Jego zdaniem, nie powinien być to przedmiot traktowany jako przydzielony „z urzędu dyrektorowi ani przez niego nauczycielowi”, uważał też, że bardzo dobrze mógłby go prowadzić nauczyciel historii, co uzasadniał jego najlepszym wycuciem „związków

¹³ R. Miłoszewski, *Jaka wiedza o społeczeństwie?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 1, s. 58-59.

¹⁴ Tamże, s. 59.

przyczynowo-skutkowych” współczesnych uwarunkowań społeczno-politycznych¹⁵. Miłoszewski oraz inni autorzy podkreślali, że wiedza o społeczeństwie i wychowanie obywatelskie powinny nadal funkcjonować w szkolnym zestawie przedmiotów, lecz koncepcja treści, a co za tym idzie sposób realizacji, powinny ulec przeformowaniu¹⁶.

Rzeczywistość roku szkolnego 1990/1991 mijała się jednak z oczekiwaniami nauczycieli i nadal dotkliwie zaznaczał się brak nowych podręczników do wiedzy o społeczeństwie. Zapowiedziane minimum programowe tego przedmiotu, wzorowane na programach *Civic Education* stosowanych w Stanach Zjednoczonych – państwie o wieloletniej tradycji ustroju demokratycznego, okazało się trudne do realizacji w polskiej szkole. Do tego zagadnienia nawiązywał Krzysztof Kiciński, wyrażając opinię, że zbyt mało jeszcze znane są w Polsce wzory kształcenia obywatelskiego wypracowane w innych krajach. Uświadamiał jednocześnie potrzebę rozważenia: „czy decyzja o wprowadzeniu wiedzy o społeczeństwie w wersji *Civic Education* do szkół już w roku 1990 była słuszna?”¹⁷. Kierował również uwagę, co do kontynuowania tej edukacji w sytuacji, kiedy w pamięci społeczeństwa pozostały jeszcze ślady utrwalonych praktyk indoktrynacji z minionych lat i dzielił się spostrzeżeniem, czy tego przedmiotu nie należy wprowadzić „dopiero po okresie kwarantanny”¹⁸. Uwagi o wprowadzeniu przerwy w nauczaniu wiedzy o społeczeństwie oraz wychowaniu obywatelskim nie uzyskały aprobaty Ministerstwa Edukacji Narodowej. Także część nauczycieli uważała za konieczne kontynuowanie tego przedmiotu i umieszczenie go w podstawie programowej, jednak w nowym ujęciu treści i modelu realizacji¹⁹.

Pod koniec 1991 roku z inicjatywy Ministerstwa Edukacji Narodowej Departament Kształcenia Nauczycieli i The Mershon Center rozpoczęły działania w celu opracowania nowego projektu *Edukacja obywatelska w społeczeństwie demokratycznym*, którego prowadzenie przyjął Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie. W projekcie przewidziano utworzenie regionalnych centrów edukacji obywatelskiej i ekonomicznej

¹⁵ Tamże, s. 58-59.

¹⁶ W. Jakubowski, *WOS – inaczej*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 2, s. 52-53.

¹⁷ K. Kiciński, *Edukacja obywatelska – problemy i dylematy*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 3, s. 38.

¹⁸ Tamże, s. 43.

¹⁹ Zob. R. Minor, *Jaka wiedza o społeczeństwie?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 6, s. 59-60; R. Smolski, *WOS w opinii uczniów i nauczycieli*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 6, s. 54-56.; J. Majerska, *Wiedza o społeczeństwie – za i przeciw*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 8, s. 42 -45.

dla nauczycieli, a także dostarczanie im pomocy metodycznych. Przedsięwzięcie upowszechniała Redakcja SO publikując na bieżąco relacje z prac zespołu powołanego do tego zadania, na łamach „Wkładki” oraz „Reformy Szkolnej”²⁰. Wprowadzenie do tego dokumentu określało założenia, którymi kierowano się zmieniając dotychczasowy sposób i zakres treści tej edukacji. Wskazano, że „Programy nauczania, które przedstawiamy, są ważnym dokumentem w budowie systemu edukacji obywatelskiej w demokratycznej Polsce. Dlatego przede wszystkim, że wyrażają one przejście od ideologicznej formuły tego przedmiotu ku jego otwartej, nieideologicznej formule”²¹. Autorzy opracowujący projekt przyjęli jako zadanie podstawowe – „pomoc uczniowi w poszukiwaniu odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania: – kim jestem, jak się zmieniam, kim mogę się stać; – jak kształtują się i jak mam kształtować swoje kontakty w rodzinie, szkole, zakładzie pracy i innych grupach społecznych; – jak funkcjonuje społeczeństwo i demokratyczne państwo prawa i jakie mam w nim uprawnienia i obowiązki”²².

Zagadnienie edukacji obywatelskiej było przedmiotem uwagi zespołów przygotowujących reformę szkolnictwa. Spostrzeżenia autorów ukazały się w „Reformie Szkolnej”. Tutaj, Franciszek Adamski podkreślając znaczenie wychowania personalistycznego, które służy przede wszystkim – ludzkiej osobie wskazał: „ale służy tym samym i społeczeństwu” i jest również „wychowaniem do wolności”²³. Ustosunkowując się krytycznie do niektórych koncepcji kształcenia w szkole Joanna Rutkowiak postulowała przemyślenie „filozofii reformy”, między innymi, w takich zakresach, jak: „wychowanie w społeczeństwie obywatelskim, kształcenie ogólne końca XX wieku, swoboda i przymus w wychowaniu, nauczyciel i praca”²⁴. Uważała, że należy poddać je eksplikacji teoretycznej, studiom, analizom i interpretacjom.

Kontynuowanie tego przedmiotu z uwzględnieniem koniecznych zmian wymagało przede wszystkim zaktualizowania przez nauczycieli: wiedzy o państwie, społeczeństwie, polityce, gospodarce, kulturze, jak

²⁰ *Edukacja obywatelska w projektach MEN*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 10, „Wkładka”, s. II-XVI; W. Monkiewicz, *Program „Edukacja obywatelska w społeczeństwie demokratycznym”*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 11, „Reforma Szkolna” (3), s. 15.

²¹ *Edukacja obywatelska w projektach MEN...*, s. II.

²² *Minimum programowe w zakresie „Wiedzy o społeczeństwie: (projekt)*, SO 1992, nr 11, „Reforma Szkolna” (3), s. 12-14.

²³ F. Adamski, *O potrzebie pedagogiki personalistycznej*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 4, „Reforma Szkolna” (6), s. 12.

²⁴ J. Rutkowiak, *Uwagi o reformie kształcenia ogólnego*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 4, „Reforma Szkolna” (6), s. 12-15.

i uzupełnienia wychowawczych i metodycznych kompetencji do prowadzenia pracy z uczniem i wdrażania nowych ustaleń programowych. Ten brak starała się kompensować redakcja SO zamieszczając propozycje przykładowych tematów i koncepcje ich realizacji. Publikowane materiały pochodziły z doświadczeń nauczycieli, którzy starali się pokonywać trudności związane z brakiem pomocy metodycznych i opracowywali własne materiały. Można przyjąć, że byli przekonani co do nadania tej edukacji wysokiej rangi i stosowania nowych sposobów zainteresowania uczniów problematyką ważną w przygotowaniu ich do życia w demokracji. Jerzy Wójcicki był jednym z tych metodyków wiedzy o społeczeństwie, który postulował potrzebę nowej koncepcji tej edukacji. Proponował, by ucząc demokracji w szkole „starać się ją współtworzyć” przyjmując, że: – „człowiek powinien umieć żyć w zgodzie z samym sobą, – człowiek powinien umieć zająć właściwą postawę wobec świata przyrody, – człowiek powinien mieć <<akceptujący>> stosunek do społeczności, w której żyje, – człowiek powinien umieć korzystać z zasobów informacyjnych współczesnego świata”²⁵.

W publikowanych przykładach: zajęć lekcyjnych, gier, dyskusji uwzględniano aktywny udział i pracę własną uczniów, ich samodzielność i koncepcyjność, praktyczne działania i pomysłowość w rozwiązywaniu trudnych zadań oraz umiejętność organizowania koleżeńskie współpracy. Tematyka propozycji dotyczyła: polityki, organizacji modelu władzy w państwie, Konstytucji RP, samorządności i udziału w rządzeniu państwem, rozwiązywania problemów kryzysowych, pomocy ludziom w szczególnej potrzebie i innych²⁶. Szereg metod i projektów pracy z uczniem pochodziła z doświadczeń edukacji w szkołach amerykańskich. Jednym z wielu scenariuszy pomocnych w zajęciach na temat demokracji mogła być gra dydaktyczna – opracowana przez Philipa Panaritisa pt.: *Uczestnictwo w rządzeniu. Demokracje i dyktatury. Sposoby podejmowania decyzji*²⁷. Publikowane materiały przeznaczone były do edukacji na różnych etapach kształcenia w szkołach ponadpodstawowych, czego przykładem mogą być lekcje Grzegorza Ciemińskiego. Ich celem było zapoznanie uczniów z Sejmem Rzeczypospolitej, Kon-

²⁵ J. Wójcicki, *Dlaczego i jak uczyć demokracji w szkole*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 11, s. 51-52.

²⁶ Szczegółowa analiza materiałów metodycznych publikowanych w SO zamieszczona została w monografii omawianego czasopisma, zob. K. Wereszczyńska, *W trosce o wychowanie obywatelskie. Społeczne i pedagogiczne funkcje czasopisma „Społeczeństwo Otwarte” 1990-1998...*, s. 256-262.

²⁷ P. Panarititis, *Uczestnictwo w rządzeniu. Demokracje i dyktatury: Sposoby podejmowania decyzji*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 3, „Wkładka”, s. I-VIII.

stytucją RP i urzędem prezydenta²⁸. Nauczyciele mieli możliwość poznawać przykłady pracy wychowawczej przygotowującej uczniów do samorządności, aktywności na rzecz społeczności lokalnej, szkolnej i działalności charytatywnej. Do tej sfery wychowania nawiązał John P. Crisp, JR., dzieląc się z nauczycielami polskimi swoimi doświadczeniami pedagogicznymi z pracy w szkołach kalifornijskich. Zwrócił uwagę na praktyczne nauczanie reguł i zasad ważnych w demokracji, dotyczących zarządzania i organizacji w szkole lub grupie poprzez prowadzenie analizy trudnych realnych sytuacji, występujących w życiu szkoły i otoczeniu społecznym, a następnie dokonywanie przez uczniów oceny zaobserwowanych faktów i zjawisk oraz poszukiwanie sposobów niwelowania zaistniałych problemów²⁹. Zamieszczanym materiałom o charakterze metodycznym towarzyszyły informacje adresowane do nauczycieli o możliwościach nabywania kompetencji, dokształcania się i przygotowania do nauczania przedmiotu wiedza o społeczeństwie i wychowanie obywatelskie. W ten sposób redakcja starała się szybko reagować na potrzeby nauczycieli i bardzo często publikować komunikaty o studiach podyplomowych, kursach i szkoleniach. Jako pierwsze w kraju rozpoczęło dokształcanie nauczycieli Podyplomowe Studium Wiedzy o Społeczeństwie uruchomione w Uniwersytecie Warszawskim, oferując studia bezpłatne³⁰. Możliwość zdobywania dodatkowych kwalifikacji i przygotowania się do samorządności proponowała w ramach działalności Fundacja Edukacji dla Demokracji³¹. Propagowano również wymianę doświadczeń i kursy za granicą oraz wyjazdy na stypendia. Stałą formą informacji o nowych książkach i artykułach publikowanych w czasopismach społeczno-kulturalnych były komunikaty zamieszczane na łamach SO w Notach i Recenzjach.

²⁸ G. Ciemniak, *Sejm Rzeczypospolitej, sposoby podejmowana decyzji. Wiedza o społeczeństwie, klasa I-IV (szkoła średnia)*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 11, „Wkładka”, s. II-IV; tenże: *Prezydent RP i jego kompetencje. Wiedza o społeczeństwie lub lekcja wychowawcza, klasa III ZSZ; IV LO; V Tech.*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 11, „Wkładka”, s. V-VIII.

²⁹ J. P. Crisp, JR., *Jawny i ukryty program*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 9, s. 34-37.

³⁰ *Podyplomowe Studium Wiedzy o Społeczeństwie*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 2, s. 22; zob. też, *1 października rozpoczyna działalność Podyplomowe Studium Filozofii i Etyki przy Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 7-8, s. 34.

³¹ W. Kulerski, *Organizacje pozarządowe w kształceniu politycznym*, „Społeczeństwo Otwarte” 1994 nr 2, s. 31-33.

Demokracja, ład społeczny i samorządność w publikacjach na łamach „Społeczeństwa Otwartego”

Kształcenie młodego pokolenia Polaków do życia w demokracji, z udziałem szkoły odpowiedzialnej edukację i nauczycieli, którzy to zadanie mieli realizować bez wcześniejszego przygotowania, rodziło potrzebę opracowania nowych programów zawierających treści uwolnione od ideologii, a także dostarczenia wiedzy o warunkach koniecznych do spełnienia, by demokracja mogła się urzeczywistnić jako nowy ustrój w Polsce. Zarówno zasad zarządzania państwem, jak i organizowania nowego ładu, określania i stosowania norm współżycia społecznego cechującego demokrację społeczeństwo polskie zaczynało się dopiero uczyć. W miesięczniku „Społeczeństwo Otwarte” te problemy omawiano i wyjaśniano w 40 wypowiedziach. Z ich treści w prowadzonych badaniach wyodrębniono trzy główne wątki, co ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Problematyka demokracji i budowania ustroju demokratycznego w Polsce na łamach „Społeczeństwa Otwartego” w latach 1990-1998

Problematyka wypowiedzi	Wypowiedzi		Rozmiar	
	l	%	szpalty	%
Demokracja, uwarunkowania kształtowania się tego ustroju w procesie transformacji w Polsce	23	57,5	297,7	70,4
Formowanie ładu społecznego	11	27,5	81,8	19,4
Samorządność	6	15,0	43,3	10,2
Razem	40	100,0	422,8	100,0

Źródło: badania własne.

Najwięcej uwagi w czasopiśmie poświęcano demokracji i uwarunkowaniom kształtowania tego systemu w Polsce. Treści uwzględniające wymienioną problematykę redakcja umieszczała głównie w działach: *Demokracja teraz*, *Idee i fakty*, *Rządy prawa*. Ponadto wprowadzano je w publikacjach z innych dziedzin jako tło, dopełnienie w interpretacji głównego tematu. W celu ich przybliżenia wybrano kilka wypowiedzi przedstawionych poniżej.

W realizowaniu idei demokracji ważnego znaczenie nabierają wolność oraz równość. Uznanie i internalizowanie tych wartości w różnych obszarach życia staje się celem dążeń jednostek i organizującego się społeczeństwa. Nawiązała do tego Anna Mikołajko interpretując ideał demokracji, przedstawiony

przez Alexisa de Tocqueville’a w książce *O demokracji w Ameryce*³². Z przeprowadzonych przez autora analiz łączących się z demokracją wynika, że nie zawsze istnieją warunki, by równość i wolność w społeczeństwie mogły współwystępować bez napięć. Demokracja, według Tocqueville’a powinna jednak gwarantować ludziom równe szanse w osiąganiu życiowych sukcesów, a tym co ich może różnić lub dzielić, jak odczytuje Mikołejko to: „będą zdolności, zamożność, czy wykształcenie”³³. Wolność natomiast to możliwość „czynienia bez lęku wszystkiego, co jest dobre i sprawiedliwe”³⁴. Z analiz tego francuskiego myśliciela autorka wydobyla także spostrzeżenie, które nie straciło na aktualności. Łączy się bowiem z problemem budowania nowego ustroju i w tym dziele niezdolnością uwolnienia się od obciążeń „fałszywych poglądów, zgubnych przyzwyczajęń i złych skłonności”, cechujących system, od którego się uwolniło społeczeństwo³⁵. Czerpiąc z myśli Tocqueville’a zamieściła słowa: „burząc jeden ustrój mimo woli posługujemy się jego gruzami przy budowie gmachu nowego społeczeństwa”, uświadomiła tym samym, że nie zawsze tylko to, co dobre i godne ze starego porządku wydobywane jest i przenoszone do tworzonego nowego ładu³⁶. Należy nadmienić, że już od pierwszego numeru nawiązywano do zagadnienia urzeczywistniania idei demokracji poprzez edukację, czemu dawano wyraz w zamieszczanych publikacjach. Do nich należy artykuł Wiesława W. Szczęsnego, pt. *Od jednomyślności nieuków do zgodności uczonych*, poprzedzony mottem: „Demokracja jest formą ograniczania i kontroli rządu przez społeczeństwo (a nie na odwrót), którego decyzje są podejmowane za zgodą rządzonych”³⁷. W kształceniu dla demokracji, według autora, należy uwzględniać podmiotowość ucznia i możliwość stwarzania mu warunków określania własnych poglądów na różne sprawy przez samodzielne, krytyczne przemyślenia innych poglądów. W tym działaniu nauczyciel powinien być partnerem, nie zaś absolutnym

³² A. Mikołejko, *De Tocqueville: równość przeciw wolności*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 1, s. 18-21.

³³ Tamże, s. 20, zob. A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, tłum. B. Janicka, M. Król, Fundacja Aletheia, Warszawa 2005, s. 422-423.

³⁴ A. Mikołejko, *De Tocqueville: równość przeciw wolności...*, s. 21, zob. A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce...*, s. 41.

³⁵ A. Mikołejko, *De Tocqueville: równość przeciw wolności...*, s. 21; zob. A. de Tocqueville, *Dawny ustrój i rewolucja*, tłum. A. Wolska, wstęp J. Szacki, Czytelnik, Warszawa 1970.

³⁶ A. Mikołejko, *De Tocqueville: równość przeciw wolności...*, s. 21. Por.: A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce...*, s. 10-13, zob. A. de Tocqueville, *Dawny ustrój i rewolucja...*,

³⁷ W. W. Szczęśny, *Od jednomyślności nieuków do zgodności uczonych*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 3, s. 53.

autorytetem, „który wszystko wie lepiej, zawsze ma rację, a uczniowi pozostaje tylko słuchać i wykonywać polecenia”³⁸. Podkreślił, że idee demokracji wytyczają jednostkom kierunek dążeń i cel, natomiast ich urzeczywistnianie i urządzanie ustroju wymaga planu szczegółowego, a ten „trzeba opracować kompletnie, opierając się na obfitych danych, jakich nie skąpi doświadczenie dziejowe umiejętnie odczytane i zinterpretowane”³⁹, skonstatował autor.

Przydatny w polskiej szkole mógł być także esej, którego autor, Paul Gagnon poruszał zagadnienia dotyczące demokracji. Pisał o jej historii oraz wyjaśniał znaczenie tego ustroju jako godnej formy rządzenia stosowanej w wielu państwach uświadamiając, że „ludzie nie rodzą się z nawykami demokratycznymi”, mogą one być jednak nabywane przez uczenie się i wcielanie wartości, które są podstawą w społeczeństwach demokratycznych⁴⁰. Do tematów omawianych w pierwszych latach ukazywania się czasopisma należały opis i ocena rzeczywistości, w której powstawał nowy ustrój oraz postawy i zachowania Polaków po odzyskaniu wolności, a także ich stosunek do prawa i norm obowiązujących w demokracji. Z publikowanych wypowiedzi czytelnicy mogli uświadomić sobie, że nad sprawami ogólnospołecznymi w kraju dominuje polityka. Autorzy podkreślali dysfunkcyjność kształtującej się klasy politycznej oraz brak klasy średniej, typowej dla demokratycznego społeczeństwa, starali się również weryfikować przeświadczenie jednostek i grup łączące się z oczekiwaniem szybko osiągalnego dobrobytu wraz z demokracją, wyjaśniając, że poprawa stanu zamożności społeczeństwa może nastąpić tylko z ich aktywnym udziałem. Na temat możliwości zmiany tego stanu pisali i wypowiadali się, między innymi: Dawid Warszawski, Zbigniew Mikołajko, Andrzej Celiński i inni⁴¹. Publikacje tych autorów, często krytyczne mogły inspirować czytelników do krystalizowania własnych poglądów i oceny istniejącej sytuacji w kraju.

³⁸ Tamże, s. 54.

³⁹ Tamże, s. 57.

⁴⁰ P. Gagnon, *Nie opowiedziana historia demokracji. Czego nie ma w podręcznikach historii* (fragmety), tłum. E. Schramm, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 9, „Wkładka”, s. II.

⁴¹ D. Warszawski, *Rządy ludu, rządy prawa*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 2, s. 2-3; tenże, *Konieczne rozstanie*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 7 -8, s. 18; Z. Mikołajko, *Demokracja, Kronos i choroba populizmu*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 1, s. 15-17; tenże, *Siła prowincji*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 11, s. 9-14; *Obawiam się anarchii i kompromitacji. Rozmowa z dr. Andrzejem Celińskim, senatorem Ziemi Płockiej, członkiem Unii Demokratycznej*, rozm. przeprowadził A. Kozłowski, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 2, s. 3-7.

O racjonalności przemian ustrojowych, mających umacniać demokrację wypowiedział się Paweł Kozłowski, uwidocznili niezadowolające rezultaty prowadzonych działań administracyjnych a szczególnie sposoby, tryb i dynamikę włączania polskiej gospodarki do przestrzeni wolnego rynku z pominięciem głosu obywateli⁴². Była to jedna z tych krytycznych wypowiedzi, w której autor starał się obiektywnie przedstawić obraz rzeczywistości zmieniającej się pod wpływem polityki, nie zawsze jednak zgodnej z demokratyczną zasadą – uznawania woli obywateli. Ważnym warunkiem powodzenia transformacji ustrojowej w Polsce było uświadomienie społeczeństwu takiej wartości jak odpowiedzialność za dobro wspólne oraz zasoby materialne i urzędnicy znajdujące się w otoczeniu obywateli, potrzebne im w prawidłowym, dogodnym funkcjonowaniu, one wymagały wówczas odpowiedniego zabezpieczenia i uwzględnienia kosztów z tym związanych. Czym jest dobro wspólne i jak należy rozumieć ponoszenie za nie wspólne odpowiedzialności, jako temat wypowiedzi podjęła Anna Giza-Poleszczuk⁴³.

Problemom stanowiącym przeszkodę w demokracji kształtującej się w Polsce przeznaczono wiele uwagi w „Społeczeństwie Otwartym”. Mirosława Marody w artykule *Demokracja po polsku* wyszczególniła trzy z nich pokazując, że różnią się od tych, które występują w państwach tworzących nowe systemy polityczne, zdaniem autorki: – w polskiej polityce zaangażowane jest zbyt dużo partii i choć deklarują w programach rozwiązania różnych kwestii społecznych, to w rezultacie ich zobowiązania pozostają w sferze obietnic; – określanie interesów społecznych nie wynika z inicjatyw dużych partii reprezentujących duże grupy społeczne, tę rolę bowiem przejęły małe ugrupowania preferujące interesy i roszczenia ważne dla ich członków i zarazem według nich konieczne do natychmiastowej realizacji; – w miejsce przestrzegania prawa występuje zjawisko „dochodzenia sprawiedliwości” oraz zbyt duża tolerancja⁴⁴. Do konieczności uwzględniania prawa przez wolnych obywateli, które powinno być przez wszystkich uznawane i szanowane ustosunkował się Jarosław Tomasiewicz⁴⁵. W wypowiedziach zwracano uwagę na ponoszenie przez polityków odpowiedzialności za podejmowane decyzje i prowadzone działania. Akcentowano znaczenie wolności słowa z jednoczesnym poczuciem odpowiedzialności za przekazywane informacje

⁴² P. Kozłowski, *Polska, ale jaka? Studium racjonalności przemian ustrojowych*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 10, s. 11-17.

⁴³ A. Giza-Poleszczuk, *Kto zawiesi kotu dzwonek*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 6, s. 3-5.

⁴⁴ M. Marody, *Demokracja po polsku*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 11, s. 15-19.

⁴⁵ J. Tomasiewicz, *Demokracja po polsku*, „Społeczeństwo Otwarte” 1996 nr 3, s. 8-10.

w komunikacji ze społeczeństwem, ta zaś powinna być oparta na dialogu i rzetelnych przekazach wiadomości⁴⁶. Publikowano również materiały zawierające dane o rezultatach wprowadzanych zmian w różnych przestrzeniach życia społecznego i w gospodarce, opracowywane w formie raportów⁴⁷. W nich dokonywano także oceny problemów hamujących wdrażanie modernizacji szkół i podkreślano potrzebę podejmowania odpowiedzialnych decyzji w celu poprawy sytuacji materialnej placówek oświatowych i konieczność organizowania szkół niepublicznych, które lepiej realizują edukację i uwzględniają potrzeby uczniów⁴⁸.

Zaaprobowana przez społeczeństwo demokracja łączyła się z koniecznością tworzenia nowego ładu społecznego. Urzeczywistnianie porządku, który byłby podstawą budowania struktur społecznych i instytucjonalnych, odpowiadających potrzebom ludzi nie znajdowało jednak szerszego poparcia. Przyczyny takiego stanu upatrywano w słabym przygotowaniu do zrozumienia radykalnych zmian wynikających ze sposobu sprawowania władzy w państwie oraz słabej aktywności obywateli w życiu politycznym i społecznym. Polakom trudno było określić zdecydowanie swoje poparcie urzeczywistniania ładu demokratycznego również z tej przyczyny, że szereg zjawisk i działań towarzyszących zmianom budziło nie tylko ich niezadowolenie, lecz również powodowało dezorientację oraz wątpliwości co do sposobów budowania nowego porządku. Przykładem była reforma gospodarcza, nie przez wszystkich przyjęta przychylnie. Andrzej Rychard ustosunkowując się do tej sytuacji i zachowań ludzi następująco określił zaistniały wówczas stan: „ani masowe odrzucenie, ani masowe poparcie” transformacji i działań zmierzających do formowania nowego ładu w państwie⁴⁹.

Na ważny czynnik – emocje, które mogą wpływać na zachowania ludzi i podejmowane przez nich decyzje, zwłaszcza w okolicznościach przemian, tak radykalnych i dynamicznych jakich doświadczało polskie społeczeństwo w latach dziewięćdziesiątych, zwróciła uwagę A. Giza-Poleszczuk,

⁴⁶ R. Koziół, I. Styn, *Pięć mitów polskiej demokracji*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 12, s. 12-16; A. Kołakowski, *Cena demokracji*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 12, s. 47; J. Reykowski, *Kapitalizm a demokracja*, „Społeczeństwo Otwarte” 1994 nr 12, s. 8-17; R. Mrówka, *Związki zawodowe – tak i nie*, „Społeczeństwo Otwarte” 1995 nr 12, s. 15-17.

⁴⁷ *Raport o stanie państwa* (fragmenty), oprac. zespół ekspertów przy sztabie Jacka Kuronia, „Społeczeństwo Otwarte” 1995 nr 10, „Wkładka”, s. I-XVI.

⁴⁸ Tamże, s. XIII-XV.

⁴⁹ A. Rychard, *Nowy ład: poparcie czy odrzucenie?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 2, s. 10.

w dwuczęściowej wypowiedzi *Emocje i ład społeczny*⁵⁰. Stan emocjonalny Polaków w okresie transformacji i organizowania się nowego porządku w społeczeństwie określiła jako „emocjonalny przesyt”, cechujący się utratą samokontroli, zanikiem zachowań regulacyjnych, wywołany wysokim (niepożądanym) stopniem emocjonalności, „narzucony jednostkom przez różne sytuacje życia społecznego”⁵¹. Obniżenie stopnia emocjonalności w życiu publicznym może nastąpić, jak pisała autorka przez: racjonalizację – polegającą na wprowadzaniu uregulowań ustalanych w oparciu o przepisy, oddzieleniu „ról zawodowych od prywatnych”, zmniejszenie „arbitralności postępowania”, a także stabilizację umożliwiającą ludziom kalkulację i przewidywanie realizacji swoich planów na przyszłość oraz ustabilizowaną strukturę społeczną i określone przejrzyste kryteria awansu społecznego łączące się z wykształceniem, dochodami i możliwością decyzyjności⁵². W publikowanych wypowiedziach wyjaśniano i interpretowano przyczyny opóźnień w doprowadzaniu do nowego ładu. Trzeba zaznaczyć, że w tym procesie dopatrywano się, nie tyle budowy nowego, lecz rekonstrukcji ładu z minionej epoki. Przyczyny negatywnie skutkujące w realizacji oczekiwanego demokratycznego porządku omówiła w 1992 roku Mirosława Marody. Wyraziła pogląd, że „Tworzenie nowego porządku instytucjonalnego w Polsce nie odbywa się w społecznej próżni. Budowany jest on nie tyle na gruzach systemu komunistycznego, co raczej z tychże gruzów”⁵³. Przedstawiając przyczyny spowalniające powstawanie ładu w państwie wymieniła między innymi czynniki: – utrwalone w społeczeństwie przeświadczenie, łączące się z nadzieją na poprawę bytu i wiara w jego urealnienie przez odpowiednio prowadzoną politykę i władzę sprawowaną w państwie; – stosunek, nastawienie do ról publicznych i prywatnych, w społeczeństwie przyswojone według zasad – „minimalizowania własnego wysiłku” w roli publicznej oraz unikania odpowiedzialności z myślą, że decyzje będą podjęte na wyższych stanowiskach, w roli prywatnej natomiast – oczekiwanie na sukces, kierowanie się własnymi ambicjami i zachłannością, z tak określonych ról wynikały standardy uspołecznienia; – pozostałe z przeszłości nawyki – wyrażające się

⁵⁰ A. Giza-Poleszczuk, *Emocje i ład społeczny (I)*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 3, s. 11-14; *Emocje i ład społeczny (II)*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 4, s. 12-16.

⁵¹ A. Giza-Poleszczuk, *Emocje i ład społeczny (I)*..., s. 11.

⁵² A. Giza-Poleszczuk, *Emocje i ład społeczny (II)*..., s. 14-16.

⁵³ M. Marody, *Państwo a społeczeństwo*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 11, s. 11.

licznymi oczekiwaniami ludzi wobec państwa, a także deficyt w umiejętnościach określania zasad negocjacji w sytuacjach konfliktu interesów między grupami społecznymi⁵⁴.

Zarówno wybrane i omówione w tej publikacji przykłady, jak i wiele innych wypowiedzi w SO opisujących kształtowanie się ładu społecznego w Polsce, zawierały materiał możliwy do wykorzystania przez nauczycieli w dyskusji z młodzieżą na temat oceny postawy niektórych grup społecznych i ich wyidealizowanej wizji własnej przyszłości w demokracji.

Do podstawowych sposobów organizowania życia zbiorowego w państwie o ustroju demokratycznym należy samorządność. Jest to forma zarządzania sprawami publicznymi. Polega na samodzielnym, niezależnym i odpowiedzialnym wypełnianiu zadań publicznych, jak również funkcji administracyjnych na rzecz określonej wspólnoty samorządowej, zamieszkującej na danym terytorium⁵⁵. Do problematyki samorządu i demokratycznej idei władzy w środowiskach lokalnych wprowadzał Iwo Byczewski, wskazując na znaczenie samorządu terytorialnego w Polsce w okresie międzywojennym⁵⁶. W celu zapoznania czytelników z rolą i znaczeniem samorządu terytorialnego w Europie, redakcja SO zamieściła na stronach „Wkładki” do nr 7-8/91 pełny tekst *Europejskiej Karty Samorządu Terytorialnego*⁵⁷. Do tego dokumentu opublikowano również interpretację, kontekstualnie nawiązującą do polskiej Ustawy o samorządzie terytorialnym z dnia 8 marca 1990 roku⁵⁸. W tym samym numerze zamieszczono również informację o możliwościach podjęcia studiów podyplomowych przez osoby pragnące działać w samorządach. Przygotowaniem do pełnienia roli radnej mógł być artykuł Marty Zahorskiej, w którym przekazała własne doświadczenia z działalności w samorządzie⁵⁹. Problematyce samorządu i samorządności w SO najwięcej uwagi poświęcano w latach 1990-1991. Powrócono do niej w roku

⁵⁴ Tamże, s. 13-17.

⁵⁵ M. Kulesza, *Samorząd*, [w:] *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 1153 -1154.

⁵⁶ I. Byczewski, *Samorząd terytorialny – jaki był?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 1, s. 36-41.

⁵⁷ *Europejska Karta Samorządu Terytorialnego*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 7-8, „Wkładka”, s. I-VI.

⁵⁸ *Humanizować władzę*. Z prof. Andrzejem Piekarą, kierownikiem Studium Samorządu Terytorialnego z Zakładu Badań Samorządności i Środowisk Społecznych w Instytucie Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, rozm. T. Pióro, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 7-8, s. 24-27.

⁵⁹ M. Zahorska, *Jak być radną?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 7-8, „Wkładka”, s. VII-VIII.

1994 ze względu na zbliżające się wybory do samorządów terytorialnych. Janina Paradowska ustosunkowała się wówczas krytycznie do problemu niekontynuowania reform, które miały prowadzić do tworzenia struktur samorządowych na szczeblu powiatu⁶⁰. Swój pogląd wyraziła w słowach: „[...] jeżeli chcemy żyć w państwie sprawniej zarządzanym i budującym społeczeństwo rzeczywiście obywatelskie, samorządowe reformy muszą toczyć się dalej. Po prostu nie ma od nich odwrotu”⁶¹. Uświadamiane znaczenie samorządności w publikowanych wypowiedziach łączono z potrzebą większej aktywności obywateli i zrozumienia ważności ich roli we współdecydowaniu o sprawach mających znaczenie dla bliskiej im społeczności lokalnej.

Zadania wyznaczane współczesnej szkole ulegają zmianom, warunkuje je dynamika życia społecznego, politycznego, gospodarka rynkowa, a także modernizacja wynikająca z postępu cywilizacyjnego. Coraz bardziej dostępna przestrzeń globalna, otwiera się w wielu obszarach życia społecznego o wielokulturowym wymiarze, z bogactwem różnorodnych zjawisk i znaczeń, umożliwiając człowiekowi wpływ na własny rozwój i funkcjonowanie w różnych miejscach w świecie. Wymienione czynniki przyczyniają się do potrzeby aktualizowania i modyfikowania edukacji, w tym również kształcenia obywatelskiego z udziałem szkoły. By edukować uczniów do obywatelskości szkoła powinna stawać się organizacją demokratyczną o politycznym i społecznym znaczeniu, o kapitale społecznym, na który złożą się: zaufanie, tolerancja, więzi międzyludzkie, aktywność obywatelska nauczycieli, jakość edukacji uczniów i ich przygotowanie do rzeczywistego obywatelskiego uczestnictwa. Tę bardzo ważną problematykę, wiążącą się z odpowiedzialnością za wychowanie młodego pokolenia do życia w demokracji i kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego podejmowali: Maria Czerepaniak-Walczak (2008), Maria Dudzikowa (2008; red.2011), Eugenia Potulicka (2008), Bogusław Śliwerski (2011, 2015), Marta Zahorska (2008).

Edukacja obywatelska, realizowana na różnych etapach kształcenia jest tematem nadal pozostającym w kręgu zainteresowań badawczych, nie tylko w Polsce, lecz również za granicą. Uzyskiwane wyniki i propozycje przyjmują często postać raportów, analiz lub studiów przypadków. Ukierunkowane są między innymi na problematykę łączącą się: z jakością kompetencji obywatelskich, komunikacyjnych, kształtowaniem krytycznego myślenia i umiejętnością współpracy, kompetencjami międzykulturowymi, rolą mediów w edukacji obywatelskiej, umiejętnościami planowania i motywacji własnej

⁶⁰ J. Paradowska, *Samorząd – piłka w grze*, „Społeczeństwo Otwarte” 1994 nr 3, s. 3-8.

⁶¹ Tamże, s. 8.

aktywności społecznej uczniów, nauczycieli oraz studentów, przykładem mogą być publikacje: Ou Lydia Liu, Katrina Crofts Roohr, Joseph A. Rios, O. L. Liu, K. C. Roohr, J. A. Rios 2018; Violetta Kopińska 2019; Kokom Komalasari, Rahm 2019; Keith Heggart, James Arvanitakis, Ingrid Matthews 2019⁶².

Obecne zakresy edukacji obywatelskiej zostały wyznaczone w założeniach programowych kształcenia ogólnego na wszystkich etapach edukacji szkolnej, wprowadzone w 2017 i 2018 roku⁶³ oraz w zaleceniach Rady Unii Europejskiej z 2018 roku⁶⁴, te dokumenty będą stanowiły podstawę do opracowywania szczegółowych programów i koncepcji dydaktyczno-wychowawczych w szkołach na najbliższe lata.

Podsumowanie

Przywołując obecnie treści „Społeczeństwa Otwartego”, należy podkreślić, że było to czasopismo pełniące rolę otwartego forum wymiany poglądów, często krytycznej oceny problemów i faktów z różnych obszarów życia społecznego, politycznego, gospodarki, kultury i wielu innych dziedzin podlegających zmianom w okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Działalność tego miesięcznika w latach 1990-1998 można ująć jako wypełnianie zadania, któremu Robert A. Dahl nadał określenie – „oświecone rozumienie

⁶² Ou L. Liu; K. C. Roohr, Joseph A Rios, O. L. Liu, K. C. Roohr, J. A. Rios, (2018), *Assessing Civic and Intercultural Competency in Higher Education: The ETS "HEIghten" Approach. Research Report*. ETS RR-18-23, Princeton, NJ: Educational Testing Service. <https://doi.org/10.1002/ets2.12212>; K. Komalasari, Rahmat, *Living Values Based Interactive Multimedia in Civic Education Learning*, „International Journal of Instruction” 2019 vol. 12 no. 1, p. 113-126; A. Atakan, *Fostering Students' Civic Skills: Education for Sustainable*, „Democracy Georgia Educational Researcher” 2019 vol. 16 iss. 1, Article 7, p. 74-91; K. Heggart, J. Arvanitakis, I. Matthews, *Civics and citizenship education: What have we learned and what does it mean for the future of Australian democracy?*, „Education, Citizenship and Social Justice” 2019 vol. 14 no. 2, p. 101-117; V. Kopińska, *Country Report: Civic and Citizenship Education in Polish School*, „Journal of Social Science Education” 2019 vol. 18 no. 1, p. 172-202.

⁶³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017, poz. 356 i Dz. U. 2018, poz. 1679; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz. U. 2018, poz. 467.

⁶⁴ *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Tekst mający znaczenie dla EOG)(2018/C 189/01).

spraw” i uznał za jedno z podstawowych kryteriów demokracji⁶⁵. Spełniało bowiem misję przekazywania wiedzy i informacji koniecznych wówczas nauczycielom w prowadzeniu edukacji obywatelskiej. Służyło także uczniom, studentom i tym czytelnikom, którzy starali się poznać i ustosunkować z pełniejszym przekonaniem do zagadnień łączących się z demokracją, ustrojem o nowych zasadach funkcjonowania państwa i możliwościach rzeczywistego obywatelskiego udziału w decydowaniu o sprawach ogólnospołecznych. W tej wypowiedzi przypomniano problemy, spostrzeżenia i koncepcje dotyczące edukacji do demokracji, wskazywane i omawiane wówczas przez autorów na łamach „Społeczeństwa Otwartego” jako bardzo ważne. Jako te, które stają się ponownie istotne w aktualnej sytuacji przemian zachodzących w oświacie, życiu społecznym i politycznym.

Bibliografia:

- Adamski F., *O potrzebie pedagogiki personalistycznej*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 4, „Reforma Szkolna”(6), s. 10-12.
- Atakan A., *Fostering Students’ Civic Skills: Education for Sustainable*, “Democracy Georgia Educational Researcher” 2019 vol. 16 iss.1, Article 7, p. 74-91.
- Berelson B., *Content Analysis in Communication Research*, The Free Press, Glencoe 1952.
- Bergson H., *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. P. Kostyło, K. Skorupski, „Znak”, Kraków 1993.
- Borowczyk K., *Zadania edukacji politycznej w państwie liberalnym i demokratycznym*, [w:] *Problemy edukacji obywatelskiej w procesie przemian ustrojowych*, praca zbiorowa, Instytut Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im A. Mickiewicza, Toruń-Poznań 1993, s. 7-15.
- Byczewski I., *Samorząd terytorialny – jaki był?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 1, s. 36-41.
- Czerepaniak-Walczak M., *Nie myśl, bądź posłuszny – dyskursy władzy w szkole*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak –Walczak, GWP, Gdańsk 2008, s. 236-288.
- Ciemniak G., *Prezydent RP i jego kompetencje. Wiedza o społeczeństwie lub lekcja wychowawcza, klasa III ZSZ; IV LO; V Tech.*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 11, „Wkładka”, s. V-VIII.

⁶⁵ R. A. Dahl, *O demokracji*, tłum. M. Król, Wydawnictwo Naukowe „Znak”, Kraków 2000, s. 87, 92.

- Ciemniak G., *Sejm Rzeczypospolitej, sposoby podejmowana decyzji. Wiedza o społeczeństwie, klasa I-V (szkoła średnia)*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 11, „Wkładka”, s. II-IV.
- Crisp J. P., JR., *Jawny i ukryty program*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 9, s. 34-37.
- Dahl R. A., *O demokracji*, tłum. M. Król, „Znak”, Kraków 2000.
- de Tocqueville A., *Dawny ustrój i rewolucja*, tłum. A. Wolska, wstęp J. Szacki, Czytelnik, Warszawa 1970.
- de Tocqueville A., *O demokracji w Ameryce*, tłum. B. Janicka, M. Król, Fundacja Aletheia, Warszawa 2005.
- Dobosiewicz S., *Wychowanie obywatelskie w nowej szkole*, „Wychowanie Obywatelskie” 1967 nr 1, s. 1-2.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2008, s. 205-62.
- Dudzikowa M. (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, t. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Dyskusja redakcyjna: Edukacja ku obywatelskości*, oprac. G. Woroniecka, „Societas/Communitas” 2013 nr 16 s. 13-41. *Edukacja obywatelska w projektach MEN*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 10, „Wkładka”, s. II-XVI. *Europejska Karta Samorządu Terytorialnego*, SO 1991, nr 7-8, „Wkładka”, s. I-VIII.
- Gagnon P., *Nie opowiedziana historia demokracji. Czego nie ma w podręcznikach historii fragmenty*, tłum. E. Schramm, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 9 „Wkładka”, s. I-VIII.
- Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa 1993.
- Giza-Poleszczuk A., *Emocje i ład społeczny (I)*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 3, s. 11-14.
- Giza-Poleszczuk A., *Emocje i ład społeczny (II)*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 4, s. 12-16.
- Giza-Poleszczuk A., *Kto zawiesi kotu dzwonek*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 6, s. 3-5.
- Goban-Klas T., *Media: komunikowanie masowe. Teoria i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Heggart K., Arvanitakis J., Matthews I., *Civics and citizenship education: What have we learned and what does it mean for the future of Australian democracy?*, „Education, Citizenship and Social Justice” 2019 vol. 14 no. 2, p. 101-117.

- Humanizować władzę.* Z prof. Andrzejem Piekarą, kierownikiem Studium Samorządu Terytorialnego z Zakładu Badań Samorządności i Środowisk Społecznych w Instytucie Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, rozm. T. Pióro, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 7-8, s. 24-27.
- Jaka szkoła? Jakie wychowanie obywatelskie?*, oprac. i przyg. S. Garwacki, T. Pióro, B. Misiewicz, „Wychowanie Obywatelskie” 1989 nr 9-10, s. 656-682.
- Jakubowski W., WOS – *inaczej*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 2 s. 52-53.
- Kiciński K., *Edukacja obywatelska – problemy i dylematy*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 3, s. 38-41.
- Kołąkowski A., *Cena demokracji*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 12, s. 47.
- Komalasari K., Rahmat, *Living Values Based Interactive Multimedia in Civic Education Learning*, „International Journal of Instruction” vol. 12 no. 1, p. 113-126.
- Kopińska V., *Country Report: Civic and Citizenship Education in Polish School*, „Journal of Social Science Education” 2019 vol. 18 no. 1, p. 172-202.
- Kozioł R., Styn I., *Pięć mitów polskiej demokracji*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 12, s. 12-16. Kozłowski P., *Polska, ale jaka? Studium racjonalności przemian ustrojowych*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 10, s. 11-17.
- Kulerski W., *Organizacje pozarządowe w kształceniu politycznym*, „Społeczeństwo Otwarte” 1994 nr 2, s. 31-33.
- Kulesza M., *Samorząd*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 1153-1175.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., *Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne*, w: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, poznawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Wydawnictwo Edytor s.c., Poznań-Toruń 1998, s. 9-33.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Wydanie czwarte, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Lisowska-Magdziarz M., *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów*. Wersja 1.1, „Zeszyty Wydziałowe” – Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej, nr 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Liu Ou L., Roohr K. C., Rios J. A., *Assessing Civic and Intercultural Competency in Higher Education: The ETS “HEIghten” Approach. Research*

- Report. ETS RR-18-23, Princeton 2018, NJ: Educational Testing Service.
<https://doi.org/10.1002/ets2.12212>.
- Majerska J., *Wiedza o społeczeństwie za i przeciw*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 8, s. 42-45.
- Marody M., *Demokracja po polsku*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 11, s. 15-19.
- Marody M., *Państwo a społeczeństwo*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 11, s. 11-18.
- Melosik Z., *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność i ponowoczesność*, „Forum Oświatowe” 1998 nr 1, s. 25-46.
- Mikołajko A., *De Tocqueville: równość przeciw wolności*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 1, s. 18-21.
- Mikołajko Z., *Demokracja, Kronos i choroba populizmu*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 1, s. 15-17.
- Mikołajko Z., *Siła prowincji*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 11, s. 9-14.
- Miłoszewski R., *Jaka wiedza o społeczeństwie?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 1, s. 58-59.
- Minimum programowe w zakresie Wiedzy o społeczeństwie (projekt)*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 11, „Reforma Szkolna” (3), s. 12-14.
- Minor R., *Jaka wiedza o społeczeństwie?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 6, s. 59-60.
- Misiewicz B., *Wiedza o szkole contra... „szum informacyjny”*, „Wychowanie Obywatelskie” 1989 nr 9/10, s. 716 -721.
- Mojsiewicz C., *Rola edukacji obywatelskiej w rozwijaniu kultury politycznej*, [w:] *Problemy edukacji obywatelskiej w procesie przemian ustrojowych*, praca zbiorowa, Instytut Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im A. Mickiewicza, Toruń-Poznań 1993, s. 17-30.
- Monkiewicz W., *Program „Edukacja obywatelska w społeczeństwie demokratycznym”*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 11, „Reforma Szkolna” (3), s. 15.
- Mrówka R., *Związki zawodowe – tak i nie*, „Społeczeństwo Otwarte” 1995 nr 12, s. 15-17.
- Obawiam się anarchii i kompromitacji. Rozmowa z dr. Andrzejem Celińskim, senatorem Ziemi Płockiej, członkiem Unii Demokratycznej*, rozm. przeprowadził A. Kozłowski, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 2, s. 3-7.
- Od Redakcji*, oprac. A. Mikołajko, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 1, s. 2.

- Panaritis P., *Uczestnictwo w rządzeniu. Demokracje i dyktatury: Sposoby podejmowania decyzji*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 3, „Wkładka”, s. I-VIII.
- Paradowska J., *Samorząd – piłka w grze*, „Społeczeństwo Otwarte” 1994 nr 3, s. 3-8.
- Potulicka E., *Wychowanie obywatelskie – nowy przedmiot nauczania w Anglii*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak –Walczak, GWP, Gdańsk 2008, s. 37-53.
- Pisarek W., *Analiza zawartości prasy*, Ośrodek Badań Prasoznawczych, Kraków 1983.
- Popper K. R., *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t.1, tłum. H. Krahelska, oprac. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Przyszczykowski K., *Wychowanie obywatelskie w koncepcjach edukacyjnych opozycji politycznej w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych*, w: *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, poznawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczykowski, Wydawnictwo Edytor s.c., Poznań-Toruń 1998, s. 83-105.
- Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo Edytor s.c., Toruń-Poznań 1999.
- Raport o stanie państwa* (fragmenty), oprac. zespół ekspertów przy sztabie Jacka Kuronia, „Społeczeństwo Otwarte” 1995 nr 10, „Wkładka”, s. I-XVI.
- Reykowski J., *Kapitalizm a demokracja*, „Społeczeństwo Otwarte” 1994 nr 12, s. 8-17.
- Rutkowiak J., *Uwagi o reformie kształcenia ogólnego*, „Społeczeństwo Otwarte” 1993 nr 4, „Reforma Szkolna” (6), s. 12-15.
- Rychard A., *Nowy ład: poparcie czy odrzucenie?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1992 nr 2, s. 8-11.
- Smolski R., *Czy uczyć wiedzy o społeczeństwie?*, „Wychowanie Obywatelskie” 1989 nr 8, s. 609-612.
- Smolski R., *WOS w opinii uczniów i nauczycieli*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 6, s. 54-58.
- Szczęsny W. W., *Od jednomyślności nieuków do zgodności uczonych*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 3, s. 53-57.
- Śliwerski B., *Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego?*, w: *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2011, s. 75-85.

- Śliwerski B., *Analiza polityki oświatowej wobec pozorów demokracji w szkolnictwie publicznym*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015 t. 38, s. 9-29.
- Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Tomasiewicz J., *Demokracja po polsku*, „Społeczeństwo Otwarte” 1996 nr 3, s. 8-10.
- Uliński T., *Edukacja obywatelska. Konceptualne przesłanki*, „Kultura i Edukacja” 1993 nr 1, s. 37-42.
- Warszawski D., *Konieczne rozstanie*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 7-8, s. 17-18.
- Warszawski D., *Rządy ludu, rządy prawa*, „Społeczeństwo Otwarte” 1990 nr 2, s. 2-3.
- Wereszczyńska K., *W trosce o wychowanie obywatelskie. Społeczne i pedagogiczne funkcje czasopisma „Społeczeństwo Otwarte” 1990-1998*, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017.
- Wójcicki J., *Dlaczego i jak uczyć demokracji w szkole*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 11, s. 51-52.
- Wójcicki J., *Metodycy w nowej rzeczywistości?*, „Wychowanie Obywatelskie” 1989 nr 9/10, s. 702-704.
- Zahorska M., *Jak być radną?*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991 nr 7-8, „Wkładka”, s. VII-VIII.
- Zahorska M., *Dylematy szkolnej demokracji*, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 4, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak –Walczak, GWP, Gdańsk 2008, s. 309- 329.
- Żebrowski J., *Wybrane problemy edukacji obywatelskiej i demokratyzacji polskiej szkoły*, w: *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie. Z teorii i praktyki demokratyzacji polskiej szkoły*, red. J. Żebrowski, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1995, s. 49-62.

**Społeczeństwo Otwarte [The Open Society]
– a magazine offering support for teachers in educating
the students towards democracy and citizenship**

The article outlines the activity of the publisher of *Społeczeństwo Otwarte* magazine which was issued from 1990 to 1998. At that time, it was the only national magazine which dealt with the range of meanings which in the Polish schools and education realized by teachers should have been combined with democracy, forming of the citizens as well as social science. On the basis of the conducted analysis of the aforementioned monthly, selected issues are presented devoted to the area of civic education, democracy, social order

and self-governance published by its editors in order to support the teachers in their self-education and competence enhancement which is necessary in educating the students towards life in a democratic society.

Keywords: civic education, social studies, democracy, social order, self-governance, *Społeczeństwo Otwarte [The Open Society]* – the magazine analysis.

„Społeczeństwo Otwarte” – czasopismo wspierające nauczycieli w wychowaniu uczniów do demokracji i obywatelskości

W artykule przedstawiono zarys działalności redakcji czasopisma „Społeczeństwo Otwarte”, wydawanego w latach 1990-1998. Jedyne w owym czasie w kraju, starającego się zagospodarować ten obszar znaczeń, który w polskiej szkole i edukacji realizowanej przez nauczycieli należało łączyć z demokracją, formacją obywatela i nauką o społeczeństwie. Na podstawie przeprowadzonej analizy miesięcznika przybliżono wybrane treści wiążące się z problematyką wychowania obywatelskiego, demokracją, ładem społecznym i samorządnością. Były publikowane przez redakcję w celu wspierania nauczycieli w samokształceniu i uzupełnianiu kompetencji, koniecznych w edukacji uczniów do życia w społeczeństwie demokratycznym.

Słowa kluczowe: edukacja obywatelska, wiedza o społeczeństwie, demokracja, ład społeczny, samorządność, „Społeczeństwo Otwarte” – analiza czasopisma.

Beata Maj

Uniwersytet Wrocławski

ORCID 0000-0003-4013-7872

Internet jako edukacyjna przestrzeń życia młodzieży akademickiej

Wprowadzenie

W społeczeństwach ponowoczesnych coraz większe znaczenie przybiera informacja i wiedza. Tempo rozwoju współczesnego świata dyktuje konieczność dokształcania się przez całe życie (*life long learning*), stąd edukacja i wykształcenie stały się nadrzędnymi wartościami, wyznaczającymi kierunek ludzkich dążeń.

Badacze zwracają szczególną uwagę na ów nowy wymiar edukacji – konieczność permanentnego podnoszenia poziomu wiedzy i kwalifikacji.¹

Ze wzrastającymi potrzebami edukacyjnymi koresponduje przestrzeń elektronicznych mediów, oferująca coraz bardziej zaawansowane technologicznie, coraz doskonalsze i ciekawsze rozwiązania zarówno w zakresie e-learningu, jak też różnych form dokształcania się i samokształcenia. Nieustraszenie dostęp do informacji i wiedzy postrzegany jest w tym kontekście jako motywacja do zdobywania nowych umiejętności².

Nowe media, zwłaszcza mający łączność z Internetem multimedialny komputer, przyczyniają się w istotnej mierze do upraszczania i uatrakcyjniania procesu edukacyjnego, skracają czas docierania do wiedzy, wzbudzają motywację poznawczą człowieka, rozbudzają zainteresowania, sprzyjają także

¹ M. Furmanek, *Pedagogika a pedagogika pracy*; w: S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa–Radom, Instytut Badań Edukacyjnych, 19–28. 2008, s. 18.

² P. Aftański, *Spółczesność informacyjna – nowy wymiar informacji*. „Dydaktyka Informatyki” nr 6: *Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011, s. 66–73.

pełniejszej recepcji treści, jak też aktywizowaniu jednostki w procesie samokształcenia. Internet stał się przestrzenią wymiany poglądów, doświadczeń i współdzielenia się wiedzą. Stał się nieocenionym obszarem edukacyjnym, udostępniającym nowe metody i formy kształcenia (np. WebQuesty, e-podręczniki, e-learning, MOOCI itp.).³

Przywołajmy wyniki ogólnopolskiego badania młodzieży „Nastolatki wobec Internetu 3.0.” Wykazało ono, iż ok. 13% uczniów gimnazjum rozpoczęło korzystanie z Internetu jeszcze przed nabyciem umiejętności czytania i pisania. W przypadku nieco starszych respondentów - uczniów szkół ponadgimnazjalnych wskaźnik ten był o przeszło połowę niższy.⁴ Świadczy to o kierunku i dynamice przemian dokonujących się w edukacyjnej przestrzeni życia, mających związek z rozpowszechnieniem nowych, atrakcyjnych multimediiów.

Dokonujące się zatem na naszych oczach przeorganizowanie i rozszerzenie edukacyjnej przestrzeni życia, w której rolę coraz bardziej znaczącą odgrywają zasoby środowiska sieciowego oraz stwarzane przezeń możliwości kształcenia się, stało się przesłanką do podjęcia przeze mnie poświęconych tym zagadnieniom badań empirycznych. Badania, osadzone w paradygmacie neopozytywistycznym, zostały zrealizowane w 2017 roku wśród studentów Uniwersytetu Wrocławskiego. Miały one służyć odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaką rolę wśród studentów odgrywa obecnie Internet jako narzędzie edukacji?
2. Czy i w jakiej mierze dostępność edukacyjnych zasobów Internetu oraz stwarzane przezeń możliwości wirtualnego kształcenia rzutują na wybór dróg edukacyjnych przez młodzież?
3. Czy dostęp do edukacyjnych zasobów i możliwości Internetu zmienia w jakiejś mierze podejście młodzieży do tradycyjnych sposobów kształcenia i samokształcenia?

W pierwszym etapie badania, którym objęłam losowo 170 studentów Uniwersytetu Wrocławskiego, wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego. Jest ona odpowiednim sposobem gromadzenia wiedzy o zjawiskach

³ D. Morańska, *Szanse i dylematy cyfrowego świata*, w: *Imaginarium interakcji społecznych*, red. M. Biedroń, J. Kędzior, B. Krawiec, A. Mitreğa, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Towarzystwo Oświatowe, Wrocław 2017, s. 190.

⁴ M. Gumiński M., M. Huet, M. Jacykowska, K. Juszczak, M. Kamińska, M. Kwiatkowska, W. Kamieniecki, M. Bochenek, M. Tanaś, A. Wrońska, R. Lange, M. Fila, B. Loba, F. Konopczyński, 2017, *Raport z badania. Nastolatki 3.0*. Warszawa, NASK, opublikowano: https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport_z_badania_Nastolatki_3_0.pdf [dostęp: 10.12.2017]

niejako rozproszonych w społeczeństwie, nie posiadających instytucjonalnej lokalizacji, pozwalającym na poznanie dynamiki tych zjawisk, umożliwiającym orzekanie o ich nasileniu się i kierunkach rozwoju oraz sposobem poznawania opinii i poglądów wybranych zbiorowości.⁵ Ten etap badania zrealizowałam przy użyciu ankiety audytoryjnej rozdawanej; materiały zostały dodatkowo wzbogacone wywiadami zbiorowymi z młodzieżą.

W drugim etapie eksploracji badawczych wykorzystałam technikę wywiadu swobodnego, która umożliwiła bardziej dogłębne poznanie poruszanych problemów i spraw z perspektywy poszczególnych badanych. Indywidualnym wywiadem objęłam siedemnastu studentów losowo wybranych spośród wszystkich biorących udział w badaniu ankietowym. Przypominał on w swym przebiegu zwyczajną, dłuższą rozmowę, w której badacz i badany mieli okazję bliżej się poznać oraz stać się partnerami interakcji.

Spojrzenie na edukacyjne przestrzenie z indywidualnej perspektywy poszczególnych studentów znacząco wzbogaciło zgromadzone materiały, nasycając badanie – mówiąc językiem F. Znanieckiego – współczynnikiem humanistycznym. Rozbudowane w czasie wywiady umożliwiły rozwinięcie problemów i spraw, które zostały zasygnalizowane w badaniu ankietowym, jak również wzbogaciły perspektywę badawczą o nowe konteksty i treści.

Respondenci, w przedziale wiekowym 21-24 lat, to osoby o wyraźnie już ukształtowanych zainteresowaniach, potrzebach i preferencjach poznawczych. Można ich *śmiało określić pokoleniem* Cyfrowych Tubylców⁶, gdyż urodzili się i dorastali w cyfrowej rzeczywistości.

Wyraźnie zaznaczają swoją odmienność od pokoleń starszych, w literaturze przedmiotu nazywanych Cyfrowymi Imigrantami⁷. To co dla młodych jest naturalne, dla starszych pokoleń stanowi prawdziwą rewolucję.⁸ *Młodzi*, z racji dorastania w rzeczywistości rozszerzonej, wirtualnej budującej z realiami jeden wspólny świat, poruszają się po niej sprawnie i bez zahamowań. W odniesieniu do środowiska sieciowego potrafią – jak pokazują ustalenia moich badań – konkretnie definiować swoje potrzeby na różnych płaszczyznach: komunikacyjnej, rozrywkowej, informacyjnej czy edukacyjnej. Za punkt wyjścia podjętych analiz przyjąłam zatem funkcjonalną teorię użytkowania i korzyści, postrzegającą użytkowników świata mediów

⁵ Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 80.

⁶ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*, „On the Horizon” 2001 vol. 9 issue 5, s. 1-6.

⁷ Tamże.

⁸ D. Morańska, *Szanse i dylematy...*, dz. cyt., s. 190.

jako zbiorowość aktywną, świadomą swoich *dążeń, potrzeb, aspiracji*. Korzystanie z mediów, sposób obchodzenia się z nimi postrzegane są w tym ujęciu jako działania świadome i celowe. Podejście to odchodzi zatem od dominującej do niedawna w badaniach świata mediów, a przyjmowanej w teoriach behawioralnych tezy o reaktywności odbiorców, odrzucając tym samym założenie o bezpośrednim wpływie środków przekazu na postawy i zachowania *użytkowników*. To nie media zatem wykorzystują mniej lub bardziej podatnych na wpływy odbiorców, lecz odbiorcy *użytkują media zgodnie z własnymi* potrzebami, celami i preferencjami. Tak dookreślone podłoże teoretyczne wydało mi się odpowiednie do rozważań dotyczących spraw i problemów e-generacji, wychowywanej w czasach upowszechnionego dostępu do nowych technologii multimedialnych.⁹ Badani młodzi ludzie traktują bowiem środowisko sieciowe jako jeden z komponentów otaczającej ich rzeczywistości. Nie pamiętając, właściwie, czasów sprzed Internetu, świetnie to środowisko oswoili i – przynajmniej potencjalnie – mają wszelkie możliwości czuć się świadomymi jego użytkownikami.

W kolejnych częściach artykułu prezentuję wybrane wyniki zrealizowanych badań, odnoszące się głównie do przestrzeni informacyjnej oraz edukacyjnej młodzieży. W najistotniejszych aspektach i kwestiach zostały one skonfrontowane z wynikami moich wcześniejszych ustaleń badawczych.

Środowisko sieciowe jako przestrzeń informacyjna studentów

Wykładnikiem przemian rejestrowanych w przestrzeni społeczno-edukacyjnej są coraz bardziej powszechne, coraz doskonalsze cyfrowe narzędzia służące gromadzeniu oraz przekazywaniu informacji i wiedzy. Według raportu GUS dotyczącego procesu cyfryzacji w Polsce (za lata 2014-2017), w roku 2017 dostęp do Internetu posiadało aż 82% gospodarstw domowych. Ponadto 72,7% osób w wieku 16-74 lat regularnie (co najmniej raz w tygodniu) korzystało z Internetu, przy czym największy odsetek regularnych użytkowników dotyczył grupy uczniów i studentów i wyniósł aż ok. 99%.¹⁰ Według nieco starszych badań przeprowadzonych przez Fundację Dzieci

⁹ Borcuch A., Piłat-Borcuch M., 2010, *Generacja Y jako szczególny wymiar społeczeństwa informacyjnego* (w:) P. Setlak, P. Szulich (red.), *Spółczesność informacyjna: uwarunkowania społeczne i kulturowe*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. S. Tarnowskiego, Tarnobrzeg, 2010, s. 129-140.

¹⁰ M. Gumiński, M. Huet, ..., dz. cyt.

Niczyje wynikało, że co najmniej 66% młodzieży korzystało z Internetu codziennie lub prawie codziennie.¹¹

Wyniki moich badań korespondują z przytoczonymi danymi. Wszyscy respondenci posiadają dostęp do Internetu i korzystają z niego praktycznie każdego dnia. Regularne i częste sięganie do wirtualnych zasobów podyktowane jest w głównej mierze jego walorami informacyjnymi. Zdaniem badanych, Sieć jest dziś *pierwszym i najważniejszym źródłem wiedzy o świecie, jego aktualnościach i ciekawostkach*. Większość badanych podziela pogląd, że *jeśli nie znajdujemy dziś o czymś wzmianki w Internecie, to pewnie to nie istnieje, raczej się nie wydarzyło*. Zanim informacja trafi do tradycyjnych mediów, trafia do Sieci. Z tego właśnie względu Internet w zakresie pozyskiwania oraz konfrontowania informacji zajmuje w opinii badanych pierwsze miejsce. Za jego pośrednictwem zyskują codziennie wiedzę, którą traktują jako niezbędną do efektywnego poruszania się w świecie; informacja zdobyta tą drogą zaspokaja potrzebę bycia poinformowanym oraz uczestniczenia – mniej istotne, że często tylko pozornego – w najważniejszych wydarzeniach miasta, regionu, kraju czy świata. Młodzież poszukuje w Sieci informacji dosłownie o wszystkim: o ważnych wydarzeniach społecznych, politycznych, sportowych czy kulturalnych, jak też informacji popularnych, dotyczących życia osób medialnych, celebrytów, gwiazd estrady, filmu czy sportu.

Przestrzeń Internetu okazuje się niezastąpionym poradnikiem: zdrowotnym, kulinarnym, estetycznym; porady zdobyte tą drogą znacząco ułatwiają partycypację w realnym życiu.

Młodzi ludzie poszukują w Sieci informacji dotyczących studiów i zajęć uczelnianych, jak również informacji o różnych kursach doszkalających i szkoleniach; ze spraw bardziej przyziemnych: sprawdzają repertuar kin i teatrów oraz ofertę imprez okolicznościowych; informacje o rozkładach jazdy, oferty wyjazdów lub imprez i eventów; szukają bazy noclegowej; aktualnych informacji o kursach walut czy wreszcie o pogodzie, itp. Wyszukiwarki, jak również fora internetowe stały się – jak pokazują ustalenia moich badań na przestrzeni kilku ostatnich lat – nieocenionym źródłem nie tylko w warstwie edukacyjnej, co – przede wszystkim, w obszarze przydatnej na co dzień wiedzy użytkowej. Za pośrednictwem materiałów udostępnianych w Sieci respondenci mają możliwość rozwoju hobby i zainteresowań, sposobność dotarcia do nowinek technologicznych, zdobycia wiedzy o odległych regionach

¹¹ K. Makaruk, S. Wójcik, Konsorcjum EU NET ADB, EU NET ADB, 2012, *Badanie nadużywania Internetu przez młodzież w Polsce*, opublikowano: <http://fdds.pl/> <http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/raport-eu-net-adb-pl-final.pdf> [dostęp: 10.12.2017]

świata, innych kulturach, itp. Uniwersalność Internetu w omawianym obszarze ilustrują następujące wypowiedzi: *Poszukuję w Sieci wszelkich informacji: od rozkładu jazdy pociągów poprzez doniesienia o wydarzeniach politycznych i kulturalnych w kraju i na świecie po treści potrzebne na zajęciach uczelnianych*; *„Sięgam w Sieci po rozmaite artykuły naukowe i popularnonaukowe, po ich streszczenia i opracowania, jak również po newsy, sensacje i ploteczki dnia codziennego, program TV, prognozę pogody, horoskopy...”*; *„Poszukuję w necie artykułów związanych z tematyką studiów, ale także aktualności i newsów, jak również treści związanych ze zdrowiem, aktywnym stylem życia i modą.*

Ponadto, co wydaje się idealnie wpisywać w typ kultury obrazkowej, chętnie odwiedzane bywają strony z różnymi ciekawostkami, ploteczkami i nowinkami, którym towarzyszą zdjęcia, karykatury lub memy... Wśród stron o takim charakterze najczęściej odwiedzane bywają: demotywatory.pl, pudelek.pl, kozaczek.pl, kwejk.pl, bezuzyteczna.pl, mistrzowie.org czy dlastudenta.pl, niekiedy także: zagroszkultury.pl, repostuj.pl. Studenci twierdzą, że serwisy tego rodzaju nie tylko *pozwalają być na bieżąco w ważnych sprawach, ale także śledzić ploteczki i sensacyjki związane z życiem osób znanych, gwiazd i celebrytów, stanowiąc dla użytkowników dużą dawkę rozrywki, relaksu oraz poprawy humoru. Zdaniem wielu badanych osób wirtualne podglądactwo to dziś najprostszy i zarazem niezwykle przyjemny sposób partycypacji w świecie.*

Wszyscy respondenci wskazali na wielokrotne w ciągu dnia sięganie do zasobów Sieci w bardzo zróżnicowanych, mniej lub bardziej ambitnych oraz mniej lub bardziej pragmatycznych celach. Wyraźnie zaś rzadziej – w celu dotarcia do jakiejś informacji, newsa czy porady – młodzież sięga do starych mediów, jak telewizja czy radio, zupełnie zaś wyjątkowo – do prasy w jej tradycyjnym, papierowym wydaniu. Wspomniane media przestały być dla młodych ludzi istotnym i wiarygodnym nośnikiem informacji o sprawach bieżących.

W badanej grupie, w odniesieniu do ogółu treści dostępnych w Sieci, słabo zaznacza się syndrom niepewności informacji oraz – będący jego konsekwencją – syndrom niepewności wiedzy¹². Doniesienia z ostatniej chwili, różnego rodzaju newsy przyjmowane są przez badanych na ogół za pewnik; rzadko konfrontowane bywają z innymi źródłami przekazu. Sprawdza się tu niezwykle popularne dziś stwierdzenie, że jeżeli czegoś nie znajdujemy w Sieci, to po prostu nie istnieje.

¹² Szerzej porusza zagadnienie A. Piecuch, por. A. Piecuch, *Nowe media – nowe problemy*, „Dydaktyka Informatyki” 2016 nr 11, s. 111-114.

Można powiedzieć, że przy naszym aktywnym współudziale „komputery, zespolone w internetową sieć środkami nowoczesnej telekomunikacji i teledziękacji łączą i przekształcają treści, formy oraz sposoby korzystania z nich, które znamy z telewizji, radia, porozumiewania się *face to face*, telefonu, wideo i mediów drukowanych¹³. Trudno się dziwić, że młodzież, zawsze lubiąca realizować swoje cele „na skróty”, upatruje podstawowe walory Sieci w tym właśnie, konwergencyjnym jej wymiarze: *Internet jest dziś bezsprzecznie najważniejszym, najatrakcyjniejszym i najpotężniejszym z multimediiów. Z powodzeniem zastępuje książki, prasę, telefon, telewizję, radio, kino, nawet koncert...*

Internet jako edukacyjna przestrzeń życia studentów

Przechodząc do stricte edukacyjnych aspektów Sieci, tytułem wprowadzenia przywołajmy badania z 2006 roku przeprowadzone wśród uczniów klas V i VI (a więc – potencjalnych studentów w roku prowadzonych przeze mnie badań). Wykazały one, iż najczęściej przez nich wybieraną stroną było Google. Wskazało na nią 50 % respondentów, co potwierdza, że uczniowie często poszukiwali informacji w Sieci.

Dla ponad 80% ankietowanych wówczas dzieci Internet stanowił pomoc naukową, równocześnie dla 50% z nich był on podstawowym źródłem informacji. Natomiast wybór książki jako źródła informacji dotyczył tylko 32% ankietowanych.¹⁴

Również dla badanej przeze mnie w roku 2017 młodzieży niezwykle ważne okazują się edukacyjne walory Internetu; jak twierdzą badani: znacznie upraszcza proces zdobywania wiedzy i ułatwia przygotowanie się do zajęć na uczelni. Studenci wskazują na dwa podstawowe, równorzędnie traktowane źródła pozyskiwania materiałów na studia; są nimi Internet oraz tradycyjne podręczniki i książki. Znaczna większość z nich przyznaje, że w celach naukowych sięga do sieciowych zasobów *bardzo często, praktycznie zawsze, stale, praktycznie codziennie*.

Papierowe wydania podręczników i innych prac naukowych czytowane są natomiast ze znacznie bardziej zróżnicowaną częstotliwością, zależną od indywidualnych nastawień i potrzeb – zachowania respondentów wydają się

¹³ M. Sokołowski, *Wielka zmiana czy kontynuacja? W krainie mediów i techny*, w: M. Sokołowski (red.) *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku. Nurty-kategorie- idee*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2005, s. 7.

¹⁴ H. Noga, *Uwarunkowania edukacyjne Internetu*, w: W. Furmanek, A. Piecuch (red.), *Dydaktyka informatyki Multimedia w teorii i praktyce szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 173.

tu w dużej mierze pochodną nawyków wypracowanych we wcześniejszych latach i etapach edukacji. Studenci żądni wiedzy rzetelnej, sprawdzonej i pewnej sięgają zazwyczaj po podręczniki (1/3 badanych) i ma to przeważnie miejsce zazwyczaj raz w tygodniu, 1-2 razy w tygodniu, każdorazowo- przygotowując się do zajęć.

Znacząca grupa (blisko 2/3 ogółu badanych) sięga jednak do źródeł podręcznikowych nieregularnie; priorytetowo – głównie ze względu na wygodę, oszczędność czasu i łatwość wyszukiwania – traktując wiedzę dostępną w Internecie. Po podręczniki wydane drukiem osoby te sięgają *czasami, 1-2 razy w miesiącu, rzadko, każdorazowo przed sesją, kiedy zajdzie pilna potrzeba, jeżeli nie znajdę niczego w Internecie*. To głównie względy praktyczne skłaniają do wyboru źródeł internetowych: *Internet wybieram zawsze wtedy, gdy nie mam dostępu do jakiejś książki lub gdy nie chce mi się jej wypożyczać*.

Młodzi użytkownicy cenią sobie szczególnie *portale naukowe i strony specjalistyczne*. W celach edukacyjnych sięgają głównie do takich wyszukiwarek, stron i portali, jak: Wikipedia, Google, Google Scholar, Google+, Ściąga, Chomikuj, Facebook, YouTube, słowniki, a także do Quizlet oraz do blogów pedagogicznych lub psychologicznych.

Ustalenia te korespondują z wynikami innych badań, w których najpopularniejszymi odwiedzanymi przez młodzież stronami również okazały się Wikipedia, YouTube czy Facebook.¹⁵

W podejściu do zadań edukacji jesteśmy zapewne świadkami dokonującej się właśnie istotnej przemiany – zastępowania „wiedzieć że”, „wiedzieć jak”, „wiedzieć dlaczego” innym ważnym priorytetem: „wiedzieć gdzie”. Rozumowanie takie wydaje się zasadne w kontekście błyskawicznego przyrostu informacji, której nie jesteśmy już w stanie przyswajać, szybkiej dezaktualizacji wiedzy, a także nowych wymagań stawianych pokoleniom wstępującym: swoistej wielozadaniowości¹⁶ i dyspozycyjności, do których muszą zostać przygotowane młode pokolenia (na drodze ich całowyciowej kariery można antycypować wielość zawodów i różnorodność zadań).

¹⁵ M. Keller-Hamela, G. Kuhn, K. Makaruk, R. Szredzińska, S. Wójcik, J. Włodarczyk, J. Zmarzlik, 2017, *Dzieci się liczą. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, opublikowano: <http://fdcs.pl/wp-content/uploads/2017/07/fdcsdzsl2017-calosc.pdf> [dostęp: 10.12.2017].

¹⁶ J. Morbitzer, *Nowe uwarunkowania edukacyjne epoki dzieci sieci*, w: A. Ruta (red.), „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 2012 t. LXV. Kraków, Polska Akademia Nauk, 31–48, s. 42.

Na znaczeniu tracą – często z uwagi na kryterium (nie)dostępności – papierowe wydania podręczników, zastępowane przez badanych ich elektronicznymi odpowiednikami, PDF-ami. Ma to w badanej grupie miejsce z różną częstotliwością: *bardzo często, jeśli tylko jest to możliwe, około 10 razy w miesiącu, minimum raz w tygodniu, gdy jest dużo stron do przerobienia.* Teksty dostępne w PDF-ach bywają też nierzadko przez młodzież przedrukowywane, gdyż – jak zauważają sami zainteresowani – bardzo męczące dla oczu jest dłuższe czytanie z monitora.

Ustalenia opisywanych badań różnią się dość istotnie od wyników sondażu poświęconego podobnym zagadnieniom, zrealizowanego przeze mnie w 2010 roku. W tamtym badaniu podstawowym źródłem wiedzy do zajęć i egzaminów pozostawały – klasycznie – podręczniki i skrypty, Internet wykorzystywany był w celach typowo edukacyjnych rzadziej – często podyktowane to było swoistą koniecznością:

Z Internetu korzystam raczej rzadko... tylko wtedy, gdy nie mam dostępu do innych źródeł, podręczników czy książek. Wiedza natrafiana w Sieci traktowana była przez badanych wówczas studentów głównie jako uzupełnienie i poszerzenie wiedzy podręcznikowej. Zdaniem respondentów: *Książki i podręczniki akademickie są sprawdzonym źródłem, oferują informacje rzetelne i pewne; Korzystam przede wszystkim z książek zadanych przez wykładowców. Są dla mnie najbardziej wiarygodne.* Rzetelność źródeł internetowych – zdaniem badanej wówczas młodzieży – zweryfikować jest znacznie trudniej; traktowano je z większą rezerwą, na co wskazywały takie m. in. wypowiedzi: *Zdecydowanie wolę pożyczyć książkę w bibliotece i mieć pewną wiedzę, niż godzinami szukać po stronach internetowych, w Internecie jest mnóstwo informacji, które są przekłamane lub niepełne.* Cytowane wypowiedzi studentów stawiały pod znakiem zapytania jakość wiedzy czerpanej z Internetu, którą wyraźnie przeciwstawiano źródłom podręcznikowym. Opinie innych badanych akcentowały wprawdzie różnorakie zalety środowiska sieciowego, z wyłączeniem jednak – najistotniejszej przecież dla studiujących – warstwy merytoryczno-wiedzowej: *Sieć oferuje wprawdzie szybszy i łatwiejszy sposób zdobywania wiedzy, często także tańszy, ale ilość niekompetentnych i niekompletnych informacji wpływa istotnie na jakość uzyskiwanej wiedzy; w Internecie są często błędy, których nie potrafimy zweryfikować, trudno go więc traktować jako rzetelne źródło wiedzy.* Stanowisko większości ówczesnych respondentów – przypomnijmy, objętych przeze mnie badaniem w 2010 roku – zdawało się nawiązywać do syndromu niepewności informacji dostępnej w Sieci i – co

za tym idzie – do niepewności zdobywanej tą drogą wiedzy¹⁷. Opinie te wykazują również zbieżność ze stanowiskiem ekspertów opisujących zjawisko smogu informacyjnego w Sieci, objawiającego się nadmiernym rozproszeniem informacji na różnych serwerach, skutkującego dużą czasochłonnością poszukiwań, jak również pozyskiwaniem – obok wiedzy pożądaney – także informacji banalnych lub zbędnych; smog informacyjny to także, zdaniem specjalistów, realne zagrożenie znacznie bardziej poważne – natrafienia w tym środowisku na treści – niekiedy nawet „naukowe” – zafałszowane, tendencyjne, zmanipulowane¹⁸.

Ze względu na świadomość w badanej grupie wyartykułowanych zagrożeń Sieci, częste były wśród studentów głosy negujące przydatność wiedzy czerpanej ze źródeł internetowych podczas realizacji ambitniejszych projektów i zadań uczelnianych. Respondenci wskazywali, że pisząc pracę magisterską lub przygotowując się do egzaminów wybierają przede wszystkim książki oraz udają się – tradycyjnie – do czytelnicy i wypożyczalni bibliotecznyc.

Porównując wyniki obu diagnoz (2010; 2017) należy zwrócić uwagę, że w badaniu zrealizowanym siedem lat po wcześniejszych ustaleniach aspekt braku wiarygodności zasobów Sieci został przez młodzież wyartykułowany już bardzo słabo; przez większość respondentów problem nie został w ogóle zauważony. Pozwala to sądzić, że młodzi ludzie wypracowali własne ścieżki i strategie pozyskiwania w Sieci wiarygodnych, sprawdzonych treści i materiałów. Niektóre strony i portale, ucząc się na błędach, obdarzyli większym zaufaniem i do nich starają się sięgać, przygotowując się do zajęć akademickich.

Można śmiało powiedzieć, że studenci badani w 2017 roku traktują zasoby Sieci na ogół równorzędnie z podręcznikami i książkami, co potwierdza szereg ich wypowiedzi. Co więcej, część użytkowników świadomie wybiera publikacje internetowe, które – z różnych względów – cenią po prostu wyżej. Wskazują na to liczne wypowiedzi, np.: *W Internecie są często ciekawe artykuły, których nie ma w różnych spisach, literaturach, wykazach zalecanych przez wykładowców...; publikacje znajdujące w Internecie są nie-raz znacznie bardziej ciekawe od podręcznika i – przede wszystkim – bardziej aktualne; podręczniki są pisane przeważnie trudnym, a nawet hermetycznym językiem... Internet oferuje równie dobre, za to zdecydowanie prostsze i przystępniejsze opracowania; Internet powoli wypiera tradycyjne media. Można*

¹⁷ Por. A. Piecuch, dz. cyt.

¹⁸ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, PWN, Warszawa 2000, s. 226.

w nim coraz częściej znaleźć ambitne treści, publikacje znanych autorów oraz prace *stricto naukowe*. Prostsza, bardziej przystępna forma, walor świeżości oraz aktualności – te cechy internetowych źródeł, tak ważne w toku studiowania, wskazywane bywały przez respondentów najczęściej. Badani postrzegali źródła internetowe przede wszystkim jako podlegające częstej aktualizacji, czego nie można nieraz powiedzieć o literaturze przedmiotu zalecanej przez wykładowców: *Wielokrotnie bywa tak, że strony zadawanych nam podręczników trącą myszką, co skutecznie zniechęca do otwierania ich i w ogóle do nauki*. Zaznaczę, że wypowiedzi w podobnym tonie pojawiały się bardzo często.

Elektroniczna wersja materiałów źródłowych wydaje się więc – w świetle ustaleń z 2017 r. – powszechnie akceptowana i – w odniesieniu do tradycyjnego podręcznika – nierzadko preferowana: *W Internecie można znaleźć wiele informacji i nie trzeba szperać w kilku książkach naraz*; „*Internet zastępuje nierzadko tradycyjne podręczniki i książki naukowe. Jest od nich tańszy i ciekawszy*.”

Kolejna podnoszona przez studentów kwestia dotyczy słabej dostępności wielu materiałów wydawanych drukiem – dostęp do nich wyłącznie „na miejscu” w czytelnich bibliotecznych potrafi skutecznie zniechęcić: *Wielu woli poszukiwać wiedzy w Sieci niż w bibliotece. Powodem tego jest brak czasu lub lenistwo; W Internecie możemy znaleźć wiele cennych artykułów naukowych, nie ruszając się z domu; z biegiem czasu biblioteki odejdą w zapomnienie, gdyż ludzie zrobili się wygodni i nie chce im się wychodzić z domu*.

Badani młodzi ludzie już dziś korzystają z bibliotek niezbyt często, przeciętnie raz-dwa razy w miesiącu. Trafiają głównie do biblioteki instytucyjnej z uwagi na jej bezpośrednią dostępność, wyraźnie rzadziej – do biblioteki publicznej w miejscu zamieszkania; szerokim zaś łukiem omijają duże wypożyczalnie i czytelnie, przykładowo Bibliotekę Uniwersytecką. Korzystają z niej okazjonalnie w sytuacjach, gdy – jak podkreślają – nie widzą innego wyjścia.

Nieliczne osoby (1/10 badanej próby) bronią wizerunku populacji studenckiej jako przyszytych elit, które za wszelką cenę dążą do zdobycia rzetelnej wiedzy i nie poddają się dominującym trendom: *Wielu ludzi woli szybki dostęp do informacji i wybiera metody umożliwiające sprawniejsze ich zdobywanie. Nie dotyczy to jednak studentów, którzy najważniejsze informacje czerpią głównie z biblioteki i książek*.”

Pojedynczym zaś tylko respondentom status bibliotek i czytelni w ogóle nie wydaje się zagrożony: *Biblioteka zawsze znajdzie grono zwolenników*

zainteresowanych słowem pisanym i drukowanym, gdyż kontakt z książką jest niepowtarzalny i ponadczasowy.

Uogólniając, podkreślimy: zdecydowana większość respondentów (80%) jest zdania, że specyfika Internetu oraz jego niepowtarzalne właściwości, jak: globalny zasięg, hipertekstualność, interaktywność, bogactwo stron naukowych i portali edukacyjnych, jak również dostępnych programów i platform e-learningowych będą stopniowo nasilać przewagę tego medium jako narzędzia edukacji względem klasycznych sposobów docierania do wiedzy, za jakie uznają podręczniki, książki czy pisma naukowe wydawane drukiem. Badana młodzież przyznaje, że wprawdzie stale sięga po książki, ale wyraźnie rzadziej – w porównaniu z ustaleniami z poprzednich lat – są to wydawnictwa naukowe związane ze studiowaną dyscypliną, zdecydowanie częściej natomiast jest to czytelnictwo dla przyjemności, następujące w czasie wolnym, w celach odpoczynkowo – relaksacyjnych.

Zróbmy w tym miejscu krótką dygresję dotyczącą czytelnictwa młodzieży w czasie uwolnionym od zajęć i nauki. Jego częstotliwość okazuje się w badanej grupie bardzo zróżnicowana. Niektórzy czytają po kilka książek w miesiącu, inni – średnio jedną książkę na miesiąc, część osób wskazuje na własną aktywność czytelniczną tylko w okresie wakacyjnym. Spektrum preferowanych gatunków okazuje się raczej szerokie: od kryminałów i horrorów, przez książki przygodowe po fantasy i romanse, niekiedy także poradniki.

Niemalą grupę (około 15 %) stanowią natomiast respondenci, którzy – poza obowiązkowymi na uczelni podręcznikami i literaturą specjalistyczną – w ogóle po książki nie sięgają. Potrafią usprawiedliwić ten stan rzeczy przeważnie brakiem czasu na przyjemności, wynikającym z dużego zaangażowania w naukę akademicką.

Wśród badanej młodzieży – co trochę zastanawia – stosunkowo mało popularne okazało się korzystanie z e-booków; jeszcze mniejszym zainteresowaniem cieszyły się audiobooki.

Jednak respondenci, którzy zaakceptowali taką formę kontaktu ze słowem pisanym, sięgają po nie regularnie, średnio kilka razy w miesiącu lub nawet częściej; nabywają zarówno e-booki potrzebne na studia, jak też pozycje pozwalające odpocząć od nauki, czytowane wyłącznie dla przyjemności. Niektórzy z nich podkreślają, że jeszcze kilka lat temu zdarzało im się częściej sięgać po książki w wersji elektronicznej. Mogło to być spowodowane, jak sądzę, eksplozją mody na e-booki. Młodzież, ciekawa zazwyczaj i żądna nowinek technologicznych, chętnie sięga po produkty i usługi akurat wkraczające na rynek. Zafascynowanie e-bookami okazało się jednak w większości przypadków przemijające: *Zmęczyły mnie e-booki, gdyż nie lubię*

czytać z ekranu... wolę mieć książkę w ręce; Czasem lepsza jest książka... przy długim czytaniu przynajmniej oczy nie boją od ekranu.

Niezwykle przekonująco brzmią natomiast argumentacje licznych respondentów, optujących za słowem drukowanym: *Lubię zapach świeżych stron i farby drukarskiej; elektroniczna wersja książki nie dostarcza mi takich doznań; kontakt z tradycyjną papierową książką jest niepowtarzalny, ponadczasowy. Sądzę, że żadna jej uwspółcześniona wersja tego nie zmieni.*

Walory estetyczne zatem oraz towarzyszące tradycyjnemu czytaniu inne przyjemne doznania, jak choćby okazja do uruchomienia pokładów wyobraźni, itp. przemawiają – w opinii zdecydowanej większości badanych – za książką w jej tradycyjnej, papierowej postaci.

Spójrzmy z kolei, przez pryzmat bogactwa materiałów informacyjnych spotykanych w Sieci, na zainteresowanie respondentów prasą codzienną oraz kolorową. Po tzw. „brukowce” oraz po kolorowe wydania pism i magazynów sięga nieliczne grono badanych (1/6 ogółu) i ma to miejsce zazwyczaj tylko w specyficznych okolicznościach, na przykład *w poczekalni u dentysty, u fryzjera, czasem w podróży...* Co więcej, badani studenci raczej wyjątkowo korzystają także z e-prasy. Głód informacyjny zaspokajają przede wszystkim śledząc doniesienia i newsy na popularnych portalach typu: wp.pl, onet.pl, interia.pl, które odwiedzają wielokrotnie w ciągu dnia. *Pozwalają one być na bieżąco; być dobrze poinformowanym* i sprawiają, że młodzież właściwie nie odczuwa potrzeby konfrontowania wiedzy uzyskiwanej tą drogą z innymi źródłami i środkami przekazu, jak telewizja czy prasa.

Środowisko Internetu jako przestrzeń wirtualnych kursów i studiów

Objęci badaniami młodzi ludzie w zdecydowanej większości wyrażają przekonanie, że to właśnie środowisko sieciowe stanowi dziś – i tym bardziej stanowić będzie w przyszłości – niekwestionowaną i ważną przestrzeń edukacyjną, zachęcając i motywując – poprzez dostęp do wielu atrakcyjnych portali i platform edukacyjnych – do różnych form kształcenia i doksztalcania się. Należy zaznaczyć, że w chwili badania deklaracje nie przekładały się jednak na rzeczywistą aktywność studentów w omawianym obszarze. W badanej grupie tylko jednostki uczestniczyły w wirtualnych formach doksztalcania się; były to głównie kursy językowe; niektóre osoby ukończyły w Sieci szkolenie na animatora kultury; pojedyncze osoby realizowały on-line teoretyczny kurs na prawo jazdy; inne miały w planach internetowy kurs grafiki komputerowej. Wszyscy respondenci mieli pewne doświadczenia w obszarze kształcenia on-line, gdyż odbyli w Sieci – obowiązkowe na studiach – szkolenie BHP. Niska w okresie prowadzonych badań aktywność studentów pod

omawianym względem nie zmienia jednak powszechnej wśród nich opinii, że warto sięgać do wirtualnych rozwiązań, umożliwiających zdobywanie kwalifikacji, certyfikatów oraz dodatkowych uprawnień. Niemala grupa deklaruje zamiar skorzystania w przyszłości – mniej lub bardziej odległej – z poszerzających kompetencje i wiedzę kursów lub szkoleń dostępnych na platformach e-learningowych. Niektórzy zamierzają uczynić to nawet zaraz po ukończeniu I stopnia studiów, by doskonalić się zawodowo; inni planują skorzystać z wirtualnych kursów i szkoleń w momencie podjęcia pracy zarobkowej, *by zrobić coś dla siebie, by rozwijać się przez całe życie i być cały czas na bieżąco*. Zdaniem badanych, doksztalcanie się i doskonalenie zawodowe w trybie on-line, traktowane jako kontynuacja bądź dopełnienie klasycznego toku studiowania ma – w porównaniu z odbywaniem tradycyjnych kursów czy szkoleń – ten walor, że: *doksztalcając się w Sieci dysponujesz większą ilością czasu i masz dużo większe możliwości niż w realu, dużo większy wybór; jest to dobry sposób na pogłębienie swojej wiedzy i kwalifikacji – przede wszystkim bardzo komfortowy i wygodny...*

Wyraźnie sceptyczne jest natomiast stanowisko badanych w odniesieniu do wirtualnego trybu realizowania samych studiów. W badanej, 170-osobowej grupie zaledwie jednostki przyznają, że rozważają obecnie taką możliwość. Znacząca większość optuje za tradycyjnym trybem studiowania: *odpowiadają mi takie studia, jakie realizuję obecnie; nie wyobrażam sobie wirtualnego studiowania; na studiach tradycyjnych mogę się dużo więcej nauczyć*.

Respondenci zwracają uwagę przede wszystkim na wysoką jakość studiowania w uczelni tradycyjnej, gdzie przekazywana wiedza ma atrybuty rzetelności i pewności. Uzyskanie dyplomu uczelni tradycyjnej, na przykład uniwersytetu, jest ich zdaniem swoistą nobilitacją i rodzajem przepustki na rynek pracy, czego nie gwarantuje studiowanie w trybie wirtualnym. Dyplomy wirtualnych uczelni są przez pracodawców mocno „brane pod lupę”, gdyż przygotowanie takich studentów często zupełnie nie dorównuje wiedzy i kompetencjom studentów kształconych w systemie klasycznym.

Ponadto, według respondentów, już same mury uczelni tworzące swoisty układ instytucjonalny oraz obecność wykładowców i rzesz studenckich – czyli określony układ społeczny, porządkują rytm studiowania – kontrolują przebieg procesu kształcenia oraz jego efekty, działając w toku edukacji mobilizująco i sprawczo. Większość badanych studentów akcentuje ponadto ogromne znaczenie praktyk studenckich, co pozwala się bronić tradycyjnym formom kształcenia wyższego: *W tok tradycyjnego studiowania wpisane są także zajęcia praktyczne, które w istotny sposób dopełniają wiedzę teoretyczną;*

wirtualnej uczelni można nabyć wiedzę teoretyczną, praktyki jednak raczej nie da się zdobyć.

Wirtualne uczelnie stwarzają zatem realne zagrożenie budowania struktur wiedzy abstrakcyjnej, bez kształtowania adekwatnych umiejętności operacyjnych.

Istotna dla przebiegu edukacji oraz jej efektywności jest także atmosfera zajęć, powstająca wskutek zachodzących w naturalny sposób interakcji: *Bezpośredni kontakt między wykładowcami i studentami ma ogromny wpływ na przebieg procesu edukacyjnego oraz na jego efekty.* Wielu respondentów, zarówno w obecnym badaniu, jak również w sondażu sprzed kilku lat podzielało ten pogląd konstatując, że: *w procesie edukacyjnym nic nie zastąpi kontaktów interpersonalnych studentów z nauczycielami, jak również studentów pomiędzy sobą.*

Uczelnia w jej tradycyjnym modelu postrzegana jest zatem, niezmiennie, poza walorami merytorycznymi, jako miejsce kształtowania szeroko rozumianych kompetencji społecznych. Wirtualne studiowanie może zaoferować jedynie substytut realnego kontaktu z drugim człowiekiem, autorytetem, wykładowcą. Może zatem stanowić co najwyżej uzupełnienie rzeczywistych interakcji, nie jest ich jednak w stanie zastąpić. Wirtualne uczelnie powinny więc, zdaniem badanych, stanowić przede wszystkim rodzaj uzupełnienia dla studiów w tradycyjnym ich kształcie: *Nie wyobrażam sobie lekarza, pedagoga, prawnika czy psychoterapeuty po wirtualnych studiach; nie rozumiem, jak można – siedząc tylko w domu przed komputerem – dostać papier o ukończeniu studiów.*

Niezależnie od powszechności tych opinii respondenci zauważają jednak, że w określonych przypadkach – osób chorych przewlekle, z różnymi niepełnosprawnościami i deficytami – studia on-line pozostają często nieocenioną szansą i jedynym możliwym rozwiązaniem.

Akcentowanym często przez respondentów, obiektywnym ograniczeniem wirtualnego studiowania bywają niedoskonałości sprzętowe, mogące w istotnej mierze utrudniać efektywne uczestnictwo w wirtualnych wykładach, odczytach, wideokonferencjach czy e-konsultacjach. Rynek multimedialnych podąża jednak nieustannie za oczekiwaniami użytkowników, oferując coraz lepsze jakościowo i coraz wydajniejsze oprogramowanie, tak istotne w przypadku e-learningu.

Tworzenie zatem w przestrzeni sieciowej coraz bardziej zaawansowanych technologicznie rozwiązań oraz coraz bardziej rozwiniętych baz i platform edukacyjnych pozwala stawiać – ogólniejsze – pytanie o przyszłość edukacji w jej tradycyjnym kształcie, realizowanej w szkołach różnych profili,

na wielu poziomach i szczeblach. Część respondentów zauważa, że: *skoro Internet staje się praktycznie wszechobecny, wiele osób będzie wolało uczyć się za jego pośrednictwem, niż latami siedzieć w szkole*. Niektórzy badani snują nawet wyobrażenia, jak byłoby miło – zamiast pośpiesznego zdążania na uczelnię – zasiąść przed monitorem komputera przy kawie i w zaciszu domowym wysłuchać wirtualnego wykładu...

Część respondentów upatruje walory e-learningu w nieco odleglejszej perspektywie; odnosi je nie do siebie, lecz raczej do młodszego pokolenia: *Dzieci już dzisiaj wolą sięgać po wszelkie informacje i wiedzę do Internetu, niż uczęszczać do placówek edukacyjnych czy bibliotek. Drogą elektroniczną jest szybciej, wygodniej i taniej*.

Zdecydowana większość respondentów, przy pełnym uznaniu dla walorów edukacyjnych Sieci jest jednak zdania, że nierealne i nieuzasadnione byłyby próby przemodelowania systemu edukacji zmierzające w kierunku zastępowania e-learningiem tradycyjnych form kształcenia, ugruntowanych wielowiekową tradycją i dobrze wpisujących się we współczesne życie: *Większość społeczeństw ukształtowała się na bazie instytucjonalnych form kształcenia, które stale nasz świat rozwijają i jako go porządkują; nie wyobrażam sobie zaniku tradycyjnych form kształcenia... byłoby to bardzo nudne, bo wszyscy siedzielibyśmy tylko w domu przed komputerem... bez kontaktów społecznych, które w znaczącej mierze zachodzą w szkole, nie dałoby się funkcjonować; nie wyobrażam sobie, by szkoła tradycyjna mogła zostać zastąpiona przez nauczanie elektroniczne, ponieważ bezpośredni kontakt z ludźmi jest bardzo ważny... etap szkolny to ważna część naszego życia społecznego*.

Podsumowanie

Za sprawą (r)ewolucji informacyjnej objęci badaniem młodzi ludzie żyją w czasach zdecydowanie odmiennych od tych, w których dorastali ich rodzice. Wychowali się i dojrżeli w społeczeństwie, dla którego informacja i wiedza stały się podstawowym towarem i dobrem, w którym wysoką rangę zyskały nowoczesne multimedia, z Internetem na czele, oraz wykorzystywane przez nie zaawansowane technologie informacyjne.

Badana młodzież studencka korzysta na co dzień bez problemów i załamowań z możliwości edukacyjnych stwarzanych przez środowisko sieciowe; dotyczą one w głównej mierze pozyskiwania materiałów edukacyjnych. Dostępność internetowych źródeł, wygoda korzystania z nich, oszczędność czasu oraz – nierzadko – brak aktualnych opracowań podręcznikowych, ograniczony do nich dostęp lub trudny, zbyt hermetyczny język opracowań książkowych sprawiają, że młodzież wyraźnie chętniej niż jeszcze kilka lat

wcześniej sięga w celach naukowych do Sieci. Badani studenci okazują się świadomymi użytkownikami, doskonale znającymi jej możliwości i ograniczenia. W bieżącym badaniu zaznaczyło się znacząco większe niż kilka lat wcześniej zaufanie respondentów do materiałów edukacyjnych pozyskiwanych on-line. Respondenci wypracowali własne strategie docierania do informacji oraz weryfikowania ich wiarygodności, przekonali się również do wybranych portali, programów czy platform edukacyjnych.

Kontakt wszystkich badanych studentów z Siecią w celach informacyjno-edukacyjnych następował każdego dnia i był regularny. Wyniki badań oraz ich porównanie z wcześniejszymi ustaleniami prowadzi do konkluzji, że zasoby oraz technologiczne możliwości Internetu stają się coraz bardziej konkurencyjne wobec tradycyjnych form kształcenia i dokształcania się; osłabiają pozycję podręczników i innych wydawanych drukiem opracowań naukowych, jak również wypożyczalni i czytelni bibliotecznych. Wirtualne studiowanie nie jest na chwilę obecną postrzegane przez respondentów jako realne zagrożenie dla tradycyjnych placówek edukacyjnych, których niezachwianą pozycję ugruntowują nie tylko względy merytoryczne, lecz także walory społeczne, interpersonalne. Sieć, będąc medium interaktywnym, nie jest jednak interpersonalna; oferując wiedzę teoretyczną, nie dostarcza jednak tak ważnej dla wielu zawodów i profesji praktyki; wirtualne studiowanie nie jest w stanie weryfikować predyspozycji do zawodu, cech osobowych czy umiejętności społecznych.

Większość badanych młodych ludzi uważa różne formy e-learningu za atrakcyjne i cenne uzupełnienie edukacji tradycyjnej i w najbliższych latach, po zakończeniu studiów, zamierza z nich korzystać w sposób zdecydowanie bardziej aktywny. Nikt nie poddaje zarazem w wątpliwość, że fenomen Internetu, z jego wielowymiarowymi możliwościami edukacyjnymi, zostanie w najbliższych latach jeszcze silniej ugruntowany. W kontekście całonocnych wyzwań edukacyjnych to właśnie środowisko sieciowe postrzegane jest przez młodzież jako najbardziej przyszłościowe.

Bibliografia:

- Aftański P., *Spółczesność informacyjna – nowy wymiar informacji*. „Dydaktyka Informatyki” 2011 nr 6, *Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011, s. 66–73.
- Borcuch A., Piłat-Borcuch M., 2010, *Generacja Y jako szczególny wymiar społeczeństwa informacyjnego*, w: (red.) P. Setlak, P. Szulich, *Spółczesność informacyjna: uwarunkowania społeczne i kulturowe*, Wydawnictwo

- Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. S. Tarnowskiego, Tarnobrzeg 2010.
- Furmanek M., *Pedagogika a pedagogika pracy*. w: (red.) S. M. Kwiatkowski, *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa- Radom 2008, s. 19–28.
- Goban –Klas T., *Media i komunikowanie masowe*, PWN, Warszawa 2000
- Morańska D., *Szanse i dylematy cyfrowego świata*, w: (red.) M. Biedroń, J. Kędzior, B. Krawiec, A. Mitreğa, *Imaginarium interakcji społecznych*, Oficyna Wydawnicza ATUT –Wrocławskie Towarzystwo Oświatowe, Wrocław 2017.
- Noga H., *Uwarunkowania edukacyjne Internetu*, w: (red.) W. Furmanek, A. Piecuch, *Dydaktyka informatyki Multimedia w teorii i praktyce szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Piecuch A., *Nowe media – nowe problemy*, „Dydaktyka Informatyki” 2016 nr 11, s. 111-114.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1*, „On the Horizon” 2001 vol. 9 issue 5.
- Sokołowski M., *Wielka zmiana czy kontynuacja? W krainie mediów i techny*, w: (red.) M. Sokołowski M., *U progu wielkiej zmiany? Media w kulturze XXI wieku. Nurty-kategorie- idee*, Uniwersytet Warmińsko -Mazurski w Olsztynie, Olsztyn 2005.

Netografia:

- Kamieniecki W., Bochenek M., Tanaś M., Wrońska A., Lange R., Fila M., Loba B., Konopczyński F., 2017, *Raport z badania. Nastolatki 3.0*. Warszawa, NASK, opublikowano: https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport_z_badania_Nastolatki_3_0.pdf [dostęp: 10.12.2017]
- Makaruk K., Wójcik S., Konsorcjum EU NET ADB, EU NET ADB, 2012, *Badanie nadużywania Internetu przez młodzież w Polsce*, opublikowano: <http://fdds.pl/> <http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/raport-eu-net-adb-pl-final.pdf> [dostęp: 10.12.2017]

Internet as educational space in life of university students

The Internet environment offers more and more knowledge resources as well as more and more better portals and educational platforms, creating a variety of learning opportunities, vocational training and improvement.

Network resources have now become an important space educational – and self-education – of young people. Research carried out by me in 2017 among students of the University of Wrocław show that in the course of studying internet sources of knowledge (websites, educational portals) are used on a par with handbooks and other books recommended by lecturers. Some of the respondents attribute this to materials even higher value due to the more accessible language and frequent content update. This differentiates the results in relation to my findings from a few years ago whose respondents raised the issue of reliability and certainty of online knowledge. The network environment, offering a kind of convergence of earlier media, is today a serious competition for television, the press or a book in a paper issue. Places these relays, however, have not been fulfilled, as one might think, of their electronic substitutes: e-newspapers, e-books or audiobooks. The most important source of scientific knowledge as well all popular information and news from the country and from the world remained popular websites and Internet portals. Also organized forms of training in the form of courses, on-line workshops or trainings are poorly disseminated in the studied student population. Only a few people have implemented language courses or specialized trainings this way. After graduation, however, they declare to undertake further education or further training online. The position of the respondents with regard to the virtual mode studies is clearly skeptical. The respondents question the value of such education in terms of both substantive, as well as in terms of acquired qualifications and competences (in the dimension professional as well as social). Virtual universities are not answered by respondents mentioned reasons – perceived as a real threat to traditional institutions educational. On-line training, seen today as an important supplement to traditional roads education, it seems, in their opinion, very forward-looking.

Keywords: Internet, electronic media, educational space, university students.

Internet jako edukacyjna przestrzeń życia młodzieży akademickiej

Środowisko Internetu oferuje coraz bardziej bogate zasoby wiedzy, jak również coraz doskonalsze portale i platformy edukacyjne, stwarzając rozmaite możliwości kształcenia się, doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Zasoby Sieci stały się obecnie ważną przestrzenią edukacyjną – i samokształceniową – młodych ludzi. Badania zrealizowane przeze mnie w 2017 roku

wśród studentów UW r pokazują, że w toku studiowania internetowe źródła wiedzy (strony internetowe, portale edukacyjne) wykorzystywane są na równi z podręcznikami i innymi książkami zalecanymi przez wykładowców. Część badanych przypisuje tym materiałom nawet wyższą wartość z uwagi na bardziej przystępny język oraz częstą aktualizację treści. Różnicuje to wyniki w stosunku do moich ustaleń sprzed kilku lat, w których respondenci podnosili kwestię rzetelności i pewności internetowej wiedzy. Środowisko sieciowe, oferując swoisty typ konwergencji wcześniejszych mediów, stanowi dziś poważną konkurencję dla telewizji, prasy czy książki w papierowym wydaniu. Miejsca tych przekazników nie wypełniły jednak, jak można by sądzić, ich elektroniczne substytuty: *e-prasa*, *e-booki* czy *audiobooki*. Najważniejszym źródłem wiedzy naukowej, jak również nośnikiem wszelkich informacji i newsów z kraju i ze świata pozostały popularne strony i portale internetowe. Także zorganizowane formy dokształcania się w postaci kursów, warsztatów czy szkoleń *on-line* są w badanej populacji studentów słabo rozpowszechnione. Tylko nieliczne osoby realizowały tą drogą kursy językowe lub specjalistyczne szkolenia. Po ukończeniu studiów deklarują jednak podjąć dokształcanie się lub doskonalenie zawodowe *on-line*. Wyraźnie sceptyczne jest stanowisko badanych w odniesieniu do wirtualnego trybu studiów. Badane osoby poddają w wątpliwość wartość takiej edukacji zarówno pod względem merytorycznym, jak również pod kątem nabywanych kwalifikacji i kompetencji (w wymiarze zawodowym, jak również społecznym). Wirtualne uczelnie nie są przez respondentów – ze wspomnianych względów – postrzegane jako realne zagrożenie dla tradycyjnych placówek edukacyjnych.

Kształcenie w trybie *on-line*, postrzegane już dziś jako ważne uzupełnienie tradycyjnych dróg edukacji, wydaje się jednak, ich zdaniem bardzo przyszłościowe.

Słowa kluczowe: Internet, media elektroniczne, przestrzeń edukacyjna, młodzież uniwersytecka.

Celina Kamecka-Antczak

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID 0000-0001-8476-9738

Klaudia Vos

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID 0000-0002-5000-6182

Być z kimś i dla kogoś. Postrzeganie dobra wspólnego przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej – z praktyki badań włączających

Wprowadzenie

W latach 70-tych XX wieku Wolf Wolfensberger wykazał, że podstawowym miernikiem normalizacji osób niepełnosprawnych jest sytuacja mieszkalna wraz z szeregiem wskaźników: partycypacja w życiu środowiska lokalnego, sieć nieprofesjonalnych kontaktów społecznych, osiągnięty stopień ogólnej jakości życia, możliwość aktywności zawodowej, możliwości i formy spędzania wolnego czasu oraz wypoczynku¹. Z tego samego okresu pochodzą postulaty Brytyjskiego Związku Niepełnosprawnych Fizycznie Przeciwko Segregacji (Union of the Physically Impaired Against Segregation – UPIAS), który w 1976 roku opublikował manifest zawierający fundamentalne stwierdzenie, że „to społeczeństwo upośledza ludzi niepełnosprawnych”². Wprowadzone wówczas rozróżnienie definicyjne uszkodzenia i niepełnosprawności fizycznej zostało następnie poszerzone o upośledzenie sensoryczne i kognitywne. Zgodnie z nim „uszkodzenie (upośledzenie w rozumieniu medycznym) to całkowity albo częściowy brak kończyny lub ułomność kończyny, narządu lub funkcjonowania organizmu, natomiast

¹ A. Krause, A. Żyta, S. Nosarzewska, *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Akapit, Toruń 2010, s. 20.

² C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Sic, Warszawa 2008, s. 18.

niepełnosprawność to niekorzyści lub ograniczenia aktywności spowodowane współczesną organizacją społeczeństwa, które nie bierze pod uwagę ludzi niepełnosprawnych fizycznie, wykluczając ich z udziału w głównym nurcie życia społecznego³. Pod wpływem nacisków środowiska niepełnosprawnych w 1980 roku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) dokonała oficjalnego rozróżnienia na uszkodzenie oraz upośledzenie (impairment) – rozumiane w sensie medycznym, niepełnosprawność funkcjonalną oraz niepełnosprawność społeczną (handicap)⁴. Podkreślono zatem znaczącą różnicę pomiędzy uszkodzeniem a upośledzeniem, zwracając uwagę na społeczny aspekt niepełnosprawności.

W ujęciu tym przyjęta została perspektywa społeczna traktująca niepełnosprawność jako fakt społeczno-kulturowy. Zakłada ona, że braki czy ograniczenia kompetencji osób z niepełnosprawnością mogą mieć różne znaczenie w zależności od kontekstu historycznego i społecznego⁵. Otto Speck zauważa, iż „to, co dotychczas u jednostki opisywano i interpretowano jako typowy wyraz jakiegoś uszkodzenia czy osłabienia funkcji okazało się – w o wiele większej mierze, niż dotychczas uważano – rezultatem stosunków panujących w otoczeniu bądź stosunków społecznych⁶. Stopień niepełnosprawności intelektualnej określa zatem nie tylko niepowodzenie w rozwoju czy defekt umysłu, ale też zgodność roli osoby upośledzonej ze społecznymi oczekiwaniami. Natomiast postrzeganie zaburzeń zachowania zależne jest m.in. od poziomu społecznej tolerancji⁷.

Przyjęcie perspektywy społeczno-kulturowej pozwala zrozumieć założenia współczesnej koncepcji normalizacji, której program realizowany w konkretnej rzeczywistości oznacza taką jej organizację, zmianę norm, struktur i oczekiwań, aby lokalne środowisko oraz warunki życiowe w jak największym stopniu sprzyjały, a nie przeszkadzały osobom z niepełnosprawnościami

³ UPIAS 1976: 3-4, za: C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność, Sic*, Warszawa 2008, s. 19.

⁴ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność, Sic*, Warszawa 2008, s. 22.

⁵ A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*, w: (red.) A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Żak, Warszawa 1997, s. 9.

⁶ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, GWP, Gdańsk 2005, s. 228.

⁷ M. Chodkowska, B. Szabała, *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, UMCS, Lublin 2012, s. 15.

w aktywnym ich udziale w życiu społecznym i kulturowym⁸. Na tym gruncie podjęto rozważania nad pojęciami ekskluzji oraz inkluzji społecznej.

Otto Speck definiuje inkluzję jako „bycie niewykluczonym, czyli społeczne włączenie w postaci przynależności do społeczności lub włączenie w życiowo istotne powiązania komunikacyjne”⁹. Pojęciu temu przeciwstawia ekskluzję interpretowaną jako odsunięcie osób niepełnosprawnych od pełnoprawnego i aktywnego uczestnictwa we wszystkich przejawach życia społecznego, korzystania z dóbr kultury i cywilizacji oraz ich współtworzenia¹⁰. W kontekście zmian perspektywy społeczno-naukowej, jak również strategii przyjmowanej przez Unię Europejską można zauważyć, że uznanie inkluzji za normatywny, docelowy stan, określający położenie osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, jest najważniejszą cechą współczesnego podejścia do problematyki niepełnosprawności¹¹.

Trzeba jednak wciąż mieć na uwadze fakt, że inkluzja jest zawsze najpierw konstrukcją teoretyczno-ideologiczną pożądanego obrazu świata społecznego, lepszego niż dotychczas zastany i uznanego za warty zabiegów a nawet kosztów, jeśli będzie trzeba je ponieść¹². W podobnym duchu pozostaje także Viktor Lechta, uznając inkluzję za jakość idealną, której proces tworzenia w praktyce jest złożony, czasochłonny i wymaga ciągłego odświeżania idei, rozumienia jej i nadawania jej sensu¹³. Aby kultura inkluzji, w której wszyscy są równoprawnymi członkami wspólnoty, mogła zaistnieć, musi być dla obu stron czymś więcej niż normatywną powinnością lub jednostronnym dostosowaniem się do określonej grupy społecznej. Nigdy realnie nie zaistnieje, jeśli będzie wynikiem przymusu, a nie równoprawnej interakcji opartej o wspólne wartości, prawa człowieka i wzajemną akceptację społeczną¹⁴. Przychylamy się zatem do zdania, że w idei inkluzji nie chodzi

⁸ A. Krause, A. Żyta, S. Nosarzewska, *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Akapit, Toruń 2010, s. 19-20.

⁹ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia, Gdańsk 2013, s. 60.

¹⁰ T. Majewski, *Problemy rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych*, w: (red.) W. Dykciak, *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań 2005, s. 406-407.

¹¹ B. Gąciarz, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych jako wyzwanie dla nauki i praktyki społecznej. Wprowadzenie*, „Studia Socjologiczne” 2014 nr 2 (213), s. 8.

¹² K. Frysztacki, *Wokół istoty „społecznego wykluczenia” oraz „społecznego włączenia”*, w: (red.) K. Faliszek, J. Grotkowska-Leder, *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza-uwarunkowania-kierunki działań*, Akapit, Toruń 2005, s. 20.

¹³ V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzywna*, w: (red.) E. Dyduch, J. Wyczęsany, *Krakowska Pedagogika Specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 86.

¹⁴ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia, Gdańsk 2013, s. 18-19.

tylko o włączenie świata osób niepełnosprawnych intelektualnie do struktur świata osób pełnosprawnych, ale o to, by te dwa światy zostały połączone dzięki współpracy dla realizacji dobra wspólnego¹⁵. Inkluzja społeczna wymaga aktywności obu stron: zarówno wykluczających, jak i wykluczanych. Dobro wspólne jako koncepcja wydaje się nam być kluczem do urzeczywistnienia tej idei. Dlatego to właśnie postrzeganie dobra wspólnego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną stało się przedmiotem naszych badań. Celem niniejszego artykułu jest zatem prezentacja zrealizowanych badań włączających dotyczących postrzegania dobra wspólnego przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej jako przykładu dla idei inkluzji społecznej.

Metoda

Punktem wyjścia w metodologii prezentowanych badań jest koncepcja badań włączających. Badania włączające (inaczej w literaturze określane jako partycypacyjne lub emancypacyjne) to nie metoda badawcza lecz podejście metodologiczne¹⁶. Jego główne założenie formułuje Debbie Pushor, określając go jako dialogiczny proces badawczy, w którym wszystkie uczestniczące strony uczą się wzajemnie od siebie, wynoszą nową wiedzę i umiejętności, a rezultat badania wyłania się we współdziałaniu¹⁷. Coraz częściej polskie badania nad niepełnosprawnością przyjmują szeroką perspektywę badań włączających¹⁸. Opierają się one na tradycyjnej roli osób z niepełnosprawnością intelektualną jako podmiotu badań najczęściej w paradygmacie jakościowym i interpretatywnym, wykorzystując jednocześnie metody stwarzające możliwość aktywizowania tej grupy, docierania do wiedzy dla niej ważnej, wspólnego poszukiwania znaczeń pozyskanej wiedzy oraz zaangażowania samych badanych w proces jej upowszechniania¹⁹. W krajach anglosaskich bardziej powszechne jest węższe rozumienie podejścia włączającego obejmującego

¹⁵ B. Szabała, *Stereotypy odnoszące się do osób z upośledzeniem umysłowym – konsekwencje i sposoby zmiany*, w: (red.) J. Branicka, *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, UMCS, Lublin 2010, s. 70.

¹⁶ Por. A. Wołowicz, 2018 s. 171.

¹⁷ D. Pushor, *Collaborative Research*, w: (red.) L. M. Given, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, Sage, London 2008, s. 91.

¹⁸ A. Wołowicz-Ruszkowska, *Badania partycypacyjne jako odpowiedź na założenia społecznego modelu niepełnosprawności*, „Studia de Cultura” 2018 nr 10 (1), s. 170.

¹⁹ Por. B. Cytowska, *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, Woynarowska A., *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

badania, które dają osobom z niepełnosprawnością intelektualną możliwość uczestniczenia w roli współbadaczy, udziału decyzyjnego oraz wykonawczego w procesie badawczym²⁰. Projekty włączające dają możliwość poznania subiektywnej percepcji rzeczywistości osób z niepełnosprawnością i nadawanych jej znaczeń²¹.

W prezentowanych badaniach zastosowano metodę jakościową treściowej analizy dokumentów obrazowo-dźwiękowych (nagrań wideo)²². Jedną z cech charakterystycznych wybranej metody jest daleko idąca otwartość w podejściu badawczym²³. Świadomie nie precyzuje się celów badawczych, nie definiuje zmiennych oraz ich wskaźników, a także nie formułuje się hipotez roboczych, co pozwala uniknąć sztucznie narzuconych ograniczeń w odczytywaniu treści. Cele i hipotezy badacz stara się ustalić w trakcie przeprowadzanej analizy.

Analizie zostały poddane wypowiedzi uczniów zawarte na videoprezentacjach nagranych przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej (szkoły zawodowej oraz szkoły przysposabiającej do pracy) w ramach konkursu pt. Czym jest dla mnie dobro wspólne. Współpraca na rzecz dobra wspólnego jest warunkiem realizacji idei społecznej inkluzji, dlatego postrzeganie dobra wspólnego przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną zostało przez badaczy uznane jako istotny problem badawczy. Podczas analizy zwrócono również uwagę na kontekst sytuacyjny (aranżacja, plan na realizację filmu) nagrania. W konkursie udział wzięło 9. uczniów.

Zadaniem uczniów było przygotowanie krótkich videoprezentacji, w których udzielają oni odpowiedzi na pytanie konkursowe. Zgodnie z podejściem włączającym założeniem projektu była samodzielna praca uczniów. Uczniowie poszukując odpowiedzi na pytanie konkursowe, zdobywali wiedzę na temat swojego miejsca w społeczności, dokonywali autorefleksji, próbowali zrozumieć idee dobra wspólnego. Forma nagrania wideo miała na celu możliwość dalszego wykorzystywania prac konkursowych w edukacji obywatelskiej pozostałych uczniów uczęszczających do tej placówki. Wraz ze zgłoszeniem konkursowym uczniowie wyrażali zgody na dalsze, określone wykorzystywanie nagrań. Każdy element zrealizowanego nagrania przez

²⁰ J. Walmsley, *Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability*, „Disability and Society” 2001 nr 16, s. 187–205.

²¹ Por. A. Wołowicz-Ruszkowska, *Badania partycypacyjne jako odpowiedź na założeni społecznego modelu niepełnosprawności*, „Studia de Cultura” 2018 nr 10 (1), s. 165–177.

²² Por. W. P. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.

²³ S. Lamnek, *Qualitative Sozialforschung, t. 2, Methoden und Techniken*, Weinheim 1993, s. 199.

przekaz słowny, dobór przestrzeni, ubioru aż po ewentualne atrybuty był własnym wyborem każdego ucznia.

Aktywność własną uczniów poprzedziły dwa warsztaty. Warsztat pierwszy dotyczył pojęcia dobra wspólnego oraz dotykał tematyki przynależności społecznej, społeczności lokalnej, aktywności obywatelskiej i współpracy. Opierał się na metodach aktywizujących dyskusji grupowej, burzy mózgow, zajęciach ruchowych. Warsztat drugi dotyczył wystąpień przed kamerą. Zawierał ćwiczenia werbalno-oddechowe, pracę z postawą ciała, a także z doбором tła, ubioru i atrybutów do planowanego wystąpienia. Bazował na ćwiczeniach praktycznych. Powstałe w wyniku konkursu nagrania zostały przekazane do dyspozycji nauczycieli oraz wychowawców jako pomoce do prowadzenia edukacji obywatelskiej w szkole.

Rezultaty

Podczas analizy uzyskanych materiałów skupiono się na dwóch głównych elementach: treści przekazywanych ustnie przez uczniów, czyli ich własnej interpretacji dobra wspólnego oraz aranżacji videoprezentacji (dobór miejsca do nagrań, rekwizytów czy sposobu przekazywania treści). Rozpoczynając od analizy wypowiedzi uczniów dokonano ich transkrypcji, w celu stworzenia klasyfikacji pojawiających się określeń. Wszystkie występujące określenia przedstawiono za pomocą chmury słów (rys. 1). Słowa, które napisane są największą czcionką to terminy najczęściej występujące.

Rysunek 1. Chmura słów



Źródło: opracowanie własne

Następnie dokonano kategoryzacji występujących w wypowiedziach słów wyróżniając następujące kategorie: wartości i cele, życie we wspólnocie, dobra materialne i kultura. Poniżej w tabeli 1, przedstawiono podział wypowiedzi na wymienione kategorie analityczne.

Tabela 1. Kategoryzacja słów pojawiających się w wypowiedziach uczniów dotyczących definiowania dobra wspólnego

Wartości i cele	Życie we wspólnocie	Dobra materialne i kultura
przyjaźń, szacunek, dzielenie się, pomaganie, troska, dbanie, miłość, wiara, bezpieczeństwo, pokój	rodzina, wspólnota kibicowska, bycie w związku, wspólne spędzanie czasu, wspólnota szkolna (klasa, rówieśnicy, nauczyciele), wspólnota kościelna, wspólne zainteresowania	zabytki i architektura miasta Torunia, remont miasta, obiekty sportowe, polska kultura i historia

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej określeń opisujących pojęcie dobra wspólnego dotyczyło życia we wspólnocie. Uczniowie opisywali różne wspólnoty, do których należą skupiając się głównie na najbliższym otoczeniu. W każdej videoprezentacji pojawiały się również nawiązania do wartości i celów, którymi kierują się uczestnicy konkursu. W kategorii związanej z dobrami materialnymi dominowały skojarzenia związane z miastem Toruń, w którym uczą się i w większości mieszkają uczniowie oraz w jednej wypowiedzi pojawiło się odniesienie do polskiej historii i kultury.

Ostatnim krokiem była analiza aranżacji własnej videoprezentacji. Uczniowie mieli możliwość wykonania nagrania samodzielnie za pomocą telefonu bądź z wykorzystaniem kamery wraz z nauczycielem. Większość uczniów (8/9 osób) jako teren nagrań wybrała szkołę. Część uczestników konkursu postanowiła wystąpić w klasie szkolnej, natomiast pozostali uczniowie prezentowali swoje wypowiedzi przed budynkiem szkoły na terenie placówki. Tylko jeden uczeń zdecydował się na nagranie w innej lokalizacji, przy ruchliwej ulicy poza terenem szkoły. Uczniowie, którzy mieli problemy z posługiwaniem się mową werbalną zdecydowali się na wykorzystanie rekwizytów: kartek z wypisanymi ważnymi dla nich słowami, tablicy z wypisanymi słowami w tle, gestów wyrażających ich myśli. Poza tym, dodatkowymi rekwizytami, które pojawiły się w nagraniach są gra planszowa oraz koszulka z ulubionym klubem piłkarskim.

Łącząc wszystkie wymienione elementy analizy postawiono główne pytanie badawcze oraz pytania szczegółowe:

1. W jaki sposób pełnoletni uczniowie szkoły specjalnej rozumieją pojęcie dobra wspólnego?
 1. 1. Jakie są najważniejsze komponenty idei dobra wspólnego, na które wskazują pełnoletni uczniowie szkoły specjalnej?
 1. 2. W jakich sferach życia pełnoletni uczniowie szkoły specjalnej lokują pojęcie dobra wspólnego?

Celem prezentowanych badań było poznanie postrzegania dobra wspólnego przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej. Współpraca na rzecz realizacji dobra wspólnego została uznana przez badaczy jako podstawowy warunek społecznej inkluzji.

W odpowiedzi na postawione pytania badawcze dokonano próby zdefiniowania idei dobra wspólnego z wykorzystaniem wypowiedzi uczniów biorących udział w konkursie. Według pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej dobro wspólne to wartości i cele takie jak przyjaźń, pomaganie, troska czy dzielenie się, które realizujemy we własnym środowisku lokalnym, gdzie istotne znaczenie ma środowisko szkolne oraz rodzinne. A zatem za najważniejsze komponenty idei dobra wspólnego można uznać życie we wspólnocie tworzonej w środowisku lokalnym oraz kierowanie się w życiu takimi wartościami, które uznają za istotne, a które są społecznie aprobowane. Uczniowie najczęściej nawiązywali do pomagania innym, słabszym jako najważniejszej wartości – dzielenia się, bycia razem. Przy czym w podawanych przez uczniów przykładach działalności na rzecz dobra wspólnego dominowały przykłady działań jedynie na rzecz najbliższego otoczenia. Potwierdzeniem koncentrowania dobra wspólnego jedynie w środowisku lokalnym jest wybór szkoły jako miejsca do nagrań, która dla uczestników konkursu ma szczególne znaczenie, ponieważ czują się w niej dobrze i bezpiecznie. Stanowi ona dla nich centrum ich życia, na co wskazują częste odniesienia również w wypowiedziach uczniów. Najważniejsze sfery życia, które w subiektywnych opiniach uczniów związane są z dobrem wspólnym to szkoła oraz rodzina (w ujęciu najbliższej rodziny ale także jako marzenie o własnej rodzinie). Tylko jeden z uczniów wyszedł poza widoczny schemat wskazując dodatkowo wspólnotę kibiców jako wspólnotę, która jest mu bliska. W wypowiedziach uczniów nie znajdują się nawiązania do szerszego ujęcia dobra wspólnego jako działań, które wykonujemy na rzecz szerszej społeczności, osób których nie znamy osobiście. W jedynym przypadku jedynie jedna z uczennic nawiązuje do historii oraz kultury Polski jako czegoś co jest naszym dobrem wspólnym.

Podsumowanie

„Umiejętności współpracy z innymi ludźmi na rzecz dobra wspólnego”²⁴ to podstawowa część definicji kompetencji obywatelskich. W ostatnim czasie zaobserwować możemy wzrost intensywności dyskusji, badań i rozważań dotyczących kształtowania kompetencji obywatelskich u uczniów natomiast w poszukiwaniach tych brak jest refleksji nad problematyką rozwijania kompetencji obywatelskich u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Systemowo-ekologiczne ujęcie niepełnosprawności interpretuje ten stan jako rezultat luki pomiędzy kondycją biologiczną i możliwościami jednostki a barierami oraz oczekiwaniami generowanymi przez środowisko tak fizyczne, jak i przede wszystkim społeczne. Luka ta powoduje trudności we wzajemnym dopasowaniu się, współistnieniu jednostki i społeczeństwa²⁵ (por. M. Wiliński, 2010) i wynikającą z niej niemożność zdobywania i realizacji kompetencji społecznych i obywatelskich przez osoby z niepełnosprawnościami.

Tymczasem szkoła specjalna to szkoła potencjalnie demokratyczna: nie ma w niej dzwonek, ściśle określonych przerw, nauczanie jest zintegrowane oraz zindywidualizowane do potrzeb i zasobów ucznia, nie ma ocen, nie przygotowuje się uczniów do testów lecz do życia. W praktyce jednak potencjał ten rzadko jest wykorzystywany, a z pewnością problemem pozostaje jak przenieść wewnątrzszkolne poczucie wspólnoty poza szkolne mury.

Realizacja konkursu „Czym jest dla mnie dobro wspólne” w placówce kształcenia specjalnego okazała się możliwa, przyniosła wiele ważnych refleksji zarówno dla badaczy, jak i dla biorących udział w konkursie uczniów, ich rówieśników i nauczycieli. Szkoły specjalne nie uchylają się od stereotypu infantylizacji, postrzegania ich uczniów jako „wiecznych dzieci”, przez co rzadko porusza się w nich tak ważne, ale trudne tematy, praktycznie nie docierają do nich organizowane konkursy mające na celu rozwijanie kompetencji obywatelskich młodzieży. Zorganizowany przez nas konkurs był działaniem pilotażowym, które z powodzeniem pokazuje możliwość stosowania tego typu praktyk w szkołach specjalnych na szerszą skalę.

Wyniki badań nie są reprezentatywne dla całej populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, które uczą się w szkołach specjalnych Polsce.

²⁴ D. Plecka, A. Turska-Kawa, W. Wojtasik, *Obywatelskie kompetencje polityczne*, „Kultura i Edukacja” 2013 nr 3 (96), s. 75.

²⁵ Por. M. Wiliński, *Modelowe strategie pomocy osobom z ograniczeniami sprawności: medykalizacja – usprawnianie – włączanie*, w: (red.) A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2010.

Wnioski z badań dotyczą wyłącznie badanej grupy osób. Eksploracja jest początkiem, preludium do dalszych, pogłębionych badań naukowych dotyczących problematyki rozwijania kompetencji obywatelskich osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz stanowią przykład badań włączających w praktyce.

Bibliografia:

- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Sic, Warszawa 2008.
- Chodkowska M., Szabała B., *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, UMCS, Lublin 2012.
- Cytowska B., *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Frysztański K., *Wokół istoty „społecznego wykluczenia” oraz „społecznego włączenia”*, w: (red.) K. Faliszek, J. Grotkowska-Leder, *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza-uwarunkowania-kierunki działań*, Akapit, Toruń 2005.
- Gąciarz B., *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych jako wyzwanie dla nauki i praktyki społecznej. Wprowadzenie*, „Studia Socjologiczne” 2014 nr 2 (213), s. 7-15.
- Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E., *Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia*, w: (red.) A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Żak, Warszawa 1997.
- Krause A., Żyta A., Nosarzewska S., *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Akapit, Toruń 2010.
- Lamnek S., *Qualitative Sozialforschung, t. 2, Methoden und Techniken*, Weinheim 1993.
- Lechta V., *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzywna*, w: (red.) E. Dyduch, J. Wyczęsany, *Krakowska Pedagogika Specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Majewski T., *Problemy rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych*, w: (red.) W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań 2005.
- Plecka D., Turska-Kawa A., Wojtasik W., *Obywatelskie kompetencje polityczne*, „Kultura i Edukacja” 2013 nr 3 (96), s. 73-94.
- Pushor D., *Collaborative Research*, w: (red.) L. M. Given, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, Sage, London 2008.
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia, Gdańsk 2013.

- Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, GWP, Gdańsk 2005.
- Szabała B., *Stereotypy odnoszące się do osób z upośledzeniem umysłowym – konsekwencje i sposoby zmiany*, w: (red.) J. Branicka, *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*, UMCS, Lublin 2010.
- Walmsley J., *Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability*, „Disability and Society” 2011 nr 16, s. 187–205.
- Wiliński M., *Modelowe strategie pomocy osobom z ograniczeniami sprawności: medykalizacja – usprawnianie – włączanie*, w: (red.) A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2010.
- Wołowicz-Ruszkowska A., *Badania partycypacyjne jako odpowiedź na założeni społecznego modelu niepełnosprawności*, „Studia de Cultura” 2018 nr 10 (1), s. 165- 177.
- Woynarowska A., *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.

**To be with someone and for someone.
Perception of the common good by adult students
of a special school – the practice of inclusive research**

The article analyzes short video presentations recorded by people with intellectual disabilities in a light and moderate degree (special vocational school students). The recordings constitute an independent answer of the students to the question of what the common good is for them. The research was carried out in accordance with the concept of participatory research. The social model of disability and the idea of social inclusion was the theoretical background for the research. The students' statements are a contribution to reflection on the educational potential of developing civic competences of special school students.

Keywords: civic education, common good, civic competences, intellectual disability, participatory research, special school.

**Być z kimś i dla kogoś. Postrzeganie dobra wspólnego
przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej
– z praktyki badań włączających**

W artykule poddano analizom krótkie videoprezentacje nagrane przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym (uczniów zasadniczej szkoły zawodowej oraz szkoły przysposabiającej do pracy). Nagrania stanowią samodzielną odpowiedź uczniów na pytanie, czym jest dla nich dobro wspólne. Badania przeprowadzono zgodnie z koncepcją badań włączających. Tłem teoretycznym dla badań był społeczny model niepełnosprawności oraz idea inkluzji społecznej. Wypowiedzi uczniów stanowią przyczynek do rozważań nad potencjałem rozwijania kompetencji obywatelskich uczniów szkół specjalnych.

Słowa kluczowe: edukacja obywatelska, dobro wspólne, kompetencje obywatelskie, niepełnosprawność intelektualna, badania partycypacyjne, szkoła specjalna.

Emilia Grzesiak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID 0000-0001-5667-4600

Priorytetyzacja STEM w edukacji. Perspektywa aksjologiczno-teleologiczna

Wprowadzenie

Współczesność jawi się jako czas nieustannych zmian, rozlicznych dążeń oraz rosnących zobowiązań i aspiracji. Przemiany nie omijają systemu edukacyjnego, który, zgodnie z teorią funkcjonalno-strukturalną, dostosowuje się do bieżących potrzeb, realizowanych celów i przyjętych strategii społecznych¹. Mirosław J. Szymański zwraca uwagę na to, iż „współczesne przemiany społeczne i gospodarcze nieustannie poszerzają zakres obiektywnie istniejących oraz poszerzanych subiektywnie zadań i potrzeb edukacyjnych. W latach 60. i 70. XX wieku wiązano to głównie z procesami urbanizacji i uprzemysławiania poszczególnych krajów, a także z rozwojem kultury masowej. Obecnie głównymi siłami sprawczymi zdają się: globalizacja, integracja społeczności różnych krajów, rozwój gospodarki rynkowej, bardzo szybki rozwój cywilizacji naukowo-technicznej, przemiany kultury oraz postępująca demokratyzacja życia społecznego”². Niniejszy artykuł podejmuje temat edukacji w dziedzinach STEM. Obszary z tej grupy stanowią atrakcyjne współcześnie kierunki rozwoju – istotne z punktu widzenia zmieniających się warunków współczesnej rzeczywistości i potencjalnych szans na osiągnięcie stabilnej i wartościowej pracy w przyszłości³. Zaprezentowano

¹ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994, s. 18; M. Karowska, W. Czarnecka, *Przemoc w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994, s. 9.

² M. J. Szymański, *Socjologia edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 10.

³ *STEM Education in The Irish School System. A Report on Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education Analysis and Recommendations* The STEM

w nim cele i znaczenie edukacji STEM w kontekście nieustannie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej w oparciu o aktualne dane statystyczne dotyczące istotności inwestowania w niniejsze obszary kształcenia oraz wybrane formy popularyzacji kierunków STEM.

Miejsce obszarów wiedzy z grupy STEM we współczesnej rzeczywistości

Biorąc pod uwagę postępującą technologizację i dominację ideologii neoliberalnej, istotne znaczenie dla życia społecznego, jaki i gospodarczego mają czynniki ekonomiczne⁴ i jak najlepsze wykorzystanie zasobów ludzkich. Celem jest tutaj najpełniejszy rozwój gospodarczy danych państw i regionów. W dzisiejszych czasach istotna staje się wartość kapitałowa jednostki, jej optymalne wykorzystanie oraz szeroko rozumiana, maksymalna efektywność ekonomiczna⁵. Odbywa się to w ramach założeń traktujących o konieczności nieustannej troski o „wskaźniki produktywności, ekonomicznej efektywności i konkurencyjności”, które składają się na tak zwane zasady „wolnego rynku”⁶. We wspomnianym już kontekście ekonomiczno-gospodarczym w wielu krajach funkcjonuje przekonanie o ważności i zasadności inwestowania w kierunki, które są istotne dla gospodarki i rozwoju danego kraju. Na pierwszy plan wysuwają się w związku z tym dziedziny z grupy STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*), stanowiące szczególnie atrakcyjne współcześnie obszary wiedzy, gdyż w dużym stopniu odpowiadają bieżącym tendencjom charakteryzującym określone państwa i regiony. Uważa się, iż rozwój w tych obszarach prowadzi do wysokiej konkurencyjności i innowacyjności danego kraju oraz do umocnienia jego pozycji na arenie międzynarodowej⁷. Dziedziny wiedzy STEM umożliwiają pomiar, analizę,

Education Review Group 2016, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/STEM-Education-in-the-Irish-School-System.pdf>, [25.10.2017].

⁴ T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, w: (red.) A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 21.

⁵ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet, Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 139; Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, dz. cyt., s. 33-34.

⁶ E. Charkiewicz, *Od komunizmu do neoliberalizmu. Technologie transformacji*, w: (red.) E. Majewska, J. Sowa, *Zniewolony umysł II. Neoliberalizm i jego krytyki*, Wyd. Korporacja Ha!art, Kraków 2007, s. 40.

⁷ D. Beede, T. Julian, D. Langdon, G. McKittrick, B. Khan, M. Doms, *Women in STEM: A Gender Gap to Innovation*, August 2011, Executive Summary, U.S. Department

projektowanie i rozwój środowiska fizycznego oraz prowadzą do poprawy szeroko rozumianej jakości życia. Są one istotne z punktu widzenia ekonomicznych ambicji społeczeństwa, wspierania innowacji (przykładem może być popularyzacja Start-up'ów) czy technologicznej kreatywności w trosce o odnalezienie odpowiedzi na najbardziej nurtujące pytania i problemy globalne (dotyczące np. zmian klimatycznych, bezpieczeństwa energetycznego czy zrównoważonego rozwoju)⁸.

Akronim STEM stał się powszechny po jednym ze spotkań naukowych *National Science Foundation*⁹ w Stanach Zjednoczonych i zaakceptowaniu go przez ówczesną dyrektorkę Ritę Colwell¹⁰. Początkowo używano skrótu SMET (odnoszącego się do obszarów kształcenia takich jak matematyka, nauki ścisłe, inżynieria i technologia oraz programu nauczania, który łączyłby wiedzę i umiejętności z tych dziedzin), jednak zdecydowano o wprowadzeniu pewnych modyfikacji i w konsekwencji, w 2001 roku, został wprowadzony akronim STEM¹¹. Nie ma jednej, obowiązującej definicji STEM, jednak uważa się, iż „specjaliści STEM używają swojej wiedzy z zakresu nauk ścisłych, technologii, inżynierii i matematyki, aby zrozumieć funkcjonowanie współczesnego świata i rozwiązywać charakterystyczne dla niego problemy. Ich praca często wymaga korzystania z komputerów i innych urządzeń”¹². Dziedziny STEM uznaje się współcześnie za niezwykle przyszłościowe, co potwierdza wypowiedź Jamesa Browna – dyrektora wykonawczego *STEM*

of Commerce, Economics and Statistics Administration, s. 1, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/womeninstemagaptoinnovation8311.pdf>, [dostęp: 20.10.2017].

⁸ *STEM Education in The Irish School System. A Report on Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)* dz. cyt., dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/STEM-Education-in-the-Irish-School-System.pdf>, [25.10.2017].

⁹ *National Science Foundation* – Narodowa agencja rządowa w Stanach Zjednoczonych powstała w 1950 roku. Została utworzona przez Kongres Stanów Zjednoczonych. Do jej zadań należy wspieranie badań naukowych we wszystkich dziedzinach nauki i techniki. Uznawana jest za główną siłę napędową gospodarki Stanów Zjednoczonych; *About the National Science Foundation*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.nsf.gov/about/>, [20.10.2017].

¹⁰ W. E. Marshall, *Guest commentary: A “STEM” in Collier County to reach their future*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: www.naplesnews.com, [20.10.2017].

¹¹ *STEM Education Curriculum*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.britannica.com/topic/STEM-education>, [20.10.2017].

¹² D. Vilorio, *STEM 101: Intro to tomorrow's jobs*, *Occupational Outlook Quarterly*, Spring 2014, s. 3, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.stemedcoalition.org/wp-content/uploads/2010/05/BLS-STEM-Jobs-report-spring-2014.pdf>, [20.10.2017].

Education Coalition w Waszyngtonie, który zwraca uwagę na to, iż w ramach kierunków STEM będą powstawały najnowocześniejsze i najbardziej rentowne – miejsca pracy¹³ określane przez niego jako „praca jutra”¹⁴. Kore-sponduje to ze słowami Reinharda Hütter’a, który twierdzi, iż „nasze postmodernistyczne społeczeństwo potrzebuje uczonych, techników i ekspertów w celu wyjaśnienia problemów społecznych, politycznych i środowiskowych, jakie stworzyło”¹⁵. Świadoma popularyzacja środowiska technologicznego i kierunków STEM przyczynia się zatem do sukcesywnego zwiększania grona wykwalifikowanych specjalistów (którzy stanowią istotny czynnik umożliwiający podejmowanie w przyszłości działań naprawczych i udoskonalień na szerszą skalę) oraz ma na celu zapewnienie poszczególnym krajom odpowiedniego poziomu rozwoju; wzmocnienie ich międzynarodowego znaczenia i globalnej pozycji.

Edukacja w dziedzinach STEM

Program Komisji Europejskiej zawiera zapis, iż edukacja stanowi „środek rozwoju i produkcji wiedzy wśród europejskiego społeczeństwa oraz [zakłada – E.G] wykorzystywanie jej w tworzeniu innowacji o charakterze technicznym”¹⁶. A wszystko w celu stworzenia „najbardziej dynamicznej, kompetentnej i opartej na wiedzy” światowej gospodarki¹⁷. Edukacja może być rozumiana w tym ujęciu jako nieodłączny komponent i zarazem warunek osiągnięcia życiowego sukcesu w wymiarze jednostkowym i globalnym¹⁸. Według *National Science Foundation* w Stanach Zjednoczonych: „w XXI wieku innowacje naukowe i technologiczne stają się coraz ważniejsze, ponieważ stoimy w obliczu [...] wyzwań związanych z globalizacją i gospodarką opartą na wiedzy. Aby odnieść sukces w tym nowym, opartym na informacjach i wysokich technologiach społeczeństwie, uczniowie muszą rozwinąć swoje umiejętności w STEM, aby osiągnąć poziom znacznie wykraczający poza

¹³ D. Langdon, G. McKittrick, D. Beede, B. Khan, M. Doms, *STEM: Good Jobs Now and for the Future*, U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, s. 1, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/stemfinaljuly14_1.pdf, [25.10.2017].

¹⁴ D. Vilorio, *STEM 101: Intro to tomorrow's jobs*, dz. cyt., s. 3.

¹⁵ R. Hütter, *Polytechnic University*, „First Things” 2013 nr 237, s. 48.

¹⁶ *European Commission, The Role Of the University in the Europe of Knowledge*, Brussels 2003, s. 2.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ C. J. Hurn, *The Limits and Possibilities of Schooling. An Introduction to the Sociology of Education*, Boston 1987, s. 35-36.

to, co uznano za akceptowalne w przeszłości¹⁹. Niejednokrotnie uważa się przy tym, że edukacja w dziedzinach STEM pozwoli na rozwiązanie kluczowych problemów codzienności, ale też przyszłości, gdyż pozwoli na pracę w zawodach, które jeszcze nie istnieją. Potwierdzeniem tego może być raport Światowego Forum Ekonomicznego z 2016 roku, z którego wynika, iż „65% dzieci rozpoczynających dziś naukę w szkołach podstawowych będzie w przyszłości pracować w zawodach, których dziś na rynku jeszcze nie ma. Będą one związane głównie z nowymi technologiami, cyfryzacją i sztuczną inteligencją²⁰. Może to w pewnym stopniu wyjaśniać pojawiające się zmiany w edukacji i próby zaadaptowania jej do warunków współczesności (przykładem może być nowa podstawa programowa dla szkół podstawowych, zgodnie z którą od tego roku szkolnego już w klasach I ma miejsce nauka programowania)²¹.

W obliczu technologizacji codzienności, powszechnego dostępu do informacji i postępującego rozwoju gospodarczego uważa się, iż dziedziny STEM stanowią kluczowy element codzienności – przenikają bowiem każdą sferę naszego życia począwszy od konstrukcji dróg i mostów, zmian pogody na świecie, a skończywszy na wszelkich udogodnieniach w celu usprawnienia i ułatwienia codziennego funkcjonowania²² oraz dostarczają odpowiedzi na wiele podstawowych pytań i pozwalają na zrozumienie otaczającej rzeczywistości²³. Uważa się, że każda profesja, każda aktywność jaką wykonujemy w życiu zawiera elementy matematyki²⁴, a sukcesywne doskonalenie umie-

¹⁹ *Why STEM education is so important?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: http://engineeringforkids.com/article/02-02-2016_importanceofstem, [20.11.2017].

²⁰ *Rozwój technologii wymusza zmiany w edukacji najmłodszych dzieci. Potrzebne są odpowiednie kompetencje nauczycieli*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://biznes.newseria.pl/news/rozwoj-technologii,p1933980240>, [20.11.2017].

²¹ A. B. Kwiatkowska, *Informatyka. Szkoła podstawowa Cel i historia zmian, nowe umiejętności i spodziewane efekty*, Zespół ds. Podstawy Programowej z Informatyki MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/MATEMATYKA,%20INFORMATYKA/Nowa%20podstawa%20programowa.%20Szko%C5%82a%20podstawowa.%20Informatyka.%20Prezentacja.pdf>, [20.11.2017].

²² *Why STEM education is so important?*, dz. cyt., dokument elektroniczny, pobrano ze strony: http://engineeringforkids.com/article/02-02-2016_importanceofstem, [20.11.2017].

²³ *STEM Education in The Irish School System. A Report on Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)*, dz. cyt., <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/STEM-Education-in-the-Irish-School-System.pdf>, [25.10.2017].

²⁴ *Why STEM education is so important?*, dz. cyt., dokument elektroniczny, pobrano ze strony: http://engineeringforkids.com/article/02-02-2016_importanceofstem, [20.11.2017].

jętności w obszarach kształcenia z grupy STEM pozwoli na rozwój krytycznego i innowacyjnego myślenia młodego pokolenia. W raporcie dotyczącym amerykańskiej akcji 100Kin10 znajduje się zapis, iż: „niezależnie od tego, czy chodzi o zmiany klimatyczne, brak bezpieczeństwa żywnościowego, czy też nierówności ekonomiczne, prawie wszystkie najbardziej palące problemy na świecie wymagają rozwiązań opartych na STEM. Jednak tylko niewielka część naszej populacji ma wiedzę i umiejętności, aby [...] je rozwiązać”²⁵. Istnieje zatem realna potrzeba, aby sprostać wymogom współczesności – tj. np. zmodyfikować lub usprawnić system edukacyjny (m.in. w zakresie form, metod pracy i środków wykorzystywanych do konstruowania lekcji doskonalących i rozwijających umiejętności w dziedzinach kształcenia z grupy STEM), by w konsekwencji móc w optymalny, jak najlepszy sposób odpowiadać na wyzwania ekonomiczne i gospodarcze charakterystyczne dla współczesności oraz najbliższej przyszłości.

W ostatnim dziesięcioleciu w wielu krajach opublikowano dokumenty dotyczące polityki wspierającej rozwój i popularyzację obszarów STEM²⁶. Przykładem mogą być Stany Zjednoczone, gdzie wskazuje się na globalną konkurencyjność i rosnące zapotrzebowanie siły roboczej w nauce, technologii, inżynierii i matematyce (STEM). Dużą wagę przywiązuje się do jakości i efektywności systemu edukacyjnego zarówno na poziomie edukacji K-12 (szkoły podstawowe i średnie), jak i na poziomie pomaturalnym²⁷. Emily Dare, adiunkt *STEM Education* na Wydziale Nauk Kognitywnych i Nauk Technicznych na Michigan Technological University zauważa, iż „ludzie często używają terminu 'STEM' [który – E. G.] może odnosić się do poszczególnych dziedzin nauki, technologii, inżynierii i matematyki, ale termin ten może mieć również szersze znaczenie jako element zintegrowanej

²⁵ *We Are A Coalition Transforming The Future Of Stem Education*, 100Kin10, 2016, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://s3.amazonaws.com/100kin10-files/100Kin10-2016-Annual-Report.pdf>, [20.10.2017].

²⁶ *STEM Education in The Irish School System. A Report on Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)* dz. cyt., dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/STEM-Education-in-the-Irish-School-System.pdf>, [25.10.2017].

²⁷ *Teacher Conceptions of Integrated STEM Education and How They Are Reflected in Integrated STEM Curriculum Writing and Classroom Implementation*, A dissertation submitted to The Faculty of The University of Minnesota by Elizabeth A. Ring in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy, Gillian H. Roehrig, Adviser May 2017, s. 2, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/188899/Ring_umn_0130E_18096.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [20.10.2017].

edukacji²⁸, w której wykorzystuje się osiem modeli mentalnych do konstruowania planów lekcji opartych na STEM²⁹. Modele te przedstawiają się w sposób następujący:

1. „STEM – akronim, pobieżna lista tematów;
2. STEM składa się z odrębnych dyscyplin;
3. Nauka jest kontekstem – różne dziedziny przyczyniają się do jej rozwoju;
4. Inżynieria to kontekst – zastosowanie i konstruowanie są najważniejsze;
5. STEM – aproksymacja procesu projektowania technicznego, którego częścią jest nauka, technika i matematyka;
6. Prawdziwe rozwiązywanie problemów to serce edukacji STEM (najlepiej przygotowuje uczniów do edukacji wyższej i późniejszej kariery);
7. Nauka i projektowanie inżynierskie występują w równym stopniu – jedno nie może się zdarzyć bez drugiego;
8. Zintegrowany STEM, w którym wszystkie obszary łączą się w złożone relacje to najbardziej zaawansowany model³⁰.

Edukacja STEM koncentruje się na sposobie wdrażania najlepszych praktyk w nauczaniu przedmiotów ścisłych, technologii, inżynierii i matematyki. Istotą jest tutaj samodzielne dochodzenie do wiedzy uczniów, którzy za pośrednictwem stawiania właściwych pytań, eksperymentów, obserwacji, jak i wnioskowania będą poznawać zmieniającą się rzeczywistość i wychodzić jej naprzeciw. W raporcie Fundacji Edukacyjnej Perspektywy pt. „Potencjał Kobiet dla branży technologicznej” z 2015 roku czytamy: „W szkołach nacisk powinien być położony na atrakcyjne nauczanie przedmiotów ścisłych, budzenie fascynacji dla nauki i technologii oraz myślenie – kreatywne i logiczne – bez względu na płeć dziecka. Oczywiście nie zaniebując postulatów związanych z holistyczną wizją człowieka³¹. Koresponduje to

²⁸ A. Mills, *What is STEM education?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://phys.org/news/2017-10-stem.html>, [20.10.2017].

²⁹ Tamże.

³⁰ E. A. Ring, E. A. Dare, E. A. Crotty, G. H. Roehrig, *The Evolution of Teacher Conceptions of STEM Education Throughout an Intensive Professional Development Experience*, „Journal of Science Teacher Education” 2017 Volume 28 Issue 5, p. III, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1046560X.2017.1356671>, [20.11.2017].

³¹ *Potencjał kobiet dla branży technologicznej, Rekomendacje*, Fundacja Edukacyjna „Perspektywy” 2015, s. 15.

z definicją matematyki Anny Żeromskiej, która traktuje ją jako „działalność (nie wiedzę gotową) intelektualną człowieka, [...] przedmiot i wynik procesu poznawczego nierozzerwalnie związanego z człowiekiem – jednostką czynnie poznającą, uznając – i akcentując jednocześnie- fakt zachodzenia procesu poznania w określonych warunkach społecznych”³². Dzisiejsza edukacja winna skupiać się nie tyle na zapamiętywaniu dużej liczby faktów, co na opanowywaniu i doskonaleniu określonych umiejętności, np. selekcjonowania i analizowania informacji, czy samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Istotne staje się nie tylko to, co uczeń wie, ale również to, co potrafi zrobić z tą wiedzą i w jaki sposób ją wykorzystuje do rozwiązywania innych, nierzadko bardziej złożonych problemów³³. Kładzie się przede wszystkim nacisk na umiejętność późniejszego, samodzielnego wykorzystania, zastosowania rozwiązanych problemów i zdobytej wiedzy w życiu codziennym. W ramach edukacji STEM zwraca się uwagę na takie kwestie, jak.: nacisk na kompetencje ICT (m.in. wczesna nauka programowania oraz kreowania nowych technologii), wzmocnienie poczucia sprawstwa, możliwości dokonywania różnorodnych, samodzielnego odkryć i udoskonalień – wychodząc tym samym poza schematy odtwórczości i powielania znanych już rozwiązań; walkę z uprzedzeniami i stereotypami w szkole; doradztwo edukacyjne i zawodowe (szczególnie popularne są wszelkie programy mentoringowe) i tzw. „dostępność role-models” (przykładów osób, ekspertów, którzy odnieśli sukces w danej dziedzinie)³⁴.

Kolejnym ogniwem w procesie dydaktycznym są również nauczyciele. Sama priorytetyzacja STEM zakłada wsparcie kadry dydaktycznej – w szczególności nauczycieli przedmiotów ścisłych. „Ich właściwe przygotowanie do wykonywania zawodu i stworzenie im ciągłego merytorycznego rozwoju, poznawanie innowacyjnych form przekazywania wiedzy, międzynarodowych dobrych praktyk w tym zakresie, inspirowanie do bycia otwartymi i kreatywnymi, winno być priorytetem w polityce publicznej w zakresie oświaty w Polsce. Ważnym aspektem jest budowanie prestiżu zawodu nauczyciela [...] w trosce o to, aby wybierali go ludzie z pasją i talentem, którzy będą mogli godnie żyć i realizować swoją pasję dla dobra społeczeństwa”³⁵. W tym miejscu można wspomnieć o 100Kin10 – jest to powstały w 2011 roku ruch

³² A. K. Żeromska, *Metodologia matematyki jako przedmiot badań antropomatematycznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 23.

³³ *Science, Technology, Engineering and Math: Education for Global Leadership*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.ed.gov/stem>, [15.11.2017].

³⁴ *Potencjał kobiet dla branży technologicznej, Rekomendacje*, dz. cyt., s. 15.

³⁵ Tamże, s. 15.

jednoczący najlepsze instytucje akademickie, organizacje non-profit, fundacje, firmy i agencje rządowe (obecnie maprawie 300 partnerów) w Stanach Zjednoczonych, mający na celu rekrutację, przygotowanie i wsparcie 100 000 nowych, doskonale przygotowanych nauczycieli STEM w ciągu następnych 10 lat (do 2021) w celu wyposażenia uczniów w wysokiej jakości wiedzę i umiejętności w zakresie STEM potrzebne do stawienia czoła najpilniejszym krajowym i globalnym wyzwaniom jutra³⁶.

Inicjatywy tego typu wydają się być uzasadnione również w Polsce biorąc pod uwagę chociażby ostatni raport Instytutu Badań Edukacyjnych pt. *Potrzeby Nauczycieli Edukacji Wczesnoszkolnej i Nauczycieli Matematyki w Zakresie Rozwoju Zawodowego*, w którym stwierdzono m.in. (uwzględniając fakt, iż nauczyciele w Polsce są zróżnicowani pod względem wiedzy matematycznej i mamy również takich o bardzo wysokich kompetencjach), że na każdym z trzech etapów edukacyjnych „jest ok. 20% nauczycieli, którzy nie posiadają podstawowej wiedzy matematycznej koniecznej do wyposażenia ucznia w komplet umiejętności zapisanych w podstawie programowej³⁷. Ponadto charakteryzują się oni m.in. „brakiem umiejętności prowadzenia ucznia do samodzielnego rozwiązywania problemu, wyręczanie ucznia w poszukiwaniu rozwiązywania problemu lub narzucanie mu własnego sposobu rozwiązania” oraz „brakiem umiejętności właściwej oceny nietypowych rozwiązań uczniowskich³⁸. Z kolei raport „K3” – ogólnopolskiego badania o nazwie „Diagnoza Kompetencji Trzecioklasistów³⁹ z 2015 roku (w roku szkolnym 2016/2017 nie były one przeprowadzane) potwierdza, że uczniowie III klas szkoły podstawowej w dalszym ciągu mają trudności w rozwiązywaniu zadań nietypowych, problemowych, niestandardowych, w których muszą wykazać się kreatywnością i logicznym myśleniem. „Wyniki badań wskazują, że uczniowie zazwyczaj dobrze radzą sobie z zadaniami, do rozwiązania

³⁶ *STEM Education*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://teach.com/what/teachers-know/stem-education/>, [15.11.2017]; *Mobilization Aims Toward 100,000 New, Excellent Math And Science Teachers For Public Schools In Next 10 Years*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.carnegie.org/news/articles/mobilization-aims-toward-100000-new-excellent-math-and-science-teachers-for-public-schools-in-next-10-years/>, [15.11.2017].

³⁷ M. Czajkowska, M. Grochowalska, M. Orzechowska, *Potrzeby Nauczycieli Edukacji Wczesnoszkolnej i Nauczycieli Matematyki W Zakresie Rozwoju Zawodowego*, Raport IBE, Warszawa 2015, s. 83.

³⁸ Tamże, s. 81.

³⁹ Do 2015 roku diagnozy umiejętności uczniów prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych nazwane były Ogólnopolskim Badaniem Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT), natomiast od 2015 r. noszą nazwę: Kompetencje trzecioklasistów (K3).

których mogą zastosować poznane w szkole, gotowe schematy. W zadaniach wymagających samodzielnego rozumowania, zastosowania poznanych narzędzi w rozwiązaniu nowego problemu, uczniowie często się gubią⁴⁰.

Globalna popularyzacja obszarów wiedzy z grupy STEM

Współcześnie mamy do czynienia z podejmowaniem wielu inicjatyw i wdrażaniem rozlicznych akcji społecznych, zarówno w obrębie naszego kraju, jak również poza jego granicami, które mają na celu zwrócenie uwagi na istotność dziedzin STEM we współczesności, jak również mają zachęcać do inwestowania w nowoczesne technologie, kierunki ścisłe i techniczne. Przywołać można takie akcje, jak m.in.: amerykańska Kampania *Educate to Innovate*⁴¹, programy i inicjatywy *The National Science Foundation*⁴², projekt *Lead The Way* (wraz z programem *Pathway to Engineering* czy *Gateway to Technology*⁴³), *The STEM Education Coalition* (jako najszerszy i najbardziej zunifikowany głos opowiadający się za ulepszeniem edukacji STEM na poziomie krajowym, stanowym i lokalnym)⁴⁴; stworzony przez Biuro ds. Edukacji w Hongkongu specjalny dokument pt. *Promotion of STEM Education*

⁴⁰ M. Zambrowska, M. Karpiński, B. Kondrątek, *Kompetencje matematyczne trzecioklasistów*, Raport z badania, IBE, Warszawa 2015, s. 4, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/258-raport-z-badania/ibe-ee-raport-k3-mat/1269-ibe-ee-raport-k3-mat.html>, [25.10.2017].

⁴¹ Kampania *Educate to Innovate* powstała w listopadzie 2009 roku. Jej celem jest poprawa edukacji STEM w Stanach Zjednoczonych oraz umocnienie międzynarodowej pozycji tego kraju. *Educate to Innovate* oferuje szkołom wsparcie finansowe w trosce o poprawę, optymalizację procesu kształcenia i szeroko rozumianej edukacji w dziedzinach STEM (Dzięki niej szkoły mogą wdrażać np. kolejne innowacje o charakterze technicznym). Kampanię wspierają firmy, organizacje non-profit i grupy filantropijne; *MAKING SCIENCE COOL: „EDUCATE TO INNOVATE”*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.wired.com/2009/11/making-science-cool-educate-to-innovate/>, [25.10.2017].

⁴² *The National Science Foundation* to powstała w 1950 roku amerykańska agencja rządowa, wspierająca podstawowe badania i edukację we wszystkich pozamedycznych dziedzinach nauki i inżynierii. Została stworzona m.in. „w celu promowania postępu nauki, poprawy zdrowia [oraz – E.G] dobrobytu”. Stanowi główny czynnik napędzający gospodarkę USA; *About the National Science Foundation*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony, <https://www.nsf.gov/about/>, [25.10.2017].

⁴³ Program *Lead The Way* – amerykańska organizacja non-profit. Jej zadaniem jest opracowywanie programów nauczania STEM dla uczniów i nauczycieli szkół w ramach sektora edukacji K12; *PLTW*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.pltw.org/>, [15.11.2017].

⁴⁴ R. W. Bybee, *What is STEM Education?*, „Science” 2010 vol. 329 issue 5995, p. 996; dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://science.sciencemag.org/content/329/5995/996> [25.10.2017].

(proponujący strategię i zalecenia dotyczące promocji kierunków STEM)⁴⁵, Kanadyjski program *Schulich Leader Scholarships* (oferujący stypendia dla utalentowanej młodzieży w STEM)⁴⁶, Turecka grupa zadaniowa ds. Edukacji STEM- *Turkish STEM Education Task Force (lub FeTeMM-Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik i Matematik)*- starająca się podnieść jakość kształcenia w dziedzinach STEM⁴⁷; Międzynarodowe dni STEM w Wietnamie czy program *AL-Bairaq* w Katarze⁴⁸. W Polsce najbardziej znane to: *Lean in STEM*⁴⁹, „Dziewczyny na Politechniki”, „Dziewczyny do Ścisłych”⁵⁰ czy program *IT for SHE*⁵¹ z ramienia Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy”.

Oprócz tego powstają też coraz to nowe narzędzia i udoskonalenia (jak np. laboratoria cyfrowe, klocki elektroniczne i roboty interaktywne), które mają na celu zoptymalizować i unowocześnić proces kształcenia. Są one pomocne, atrakcyjne i budzą ciekawość najmłodszych, stanowiąc dodatkowy

⁴⁵ *Promotion of STEM Education – Unleashing Potential in Innovation*, Overview, Curriculum Development Council 2015, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: [http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/renewal/Brief%20on%20STEM%20\(Overview\)_eng_20151105.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/renewal/Brief%20on%20STEM%20(Overview)_eng_20151105.pdf), [25.11.2017].

⁴⁶ *What are Schulich Leader Scholarships?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.schulichleaders.com/about-scholarship>, [25.11.2017].

⁴⁷ *STEM Education Task Force – Integrated Teaching Project*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.tstem.com/>, [25.11.2017]; *Integrated Teaching Project*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://inteach.org/>, [25.11.2017].

⁴⁸ *AL-Bairaq* – program edukacyjny (o charakterze non-profit) przeznaczony dla uczniów szkół średnich, umożliwiający im naukę w środowisku badawczym (CAM) na Uniwersytecie w Katarze. Ma on na celu rozbudzenie pasji i zainteresowania dziedzinami STEM oraz zachęcać uczniów do inwestowania w te kierunki; *Welcome to Al-Bairaq World*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://web.archive.org/web/20140419220638/http://www.qu.edu.qa/offices/research/CAM/dmsprogram/index.php>, [25.11.2017].

⁴⁹ *Lean in STEM* – inicjatywa Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy” mająca zachęcać polskie kobiety do koncentrowania się na kierunkach technologicznych, inżynierskich i nauce oraz wspierać ich rozwój w tych obszarach; *Lean in STEM*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://leaninstem.pl/o-programie>, [15.11.2017].

⁵⁰ „Dziewczyny na Politechniki”, „Dziewczyny do Ścisłych” – kampanie społeczne realizowane z ramienia Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy”, które mają na celu wspierać rozwój zawodowy kobiet w dziedzinach ścisłych i technicznych; *Informacja prasowa. Dziewczyny na politechniki. Dziewczyny do ścisłych 2014*, źródło: http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/informacja_prasowa/Dziewczyny_na_politechniki_2014v10.pdf, [15.11.2017].

⁵¹ Program *IT for SHE* – nowy, powstały w 2017 roku, program Fundacji Edukacyjnej; „Perspektywy” wspierający kobiety w branży informatycznej; *Kobiety na politechnikach, Raport 2007-2017*, Fundacja Edukacyjna „Perspektywy” marzec 2017, s.5, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2017.pdf, [20.11.2017].

bodziec i środek motywacyjny w procesie nabywania wiedzy i rozwijania umiejętności oraz indywidualnego potencjału uczniów. Mogą i coraz częściej korzystają z nich coraz młodsi uczniowie – nie tylko w szkole, ale również poza nią.

Matt Larson (Dyrektor *National Council of Teachers of Mathematics* – NCTM) w artykule pt. „*Math Education Is STEM Education!*” zwraca uwagę na to, iż „edukacja w zakresie STEM skupia wielu decydentów, liderów biznesu i przemysłu, fundacje filantropijne i liderów edukacji, ponieważ przewiduje się, że nastąpi przyspieszony wzrost liczby zadań związanych z obszarami STEM, jakie gospodarka wygeneruje w ciągu następnej dekady, (szczególnie w porównaniu z innymi profesjami)”⁵². Zgodnie z raportem znajdującym się na stronie internetowej STEMconnector.org⁵³, w 2018 roku zapotrzebowanie na pracowników zatrudnionych w Stanach Zjednoczonych na stanowiskach związanych z STEM będzie wynosiło 8,65 miliona osób⁵⁴. Ponadto „sektor wytwórczy (w Stanach Zjednoczonych) stoi w obliczu dużego niedoboru pracowników z niezbędnymi umiejętnościami (również w profesjach związanych z STEM – E.G.) – tj. prawie 600 000 osób”⁵⁵. Także *Royal Academy of Engineering* donosi, że mieszkańcy Wielkiej Brytanii będą musieli ukończyć co roku 100 000 kierunków studiów w STEM, aż do roku 2020, aby zaspokoić zapotrzebowanie kraju na pracowników specjalizujących się w takich profesjach. Z kolei w Niemczech mamy do czynienia z niedoborem 210 000 pracowników specjalizujących się w dziedzinie matematyki, informatyki, nauk przyrodniczych i technologii⁵⁶.

Popularyzacja obszarów z grupy STEM i rozwijanie umiejętności w tych dziedzinach wiedzy to bez wątpienia jedno z kluczowych zadań

⁵² M. Larson, *Math Education Is STEM Education!*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: [https://www.nctm.org/News-and-Calendar/Messages-from-the-President/Archive/Matt-Larson/Math-Education-Is-STEM-Education!/,](https://www.nctm.org/News-and-Calendar/Messages-from-the-President/Archive/Matt-Larson/Math-Education-Is-STEM-Education!/) [20.11.2017].

⁵³ STEMconnector to konsorcjum firm, organizacji non-profit, stowarzyszeń zawodowych, organizacji badawczych i politycznych, podmiotów rządowych, uniwersytetów i instytucji akademickich zajmujących się edukacją STEM. Łączy krajowe stanowe i lokalne jednostki działające w obszarze STEM; *What does STEMconnector® do?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: [https://www.stemconnector.com/about-us/,](https://www.stemconnector.com/about-us/) [25.11.2017].

⁵⁴ STEMconnector®, *Publications & Resources*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: [https://www.stemconnector.com/publications/publications-resources/,](https://www.stemconnector.com/publications/publications-resources/) [25.11.2017].

⁵⁵ E. J. Hom, *What is STEM Education?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: [https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html,](https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html) [25.11.2017].

⁵⁶ STEMconnector®, *Publications & Resources*, dz. cyt. dokument elektroniczny, pobrano ze strony: [https://www.stemconnector.com/publications/publications-resources/,](https://www.stemconnector.com/publications/publications-resources/) [25.11.2017].

stojących m.in. przed współczesną edukacją. Uważa się, że Edukacja STEM kształci krytycznych myślicieli, następne generacje innowatorów oraz zwiększa umiejętność korzystania z nauk ścisłych. Innowacje prowadzą do nowych produktów i procesów, a te z kolei wspierają naszą gospodarkę. Zakłada się, że większość miejsc pracy w przyszłości będzie wymagać podstawowej znajomości matematyki i przedmiotów ścisłych, dlatego tak ważne jest, by wyposażać uczniów w odpowiednią wiedzę i umiejętności, które pozwolą im poradzić sobie z problemami jutra⁵⁷.

Zakończenie

Zasadność rozwoju kompetencji z zakresu STEM może być rozpatrywana w kontekście neoliberalnych potrzeb społecznych, technologicznych i gospodarczych poszczególnych państw i narodów, a wszystko w celu budowania wysokojakościowego, świadomego społeczeństwa i innowacyjnej gospodarki przyszłości. Z jednej strony jest to perspektywiczny, z drugiej jednak stanowiący wielowymiarowe wyzwanie kierunek edukacyjny (szczególnie w obliczu kolejnych reform szkolnictwa) – zarówno w wymiarze społecznym, jaki edukacyjnym. Pozwoli on stawić czoła wyzwaniom XXI wieku i nadchodzącej przyszłości. Miejmy nadzieję, iż plan realizowania tejże polityki nabierze tempa, a jakość jego wdrażania będzie w pełni satysfakcjonująca zarówno w wymiarze mikro- oraz makrospołecznym; w kontekście rozwijania indywidualnych umiejętności kolejnych pokoleń uczniów; holistycznie ujmowanej edukacji szkolnej; rynku pracy, szeroko rozumianego rozwoju gospodarczego, jak i wzrostu konkurencyjności i znaczenia naszego kraju.

Bibliografia:

About the National Science Foundation, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.nsf.gov/about/>, [20.10.2017].

Beede D., Julian T., Langdon D., McKittrick G., Khan B., Doms M., *Women in STEM: A Gender Gap to Innovation*, August 2011, Executive Summary, U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/womeninstemagaptoinnovation8311.pdf>, [20.10.2017].

⁵⁷ *Why STEM education is so important?*, dz. cyt., dokument elektroniczny, pobrano ze strony: http://engineeringforkids.com/article/02-02-2016_importanceofstem, [20.11.2017].

- Bybee R. W., *What is STEM Education?*, „Science” 2010 Vol. 329 Issue 5995, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://science.sciencemag.org/content/329/5995/996> [25.10.2017].
- Charkiewicz E., *Od komunizmu do neoliberalizmu. Technologie transformacji*, w: (red.) E. Majewska, J. Sowa, *Zniewolony umysł II. Neoliberalizm i jego krytyki*, Wyd. Korporacja Ha!art, Kraków 2007.
- Czajkowska M., Grochowalska M., Orzechowska M., *Potrzeby Nauczycieli Edukacji Wczesnoszkolnej i Nauczycieli Matematyki W Zakresie Rozwoju Zawodowego*, Raport IBE, Warszawa 2015.
- European Commision, *The Role Of the University in the Europe of Knowledge*, Brussels 2003.
- Gmerek T., *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, w: (red.) A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet, Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Hom E. J., *What is STEM Education?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html>, [25.11.2017].
- Hurn C. J., *The Limits and Possibilities of Schooling. At Introduction to the Sociology of Education*, Boston 1987.
- Hütter R., *Polytechnic University*, „First Things” 2013 nr 237.
- Informacja prasowa. Dziewczyny na politechniki. Dziewczyny do ścisłych 2014*, źródło: http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/informacja_prasowa/Dziewczyny_na_politechniki_2014v10.pdf, [15.11.2017].
- Integrated Teaching Project*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://inteach.org/>, [25.11.2017].
- Karkowska M., Czarnecka W., *Przemoc w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.
- Kobiety na politechnikach, Raport 2007-2017*, Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”, marzec 2017, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2017.pdf, [20.11.2017].
- Kwiatkowska A. B., *Informatyka. Szkoła podstawowa Cel i historia zmian, nowe umiejętności i spodziewane efekty*, Zespół ds. Podstawy Programowej z Informatyki MEN, Ośrodek Rozwoju Edukacji, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/MATEMATYKA,%20INFORMATYKA/Nowa%20>

- podstawa%20programowa.%20Szko%C5%82a%20podstawowa.%20Informatyka.%20Prezentacja.pdf, [20.11.2017].
- Langdon D., McKittrick G., Beede D., Khan B., Doms M., *STEM: Good Jobs Now and for the Future*, U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/stemfinalyuly14_1.pdf, [25.10.2017].
- Larson M., *Math Education Is STEM Education!*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: [https://www.nctm.org/News-and-Calendar/Messages-from-the-President/Archive/Matt-Larson/Math-Education-Is-STEM-Education!/,](https://www.nctm.org/News-and-Calendar/Messages-from-the-President/Archive/Matt-Larson/Math-Education-Is-STEM-Education!/) [20.11.2017].
- Lean in STEM*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://leaninstem.pl/o-programie>, [15.11.2017].
- Making Science Cool: „Educate To Innovate”*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.wired.com/2009/11/making-science-cool-educate-to-innovate/>, [25.10.2017].
- Marshall W. E., *Guest commentary: A „STEM” in Collier County to reach their future*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: www.naplesnews.com, [20.10.2017].
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (miedzy socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- Mills A., *What is STEM education?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://phys.org/news/2017-10-stem.html>, [20.10.2017].
- Mobilization Aims Toward 100,000 New, Excellent Math And Science Teachers For Public Schools In Next 10 Years*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.carnegie.org/news/articles/mobilization-aims-toward-100000-new-excellent-math-and-science-teachers-for-public-schools-in-next-10-years/>, [15.11.2017].
- PLTW, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.pltw.org/>, [15.11.2017].
- Potencjał kobiet dla branży technologicznej, Rekomendacje*, Fundacja Edukacyjna „Perspektywy” 2015.
- Promotion of STEM Education – Unleashing Potential in Innovation*, Overview, Curriculum Development Council 2015, document elektroniczny, pobrano ze strony: [http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/renewal/Brief%20on%20STEM%20\(Overview\)_eng_20151105.pdf](http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/renewal/Brief%20on%20STEM%20(Overview)_eng_20151105.pdf), [25.11.2017].

- Ring E. A., Dare E. A., Crotty E. A., Roehrig G. H., *The Evolution of Teacher Conceptions of STEM Education Throughout an Intensive Professional Development Experience*, „Journal of Science Teacher Education” 2017 Volume 28 Issue 5, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1046560X.2017.1356671>, [20.11.2017].
- Rozwój technologii wymusza zmiany w edukacji najmłodszych dzieci. Potrzebne są odpowiednie kompetencje nauczycieli*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://biznes.newseria.pl/news/rozwoj-technologii,p1933980240>, [20.11.2017].
- Science, Technology, Engineering and Math: Education for Global Leadership*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.ed.gov/stem>, [15.11.2017].
- STEMconnector®*, *Publications & Resources*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.stemconnector.com/publications/publication-resources/>, [25.11.2017].
- STEM Education*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://teach.com/what/teachers-know/stem-education/>, [15.11.2017];
- STEM Education Curriculum*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.britannica.com/topic/STEM-education>, [20.10.2017].
- STEM Education in The Irish School System. A Report on Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education Analysis and Recommendations* The STEM Education Review Group 2016, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/STEM-Education-in-the-Irish-School-System.pdf>, [25.10.2017].
- STEM Education Task Force – Integrated Teaching Project*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.tstem.com/>, [25.11.2017];
- Szymański M.J., *Socjologia edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 10.
- Teacher Conceptions of Integrated STEM Education and How They Are Reflected in Integrated STEM Curriculum Writing and Classroom Implementation*, A dissertation submitted to The Faculty of The University of Minnesota by Elizabeth A. Ring in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy, Gillian H. Roehrig, Adviser May 2017, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/188899/Ring_umn_0130E_18096.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [20.10.2017].

- Vilorio D., *STEM 101: Intro to tomorrow's jobs*, „Occupational Outlook Quarterly” Spring 2014, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.stemedcoalition.org/wp-content/uploads/2010/05/BLS-STEM-Jobs-report-spring-2014.pdf>, [20.10.2017].
- We Are A Coalition Transforming The Future Of Stem Education, 100Kin10*, 2016, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://s3.amazonaws.com/100kin10-files/100Kin10-2016-Annual-Report.pdf>, [20.10.2017].
- Welcome to Al-Bairaq World*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://web.archive.org/web/20140419220638/http://www.qu.edu.qa/offices/research/CAM/dmsprogram/index.php>, [25.11.2017].
- What are Schulich Leader Scholarships?*, document elektroniczny, pobrano ze strony: <http://www.schulichleaders.com/about-scholarship>, [25.11.2017].
- What does STEMconnector® do?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <https://www.stemconnector.com/about-us/>, [25.11.2017].
- Why STEM education is so important?*, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: http://engineeringforkids.com/article/02-02-2016_importanceofstem, [20.11.2017].
- Zambrowska M., Karpiński M., Kondratek B., *Kompetencje matematyczne trzecioklasistów*, Raport z badania, IBE, Warszawa 2015, dokument elektroniczny, pobrano ze strony: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/258-raport-z-badania/ibe-ee-raport-k3-mat/1269-ibe-ee-raport-k3-mat.html>, [25.10.2017].
- Żeromska A. K., *Metodologia matematyki jako przedmiot badań antropometrycznych.*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

Prioritization STEM education.

An axiological and teleological perspective

Contemporaneity is a time of constant changes, heterogeneous needs and growing commitments and aspirations. Transformations do not miss the educational system, which adapts to current needs, objectives and adopted social strategies.

This article undertakes the subject of education in the fields of STEM. Areas from this group constitute attractive development directions – important from the point of view of the changing conditions of modern reality and potential chances for achieving stable and valuable work in the future.

It presents the goals and the importance of STEM education in the context of the constantly changing socio-cultural reality based on current statistical data on the significance of investing in these areas of education and selected forms of popularizing STEM.

Keywords: STEM, education, prioritization, significance, social change, economy, development.

Priorytetyzacja STEM w edukacji. Perspektywa aksjologiczno-teleologiczna

Współczesność to czas ciągłych zmian, niejednorodnych potrzeb oraz rosnących zobowiązań i aspiracji. Transformacje dotyczą również systemu edukacyjnego, który dostosowuje się do aktualnych celów i przyjętych strategii społecznych. Niniejszy artykuł podejmuje temat edukacji STEM. Obszary z tej grupy stanowią atrakcyjne kierunki rozwoju – ważne z punktu widzenia zmieniających się warunków współczesnej rzeczywistości i potencjalnych szans na osiągnięcie stabilnej i wartościowej pracy w przyszłości. Przedstawione są w nim cele i znaczenie edukacji STEM w kontekście stale zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej w oparciu o aktualne dane statystyczne uzasadniające ważność inwestowania w te obszary wiedzy, jak również prezentacja wybranych form popularyzacji edukacji STEM.

Słowa kluczowe: STEM, edukacja, priorytetyzacja, znaczenie, zmiana społeczna, ekonomia, rozwój.

Aleksander Nalaskowski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID 0000-0002-7739-5181

Książka zamiast wiedzy.

Recenzja monografii Joanny Łukasiewicz-Wieleby,

*Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia
i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci
w narracjach rodziców,*

(Wyd. APS Warszawa, 2018, ss. 438)

Rozprawa to bardzo obszerne i znakomicie edytowane dzieło. Jednakowoż wyrażam żal, że nie zostało zaopatrzone w skorowidz rzeczowy i skorowidz nazwisk. Poważnej rozprawie takie rozwiązanie edytorskie ze wszech miar przystoi, a wręcz jest pożądane.

Monografia jest bez wątplenia popisem kompetencji Autorki, a pewne jej części mogłyby być nawet znakomitym podręcznikiem akademickim dla ambitnych studentów i doktorantów zajmujących się tą problematyką.

Pobieżne zapoznanie się z treścią opracowania prowadzić może do przekonania, że mamy do czynienia z dziełem znakomitym, skończonym, bogatym w treść i uporządkowanym. Ale głębsze zapoznanie się z poszczególnymi akapitami tej monografii może nasuwać wątpliwości, które poniżej przedstawię. Uwagi pozytywne i pochwały zostawiam Czytelnikom.

Autorka na pierwszy rzut prezentuje wyczerpujący przegląd koncepcji zdolności i szeroko pojętych społecznych uwarunkowań ich istnienia, odkrywania, pielęgnowania. Zgodnie z zapowiedzią zawartą w tytule została tu szczególnie mocno wyodrębniona rola rodziców, rodziny, najbliższego środowiska dziecka zdolnego. Część ta imponuje erudycją i wiedzą dr J. Łukasiewicz-Wieleby. Pojawia się tu jednak, obecna również w dalszych partiach rozprawy niedoskonałość, nazwijmy ją, techniczna. Dotyczy ona wielu, wielu książek z zakresu pedagogiki, ale nie tylko. Polega

ona na sposobie redagowania odwołań. Na przykład: „Inteligencja skryształizowana, jest związana z doświadczeniami człowieka i bazuje na posiadanej przez niego wiedzy, w szczególności odnosi się do wiedzy i języka niezbędnych w danej kulturze. Czynnikiem tym są podporządkowane inne, które są bardziej specyficzne. Inteligencja płynna przenika wszystkie czynności umysłu, natomiast inteligencja skryształizowana jest końcowym efektem ukształtowanym poprzez doświadczenie (Limont, 2010; Nęcka, 2003; Sternberg, 2001; Strelau, 2006).” (s.22). I nie wiemy czy zdania te (stanowiące część obszerniejszego akapitu) są jako żywo zaczerpnięte z przywołanych autorów, czy są tylko nimi inspirowane, czy odnoszą się do identycznych, a może tylko podobnych konstatacji, czy wszyscy autorzy przemawiali w tej kwestii zgodnym chórem, etc. Przypis tego nie wyjaśnia. Nie wiemy jaka jest w istocie zależność pomiędzy autorskością tych słów a cytowaniem tego czy innego fragmentu jakiejś monografii. Czy przypis oznacza tylko inspirację czy może bezpośrednie wykorzystanie czyjejś myśli. Niestety to zastrzeżenie dotyczy całego tekstu i powoduje pewną konfuzję poznawczą u czytającego.

Na stronie 95 czytamy, że „Badania noblistów pokazują, że do wysokiego poziomu osiągnięć w danej dziedzinie konieczne było zaistnienie czynników, których źródłem jest dom rodzinny”. Zdumiewająca jest u badaczy twórczości, myślenia twórczego, zdolności, etc. skłonność do używania przykładu noblistów, a szczególnym „pieszczochem” wydaje się tu być Albert Einstein. Chciałoby się zwołać „znaj proporcją Mociumpanie!”. Jest w istocie zasadnicza różnica pomiędzy kohortą zbadanych maluchów ze szkół, podstawowych a absolutną naukową czy literacką światową elitą. Czy zderzenie dwóch kajaków na Krutyni będziemy porównywać z tragedią „Titanica”?

Na stronie 98 czytamy: „Gdy rodzice przekazują negatywne komunikaty lub karzą, dziecko traci swoją motywację i zapał”. Gdybyż życie było takie proste! Nagradzają – to urośnie zdolniak, karzą – nie urośnie. Wystarczy jednak poczytać biografie czy autobiografie Williama Goldinga, Boba Dylana, Thomasa Manna, Johna Lennona, Wolfganga A. Mozarta, Tennessee Williamsa, Charlie Chaplina, Jerzego Hopena, Jerzego Grotowskiego, Tadeusza Kantora, Romana Kłosowskiego, etc., aby się dowiedzieć, że ich zdolności (talenty) rozwijały się niekoniecznie przy akceptacji rodziców, a niekiedy wbrew nim. Ścieżki rozwoju zdolności bywają bardziej skomplikowane niż na to wskazuje niekiedy pragmatyczny, zdrowy rozsądek. Wspomniane zdanie i cały akapit autorka opatruje odwołaniem do pracy Joan Freeman, „The long-term effects of families and educational provision on gifted children”. Tak się składa, że bodaj dwa lata temu tłumaczyłem jakiś obszerny

fragment tego tekstu z irlandzkiego oryginału zamieszczony na łamach szacownego skądinąd kwartalnika. Zatem znam go nieźle. Moim zdaniem to tekst naiwny, nachalnie perswazyjny, a niekiedy wręcz popularny. Stworzony raczej przez J. Freeman działaczkę społeczną, a nie badacza. I tutaj moja uwaga ogólniejsza – nie można każdego artykułu, tekstu, książki traktować z bezkrytycznym nabożeństwem. Nawet jeśli zostały napisane w języku kongresowym. Tego dystansu zdaje się Autorce brakować, ale być może to tylko moje subiektywne odczucie.

Na stronie 99 czytamy, że „Ważne w dorobku badań naukowych są także analizy prowadzone przez Annę Firkowską-Mankiewicz. W jej badaniach ujawniły się zależności pomiędzy psychospołecznymi wyznacznikami sukcesów życiowych – środowisko rodzinne jest kluczowe w okresie dzieciństwa. Nazywane jest ono przez autorkę ogniwem pierwotnym, w którym znaczące są czynniki społeczne, ekonomiczne i zawodowe rodziny składające się na styl wychowania.” W tym miejscu muszę poczynić uwagę dla mnie dość nieręczną. Autorka powołuje się na wydaną w roku 1999 rozprawę tej znakomitej badaczki zatytułowaną „Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków”. Szkoda, że nie sięgnęła po moją, wydaną dziesięć lat wcześniej pod łudząco podobnym tytułem książkę „Ścieżki edukacyjne i losy życiowe twórczych trzydziestolatków. Studium z wykorzystaniem badań podłużnych” (Warszawa 1989). Może by to wzbogaciło jej wiedzę i powiększyło perspektywę spojrzenia. Podobnie Autorka nie zauważyła mojej pracy „Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki” (Toruń 1989, Warszawa 1993). Jakkolwiek w innych jej pracach się ona pojawia. Analizując tam koncepcję rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona wskazałem zarówno na szczególną rolę w kształtowaniu się twórczej modalności pierwszych dwóch lat życia, na niezwykłą rolę matki w tym zakresie i „spóźnioną” rolę ojca. Podobnie jak w pracy napisanej wspólnie z Ryszardem Borowiczem, Krzysztofem Dzieńdziurą pracy „Młodzież na rozdrożach. Zielonogórcy maturzyści ‘87” (Zielona Góra 1990). W niej to właśnie opisałem, na podstawie badań na ca 2500-osobowej grupie młodzieży, rolę środowiska lokalnego i najbliższej rodziny w rozwoju twórczych uzdolnień dziecka. Podkreślam, że nie poczyniłem tej uwagi z próżności czy chęci zaistnienia, ale ze względu na jej merytoryczny charakter wpisujący się w tę opinię. Pewnego smaku całej sytuacji dodaje fakt, że prace (habilitacje, profesury) niektórych z przywoływanych jako wyrocznie autorów, swego czasu recenzowałem i uczestniczyłem w procedurach awansowych. Niezrozumiałe też dla mnie jest pominięcie przez Autorkę znakomitej rozprawy Romana Schulza „Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska” (Warszawa 1990).

Tak jak nie rozumiem kompletnego pominięcia prac Andrzeja Trzebińskiego czy Krystyny Drat-Ruszczak. To klasyka, bezcenna „klasyka gatunku”. Naprawdę psychologia twórczości i pedagogika twórczości istniały długo przedtem zanim dr J. Łukasiewicz-Wieleba się nimi zainteresowała. Mają też swój kanon lekturowy, który po prostu wypada przynajmniej znać, bo nie wszystko tam trąci myszką i jest *passee*.

Na stronie 129 czytamy: „Wskazówki opisujące dzieci zdolne, ich rodziców oraz zalecenia dotyczące ogólnej dbałości o wszechstronny rozwój (Ginsberg, 1976): Nie ma reguły, czy zdolne dziecko będzie urodzone jako pierwsze, drugie czy następne.” Otóż jest różnica! Dyskutując niejako z tezą Barry’ego G. Ginsberga wskazałem zarówno na podstawie badań empirycznych, jak i analiz teoretycznych, że dzieci ostatnie, a zwłaszcza te urodzone po długiej przerwie (tzw. późne dzieci) są z reguły bardziej twórcze i dysponują wyraziściej „wydobytymi na światło dzienne” zdolnościami. Wskazywałem tu na dowiedzioną empirycznie zależność między wiekiem rodziców jako wychowawców, a rozwojem uzdolnień dziecka. (Borowicz, Dzieńdziura, Nalaskowski..., dz. cyt.).

Pewną niejasność budzi u mnie jeden z głównych problemów badawczych, a raczej ich zespół. Na stronie 173 Autorka pisze: „Pierwszy główny problem badawczy został sformułowany następująco: W jaki sposób i w jakich obszarach rodzice dokonują rozpoznania potencjału swoich dzieci? Do tego problemu przynależą następujące problemy szczegółowe:

Jak wcześniej i w jaki sposób ujawnia się potencjał dzieci? Kto, oprócz rodziców, dokonuje identyfikacji potencjału dziecka? Na podstawie jakich wskaźników rodzice uznają, że dziecko posiada potencjał w danej dziedzinie? Jakie cechy i zachowania, specyficzne dla dzieci zdolnych, rozpoznają rodzice? Jakie właściwości psychospołeczne swoich dzieci rozpoznają rodzice? Drugi problem badawczy został ujęty w pytaniu: W jaki sposób rodzice wzmacniają rozwój zdolności dziecka? Do tego problemu również sformułowano pytania szczegółowe, do których należą: Jakie czynniki decydują o tym, że rodzice podejmują działania, by rozwijać rozpoznany potencjał swoich dzieci? Czy rodzice rozważają rozwój zdolności w perspektywie krótko czy długoterminowej? Jakie celowe działania podejmują rodzice, by wzmocnić rozwój zdolności dziecka? W jaki sposób rodzice wzmacniają pożądane dla rozwoju zdolności cechy psychospołeczne swoich dzieci? W jaki sposób rodzice wykorzystują dostępne zasoby edukacyjne w obrębie szkoły i poza nią?”.

Otóż, takie ujęcie dostrzegania zdolności dziecka jest do przyjęcia wyłącznie przy założeniu, że zawsze jest to proces świadomy. Tymczasem wcale i nie zawsze tak być musi. Może to być proces czysto intuicyjny, nienazywany,

a wręcz przez samych rodziców niedostrzegany, bo działający gdzieś w tle, wychodzący „od tyłu głowy”. Tak może być na przykład w przypadku mniej wykształconych i słabszych wychowawczo rodziców. Jak wówczas będzie wyglądała ich narracja? Jak wówczas ten proces badać?

Rozumiem, że istnieje pewna językowa moda. Także w nauce. Przeżyliśmy już rekonstrukcję, dekonstrukcję, ambiwalencję i teraz jest czas na narrację. Pewnie z tym nie wygramy, bo określenie „narracja” brzmi znacznie lepiej i bardziej sekretnie niż prząsne, choć swojskie „opowiadanie” czy opowieść. A to właśnie określenie byłoby ekwiwalentne. Jeśli zaś narrację uznać znaczeniowo jako system reguł konstruujących tekst, to nie znajduję w pracy wątku badającego tę kwestię. A zatem przywołanie dość kuriozalnego stwierdzenia M. Dziemianowicz-Nowak (s. 175), że „Świat człowieka ma postać narracji, jest stale odczytywaną, interpretowaną historią o sobie samym i własnych relacjach ze światem. Narracja jest punktem wyjścia do pytania o i zrozumienia podmiotowości jednostki i pytaniem o to w jaki sposób ludzie odczuwają, jak rozumieją i jak opisują własną podmiotowość”, jest przywołaniem bełkotliwego humbugu biegunowo odległego od nauki. Jeśli świat jest tylko opowiadaniem, jest tylko „narracją”, to co właściwie badała Autorka? Czy i jej badania były tylko subiektywną narracją? Czy w istocie godzi się na tak znaczące rozepchnięcie pojęcia „opowiadanie”? Czy zatem jej książka jest narracją o narracji?

W typologii rozpoznawanych potencjałów dr J. Łukasiewicz-Wieleba wskazuje między innymi na potencjał twórczy i potencjał konstrukcyjny. Ich wyodrębnienie jako osobnych każe je traktować jak zbiory matematycznie (lub logicznie) parami rozłączne. Wyraża to wzór . Czyli wobec wyróżnienia jako osobnego zbioru „potencjału twórczego” żaden inny, a zatem konstrukcyjny, plastyczny, muzyczny, etc. nie może posiadać atrybutu twórczości. Na jakiej podstawie Autorka to zakłada? Co skłoniło ją do dokonania tak arbitralnej typologii? Zatem na jakiej zasadzie wśród cech konstruujących predyspozycje przywódcze umieściła obok pomysłowości i niezależności kreatywność. Przyznam, że cały ten fragment rozprawy robi na mnie wrażenie zaawansowanego konspektu tego, co dopiero ma powstać, a nie koherentnej i dobrze przemyślanej całości i każe wątpić czy aby wiedza o procesach twórczych jest u tej Autorki dobrze gruntowana.

Wśród cytowanych prac autorka wymienia Erika Eriksona. Dlaczego więc jego teorii rozwoju psychospołecznego nie aplikuje do własnych badań. Pisze wszak, że zdolności mogą pomóc dziecku m. in. imponować rówieśnikom. Biorąc jednak pod uwagę wiek badanych przez nią dzieci (okres wczesnoszkolny) winna uwzględnić fazę rozwojową, w której wedle

Eriksona się znajdują. Znajdujemy tam inicjatywność, ale czy na pewno skłaniającą do mistrzostwa zaradność, nierozzerwalnie związaną właśnie z chęcią imponowania? Jeśli do tego dołożymy ostrzeżenie samego Eriksona, że „the stage is not age”, to robi się nam nieco poważniejszy problem z tego pozornie nieznaczącego drobiazgu. Czy Autorka na pewno dobrze wczytała się w koncepcję Eriksona?

Z najwyższym trudem traktuję tę książkę jako pracę z zakresu pedagogiki. Nie pomaga mi w tym sama Autorka. Zaledwie na trzech stronach (357-359) zawarła kilka akapitów pod tytułem „Konkluzje dla pedagogiki”. A tam banał goni banał. Spotykamy konstatacje godne porad dla młodych matek zamieszczanych w gazetach dla niewiast: „Rodzicielskie opisy relacji zdolnych dzieci z rówieśnikami ukazują, że czasem już w dzieciństwie podejmują one decyzje o ujawnianiu lub ukrywaniu swoich predyspozycji. Dotyczy to głównie zdolności intelektualnych i twórczych. Przy tym decyzja o ukryciu zdolności, łączy się z tworzeniem nowej tożsamości (osoby niezdolnej) oraz ukierunkowuje karierę edukacyjną w sposób pozbawiający dziecko możliwości uzyskania adekwatnych dla niego wyników. To oznacza, że dzieciństwo jest okresem, w którym konieczne jest wspieranie dzieci w kształtowaniu ich adekwatnej samooceny i asertywności, pomoc w budowaniu świata wartości, wzmacnianie poczucia wartości i doceniania wysiłku i osiągnięć. Wraz z wiekiem, gdy dla dziecka coraz ważniejsi stają się rówieśnicy, niezależność w myśleniu i umiejętność przeciwstawienia się grupie (w tym sprzeciw, aby dostosować się do przeciętności) są niezbędne dla adekwatnego rozwoju. Jednak wdrożenie dziecka do tego musi rozpocząć się dużo wcześniej – najlepiej już w okresie przedszkolnym.” Nie można nie zapytać czy takim konkluzjom, takiej „nauce” miała służyć rozpostarta na kilkuset stronach analiza, badania? Czy nie mały trud badawczy, kwerenda źródeł i praca pisarska były tylko po to, aby uzasadnić takich parę końcowych oczywistości i zdroworozsądkowych konkluzji? Góra urodziła mysz! Czy tak ma wyglądać pedagogika? A jeśli tylko tych kilka zdań jest dla pedagogiki, to dla kogo jest cała reszta?

Książka „Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców” przypomina do złudzenia inne prace z tego zakresu. Ich struktura, zawartość, obsesja przywoływania i omawiania kilkunastu koncepcji twórczości, zdolności czy predyspozycji (bez późniejszego, głębszego nawiązywania do nich) mogłyby stanowić rodzaj sztancy. Ich autorzy nie kryją aspiracji psychologicznych, sugerując swój dystans do pedagogiki, którą zdają się lekko pogardzać. Rzucają jej ledwie ochłap z pańskiego stołu nauki przez duże N. Joanna Łukasiewicz-Wieleba

poświęciła wnioskom dla pedagogiki 97 wersów w rozprawie liczącej 438 stron. Mam wrażenie, że ten dział badań pedagogicznych, jeśli to są badania pedagogiczne, tkwi w samopowielającym się mechanizmie z którego poza awansami naukowymi, może grantami i publikacjami tak naprawdę dla nauki niemal nic nie wynika. To co najwyżej zwykłe przyczynkarstwo. Próżno tu szukać odważnych wniosków, brawurowych hipotez czy prób tworzenia jakichś własnych teorii. Tego nie da się zrobić przywołując koncepcje innych, korzystając z ustalonych i bezpiecznych ścieżek metodologicznych do nich przypisanych i pisząc dotkliwie przewidywalne rozprawy. To ten rejon pedagogiki, taka jej odmiana, której nie ma sensu pytać o jej klasyków, korzenie i źródła. W znacznej mierze to pedagogika, która się z pedagogiki dawno wypisała.

Czy to jest monografia dyskwalifikująca Autorkę? Absolutnie nie jest. Jako środowisko już dawno wyraziliśmy milczącą zgodę na takie produkcje naukowe. Traktujemy je jako pedagogiczne wiedząc dobrze, że część ich autorów zwiłaby do psychologii, gdyby ta nie była tak pilnie strzeżona przez swoją gildię. W tych przypadkach pedagogika jest po prostu 'zamiast'.

Natalia Zygmunt

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0001-7785-5865

Hana Červinkova, Bogusława Dorota Gołębiak (red.)
Edukacyjne badania w działaniu,
Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2013, ss. 370

Rozwój nowego paradygmatu w badaniach jakościowych, jakim są *badania w działaniu* (tzw. *action research*), możemy podzielić na dwa etapy. Pierwszy związany jest głównie z postacią Kurta Lewina, który po raz pierwszy użył tego terminu w 1946, w pracy naukowej zatytułowanej *Action Research and Minority Problems*.¹ Jego badania miały sprawdzić efektywność teorii naukowych w celu wywołania zmiany społecznej i związane były z pozytywistyczną perspektywą nauk stosowanych. ² W eseju tym, uznawanym dziś za tekst w pewnym sensie założycielski, Lewin opisuje eksperyment przeprowadzony w amerykańskim stanie Connecticut. Badanie polegało na serii szkoleń przeprowadzanych z udziałem badaczy i 50 pracowników społecznych stykających się w swojej pracy z ważnym problemem społecznym – negatywnymi relacjami międzyrasowymi (nazywanymi w tekście przez Lewina relacjami międzygrupowymi).³ Drugi etap rozwoju metody ma miejsce w Wielkiej Brytanii, w latach 70 – tych XX wieku. Badania w działaniu prowadzone są wtedy w kontekście zmian w programach nauczania. Krytyce

¹ K. Lewin, *Action Research and Minority Problems* „Journal of Social Issues” 1946 nr 2, 34-46.

² H. Cervinkova, *Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, „Animacja Życia Publicznego” 2011 nr 2 (5), s. 7-8.

³ H. Cervinkova, *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno – pedagogicznej” 2012 nr 1 (57), s. 7-18.

poddano metody, które okazały się nieefektywne dla praktycznych problemów, z którymi borykali się zarówno uczniowie jak i nauczyciele. Nadrzędną rolę zaczęły odgrywać metody jakościowe i uczestnicy badania, a nie sami badacze. Działanie rozumie się tu jako moralną praktykę, a przedmiotem badań jest zorganizowane i zaangażowane działanie.⁴ W Polsce badania w ramach paradygmatu jakościowego, zaczęto prowadzić również w latach 90 – tych XX wieku, do tego czasu skupiano się na modelu pozytywistycznym uprawiania nauki, czyli takim który zajmował się rzeczami możliwymi do zbadania poprzez poznanie, umysł, nie urojonymi, służącymi polepszeniu życia, a nie tylko zaspokojeniu ludzkiej ciekawości.

Wyzwaniu wprowadzenia tej rzadko używanej metody badań do polskiego środowiska pedagogicznego, podjęły się między innymi: H. Cervinkova i B.D. Gołębiak w związku z inicjatywą podjętą przez kadrę naukową Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, przy współpracy z toruńskim Ośrodkiem Studiów Kulturowych i Edukacyjnych. Badaczki formułują pogląd, że uprawianie pedagogiki powinno być przede wszystkim twórcze, a pedagodzy powinni szukać metod alternatywnych, w stosunku do obecnie stosowanych metod badawczych. W roku 2010, wydają książkę *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*, która jest zbiorem klasycznych i praktycznych tekstów na temat danej metody działań. Pozycja ta stanowiła niewątpliwą wstępną do *Edukacyjnych badań w działaniu*.

Książka rozpoczyna się kilku stronicowym wprowadzeniem napisanym przez autorki i dzieli się na trzy główne części:

Część A – *Perspektywy teoretyczno – metodologiczne* – to zbiór tekstów mówiących o podstawach metodologicznych odnoszących się do badań w działaniu.

Otwiera ją Barbara Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss artykułem *Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją w współczesnymi zadaniami*. Badacze skupiają się na analizowaniu koncepcji metodologicznych Heleny Radlińskiej, zwłaszcza modelu pracy środowiskowej czy też prowadzonych badaniach terenowych. Według Radlińskiej pedagog ma kompensować negatywny wpływ środowiska na jednostkę, traktować siebie jako klucz do rozwiązywania powstałych problemów. Autorzy piszą,

⁴ D. Skulicz, *Badanie w działaniu (Action Research)*, w: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 114-115.

⁵ Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 201.

że pedagog ma być narzędziem własnej pracy, czyli ma odczuwać też potrzebę krytycznego stosunku do własnych możliwości poznawczych, konieczności poszerzenia wiadomości, doskonalenia umiejętności, znajdują szereg podobieństw z założeniami modelu pracy środowiskowej, a założeniami metody badań w działaniu, np. budowanie partnerskiej relacji między badaczem, a badanymi podczas prowadzenia badań. Procedura badań ma za zadanie rozwijać nie tylko wiedzę praktyczną, ale również teoretyczną, ma uczyć samodoskonalenia.

Bogusława Dorota Gołębiak w tekście *Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami*, przywiązuje dużą wagę do przedstawienia tego jaką rolę powinien pełnić badacz. Autorka pisze, że ma on być nie tylko obserwatorem badania, ale również uczestnikiem. Zwraca uwagę na *demokratyczną osobowość* badacza, jego emocjonalność oraz zdolność do energetyzowania jednostek czy też badanych grup. Skupia się również na krytyce tłumaczenia zawartego w polskim wydaniu *The Sage Handbook of Qualitative Research*, zawartym w książce *Metody badań jakościowych*, pod red. Denzima i Lincoln'a w 2009 roku. *Termin action research został przetłumaczony tam jako – badania interwencyjne*.

Maris Czerepaniak – Walczak w artykule zatytułowanym *Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań* koncentruje się na warunkach zachowania zasad etycznych w badaniach. Pisze o pułapkach jakie czekają na badaczy podczas ich prowadzenia oraz o zagrożeniach odnoszących się do pogwałcania prywatności badanych osób. Badanie wymaga dwóch podstawowych elementów: *wiedzy i zgody* wszystkich uczestników badania, czyli zarówno badaczy jak i badanych. Odnosi się również do badania osób nieletnich.

Z kolei Rafał Krenz w *Pro et contra – głos krytyczny o emancypacyjnym potencjale systemu*, opisuje swoje krytyczne spojrzenie na Program Operacyjny Kapitał Ludzki, czyli interwencje systemową w społeczeństwo. Krenz pisze, że podstawy powstawania takich programów, zakorzenione są w dyskursie edukacyjnym i mają za zadanie likwidować wykluczanie społeczne czy selekcję społeczną, ale cele nie równe są z ich efektami końcowymi. Przez to większość takich interwencji kwalifikuje się jako działania nieskuteczne, co zdecydowanie niepokoi pedagogów.

Ostatnim artykułem w tej części jest *Jednostkowe i społeczne więzy działalności w badaniach w działaniu*, Beaty Zamorskiej. Artykuł ten mówi o cechach metody badań w działaniu w świetle kulturowo-historycznej teorii działalności, której przedstawicielami są Lew Wygotski oraz Aleksiej Leontjew, a ich współczesną interpretacją jaką podejmuje Yrjo Engestrom. Mowa

tu również o splocie tego co jednostkowe, a co społeczne oraz o kłopotach z wyborem technik i narzędzi badawczych dla metody badań w działaniu, tak aby praca badacza była jak najbardziej wielopoziomowa.

1. *Część B – Z warsztatu badaczy* – pokazuje przykładowe badania prowadzone z użyciem badań w działaniu, bądź korzystające z części elementów charakterystycznych dla tej metody.

Maria Mendel w artykule *Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu*, łączy swoje własne badania z badaniami przeprowadzonymi przez swoją studentkę – Joannę Hajduczenię, która zebrała materiał do badania biograficznego, wśród uczestników programu Erasmus. Studentkę zainteresowało znaczenie podróży edukacyjnej i przeprowadziła dwadzieścia pogłębionych, kilkugodzinnych wywiadów narracyjnych. Jedenaście z nich przyjęło dzięki badaczce postać transkrypcji, które Mendel analizuje w tekście artykułu. Transkrypcje przedstawiają badania w działaniu jakie mają za sobą uczestnicy Erasmusa, a badanie ich narracji jest badaniem kultury w zastanej rzeczywistości. Autorka nazywa to *edukacyjnymi badaniami w podróży*.

Bohdan Skrzypczak w *Laboratorium społecznym* opisuje długofalowe badania odnoszące się do wprowadzenia zmian w systemie działania administracji publicznej. Autor definiuje *laboratorium społeczne* jako model poznawczo – wdrożeniowych eksperymentów, wprowadzanych do rzeczywistości społecznej w ramach badań w działaniu, które prowadził w miejscowości Olecko.

Trzeci z kolei artykuł to *Przywracając pamięć miastu. Z antropologiczno – pedagogicznych badań w działaniu*, napisany został przez redaktorkę recenzowanej monografii Hanę Červinkovą. Przedstawia on projekt realizowany przez badaczkę wraz z różnymi grupami studentów, uczących się we Wrocławiu, w ciągu ostatnich 10 lat. Główne wątki poświęcone są miastu jakim jest Wrocław, przedstawieniu jego historii i tego jaki wpływ wywarła na nie II Wojna Światowa oraz temu jak badać i budować pamięć kulturową. Wieloletnie badania oparte zostały na zaangażowanej antropologii edukacji oraz badaniach w działaniu, podczas których wykorzystywano narracje tożsamościowe. Červinkova pokazuje również, jak po roku 2003, postsocjalizm przeszedł do stosowania etnografii, a także przytacza poglądy James'a Clifforda. Końcowa część artykułu, zatytułowana *Przywracanie pamięci*, poświęcona jest kulturze żydowskiej.

Rozalia Ligus w tekście *Tutoring uczestniczący w akademickim kształceniu nauczycieli*, przedstawia tutoring uczestniczący w kształceniu nauczycieli akademickich. Wszelkie podejścia, które opierają się na dialogiczno – konstruktywistycznych postawach badawczych, wymagają od badacza wyjścia

poza schematy i postawy autonomicznej w swoich działaniach. Taka aktywność jednak rzadko występuje spontanicznie, więc jak pisze Ligus, należy stworzyć badaczom najpierw takie warunki pracy, które sprzyjają rozwijanie samosterowności badawczej. Przytacza ona projekt badań realizowany we współpracy ze studentami, który miał na celu poznanie tego jak uczy się i naucza w uczelni wyższej.

Tę część zamyka tekst Ewy Lemańskiej – Lewandowskiej *Zmiana, która może wyzwalać... Na marginesie pewnego projektu*, który mówi o badaniach odnoszących się do stosowania strategii utrzymania dyscypliny przez nauczycieli w szkołach, ich przekonań i osobistych poglądów związanych z dyscypliną oraz o tym jak wpływać na edukację, tak aby sprzyjała uczeniu się i nie tłamsiła potencjału uczniów.

2. Część C – *Retrospekcje* – to z kolei cztery teksty, wypowiedzi badaczy, odnoszące się do przeprowadzanych badań, co ma za zadanie pokazanie idei badań w działaniu poprzez tzw. auto-etnografie.

Zbigniew Kwieciński w *Potrzebie badań dynamicznych. O tak zwanych eksperymentach pedagogicznych*, zwraca uwagę na to, że metodologia badań nie powinna być zamykana w ramach i utrzymywana w dotychczas przyjmowanych założeniach, ale wychodzić naprzeciw podejściu opisowemu, jakim niewątpliwie posługują się badania w działaniu. To właśnie powstające podczas badań opisy i analiza, chociażby przebiegu samego badania, stanowią wielką wartość pedagogiczną, a pomijane są w klasycznej metodologii.

Mirosława Nowak – Dziemianowicz w artykule *W poszukiwaniu nowej pedagogiki, nowej edukacji, nowej szkoły – reminiscencje*, dużo uwagi poświęca szkole, która oparta jest na samodzielnym wyborze jej uczniów, czyli tzw. Autorskiemu Liceum Artystycznemu, mieszczącemu się we Wrocławiu. Autorka prowadziła tam badania kilkanaście lat, od lat 90 – tych, do 2008 roku, analizując proces uczenia się i nauczania, jako konsultantka i kierowniczka zespołu badawczego, w ramach praktyk edukacyjnych opierających się obserwacji uczestniczącej. Jak sama pisze, dzisiaj badania nazwałaby już badaniami w działaniu, bo autorski program wdrażany do praktyki edukacyjnej i jego alternatywny wpływ na badanych, najlepiej się w nich mieści.

Dorota Klus – Stańska opisuje swoje doświadczenie związane z kierowaniem szkołą Żak w artykule *Szkoła jakiej nie znałam: krótka historia poszukiwania pewnej alternatywy edukacyjnej*. Pisze, że w szkoła, która została zainspirowana konstruktywizmem, ma za zadanie rozwijać w uczniach strategię inicjowania aktywności. Co za tym idzie, samodzielnego i świadomego wykorzystywania zdobywanej wiedzy i odnoszenia jej do osobistych

znaczeń czy poglądów. Samo stworzenie strategii inicjowania aktywności jest możliwe tylko podczas edukacji, która opiera się na dialogu między uczniem, a nauczycielem.

Na koniec Joanna Zwiernik w *Polityka rzeczy małych i projekt „Alternatywa w edukacji przedszkolnej w latach 80- tych XX wieku.: studium przypadku*, pokazuje krótką historię badań uczestniczących, przytaczając definicję Kurta Lewina, czy projekt badań Sol Tax'a, odnoszący się do tzw. *Lisów*, czyli rdzennych Amerykanów, który miał na celu zapobieganie marginalizacji Indian i polepszenie ich stosunków z białymi Amerykanami. W przytaczanych przykładach badań, autorka doszukuje się dwóch zakresów w podejmowanych działaniach. Pierwszy, szerszy zakres odnosi się do dużych społeczności, ma za zadanie wywołać zmianę polityczno – ustrojową. Drugi, węższy, obejmujący małe zespoły ma jednoczyć jednostki w ramach idei i wzbudzać refleksję. Zwiernik pisze również o badaniach jakie prowadziła w jednym z wrocławskich przedszkoli, wraz z Bernadettą Wieczorek i Bożeną Zakrzewską przez okres trzech lat. Wspólnie zrezygnowały one z tzw. *Programu wychowania w przedszkolu* oraz celów programowych i wprowadzały w pracę pedagogiczną idee, które uznała za kluczowe rozwijanie indywidualnych cech wychowanków.

Podsumowując *Edukacyjne badania w działaniu* są obowiązkową lekturą, dla tych, którzy nie tylko chcą pogłębić wiedzę na temat istoty *action research*, ale również jej krytyków. Badaniom w działaniu często zarzucana jest nierzetelność przez rozciąganie badań w czasie, zbyt ogólne wnioski wyciągane z badań, czy też niepotrzebne wtrącanie subiektywnych opinii badacza odnośnie badania. Pozycja ta, dzięki podzieleniu na część metodologiczno – teoretyczną, praktyczną i autoetnograficzną, pozwala dostrzec wszystkie aspekty badań w działaniu, które zachęcają do rozwijania tej metody na gruncie polskiej pedagogiki humanistycznej. Niewątpliwie jest również to, że badania w działaniu pozwalają badaczowi na tworzenie własnych programów edukacyjnych, opartych na zainteresowaniach, które mogą odnosić się do różnych dyscyplin pedagogicznych. Takie programy, wdrażane do praktyki, przynoszą zdecydowanie lepsze efekty niż programy systemowe, państwowe. A wszystko to za sprawą tego, że nie odnoszą się do ogółu jednostek i pozwalają im decydować i stanowić samym o sobie.

Bibliografia:

- Cervinkowa H., *Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, „Animacja Życia Publicznego” 2011 nr 2 (5), s. 7-8.
- Cervinkowa H., *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno – pedagogicznej” 2012 nr 1 (57), s. 7-18.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Lewin K., *Action Research and Minority Problems*, „Journal of Social Issues” 1946 nr 2, 34–46.
- Skulicz D., *Badanie w działaniu (Action Research)*, w: (red.) S. Palka, *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 114-115.

Rafał Włodarczyk

Uniwersytet Wrocławski

0000-0002-8817-2493

**O słuchaniu i słyszeniu
w perspektywie filozofii edukacji.
Recenzja monografii Małgorzaty Przanowskiej,
Listening and Acouological Education,
Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
2019, ss. 306**

Filozofia nie mniej niż „poezja” w sensie kategorialnym ma swoją muzykę, swój puls tragizmu, swoje uniesienia, a nawet, choć nieczęsto, swój śmiech
George Steiner, *Poezja myślenia*

Książka Małgorzaty Przanowskiej przywraca nam w myśleniu fascynujący wydzźwięk naszego sposobu bycia w świecie, dochodzi w niej do głosu szeptliwy aspekt myśli, wibracje ciał ludzkich i kosmosu. Zajmuje ją ten rodzaj energii, który jak obraz przenika umysł, ale ma większą zdolność przenoszenia poruszeń po całości substancji człowieka. Poprzez sumienne, dogłębne i oryginalne badania, wyrażone skrupulatnie, interesująco i czytelnie, rozwija w niej studia nad hermeneutyką oraz Gadamerowskim jej ujęciem ześrodkowane na problematyce słuchania. Od razu należy zaznaczyć, że zarówno wybór tematyki, jak i sposób realizacji postawionych sobie przez Autorkę zadań świadczą o świetnym przygotowaniu, co z satysfakcją można stwierdzić, oddając się interesującej lekturze sześciu rozdziałów podzielonych na dwie części, poprzedzonych wstępem, a zamkniętych krótką ‘codą’ i bogatą bibliografią.

Autorka w pierwszych akapitach wstępu wyjaśnia przyjętą w swoich badaniach perspektywę, postępując za sposobem rozumienia fenomenologii hermeneutycznej rozwiniętym przez Maxa van Manena. Warto przywołać,

dla czytelniejszego przedstawienia osadzenia przyjętej przez Autorkę perspektywy, cytowane ustalenia tego badacza:

„metoda fenomenologiczna opiera się na zdolności, a raczej sztuce bycia wrażliwym – wrażliwym na subtelne wydźwięki języka, sposób, w jaki język przemawia, kiedy pozwala na to rzeczom [...]. Oznacza to, że autentyczny mówca musi być prawdziwym słuchaczem, zdolnym dostroić się do głębokich tonalności języka, które zazwyczaj na mocy nawyku pozostają poza zakresem usłyszanego, zdolnym do słuchania sposobu, w jaki rzeczy tego świata do nas przemawiają” (s. 7-8).

Celem, który postawiła sobie Autorka, jest przybliżenie się do fenomenu słuchania (czy wręcz słyszalności), w tym jako doświadczenia edukacyjnego, oraz znalezienie dla tego zjawiska odpowiedniego punktu odniesienia: edukacji acouologicznej (greckie ‘acouo’ można rozumieć zarówno jako słuchać, jak i słyszeć), koncentrującej się na ‘acouomenonach’. Jak wyjaśnia Autorka swój wybór przedmiotu badań: „Jedną z najbardziej ekscytujących koncepcji współczesnej hermeneutyki jest doświadczenie spekulatywnej jedności języka, rzeczy i myślenia (myśli)” (s. 8). Następnie Badaczka omawia wybraną literaturę, w szczególności pedagogiczną, skupioną wokół fenomenu słuchania, a uwagę Autorki zwracają ujęcia, w których słuchanie/słyszenie jest wytworzeniem, aktualizacją, intensyfikacją podmiotu – są to prace Petera Szendy, Małgorzaty Szyszkowskiej, zwłaszcza Lisbeth Lipari, następnie Petera Wilberga, monumentalna *The Sourcebook of Listening Researches* redagowana przez Debrę L. Worthington i Grahama D. Bodie, praca Andrewa Dobsona, artykuły zawarte w numerze 61 z 2011 roku „Educational Theory” (tutaj więcej uwagi poświęca Andrei English) oraz praca *Listening to Teach* redagowana przez Leonarda J. Waksa. Ten wybór należy uznać za reprezentatywny, a sposób przedstawienia treści i zagadnień nie budzi wątpliwości. Na równie wartościowe dla dalszej lektury książki partie wprowadzenia składają się klarowna prezentacja struktury pracy oraz wstępne omówienie przez Autorkę przyjętego przez nią, w nawiązaniu do myśli Hansa-Georga Gadamera, podejścia do hermeneutyki.

Część pierwszą „The Phenomenological Hermeneutics of Listening” otwiera rozdział „The Hermeneutic Conversation and the Piercing Dialectics Resounding in Listening (Overture Figures: Hans-Georg Gadamer and Jean-Luc Nancy)”, na który składa się dziewięć precyzyjnie skomponowanych, osobnych sekcji. Autorka omawia w nim filozofię Gadamera, różne aspekty jego dialogicznej i dialektycznej koncepcji hermeneutyki, odwołując się do niej bezpośrednio oraz przez pryzmat narosłych wokół jego myśli komentarzy

(szczególną rolę odgrywają tu odczytania Jamesa Rissera), z wyraźnym naciskiem na interpretację zadania rozumienia, które zostało wyrażone w *Prawdzie i metodzie* oraz późniejszych pracach tego myśliciela, a które polega na ożywianiu zdeponowanego w tekście głosu innego. Tę część pracy cechuje warte podkreślenia dogłębne rozumienie poruszanej problematyki, swobodne poruszanie się w literaturze przedmiotu oraz wyraziste przedstawianie kwestii. Autorka pyta za Gadamerem o język rzeczy i ich słyszalność, stara się uzyskać wgląd w sposób postrzegania tych kwestii charakterystyczny dla czasów antyku, zwraca się, szukając inspiracji w starożytnej greckiej filozofii, do dialogów Platona i na nowo je odczytuje.

W ten sam sposób (i z użyciem komentarza Cezarego Wodzińskiego) określa różnicę między „sophistycznym” interpretowaniem, sprowadzającym ujawnienie do dydaktycznego podania, a „dialektycznym” przewyciężeniem słabości *logoi*, jak podkreśla: „Filozofia jako dialektyka musi wejść w medium dyskursu [...]” (s. 52). Ten tok rozważań prowadzi Autorkę do rozwinięcia komentarza inspirowanego pytaniem o wolność słuchającego, który to komentarz otwiera nawiązanie do wątków związanych z ‘*techné*’ nauczania oraz słynnej pracy Warnera Jaegera *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. W kolejnym kroku, zainicjowanym stwierdzeniem: „Struktura pytania jest strukturą otwartości [...]” (s. 54), Badaczka rzuca światło na ujęcie rozwijane przez nią w poprzedniej sekcji, wydaje się bowiem, że Autorka nie tyle pytała w niej o wolność, ile o uwalnianie (emancypację), oswabadzanie, lub mówiąc innym językiem, przekształcenie bycia w sobie i dla siebie w bycie dla Innego. Niemniej jednak owo otwieranie jest zrazu ukierunkowaniem czy określeniem (*limitation*), nad czym to rozważania za Gadamerem prowadzi Autorka we wspomnianej sekcji. Wykracza oczywiście poza ten rodzaj pytalności, w którym nauczyciel, retor naprowadza na to, co chce czy spodziewa się usłyszeć. W perspektywie rozwijanej przez Autorkę, pytanie, bliskie w teorii Gadamera rozumieniu, jest wydarzeniem, rezultatem uprawiania sztuki, innymi słowy, „sztuka zadawania pytań jest sztuką rozmowy, która polega na podążaniu za myślą” (s. 56), stwierdza Autorka zainspirowana komentarzem Thomasa Schwarza Wentzera.

Wprowadzone w ten sposób rozumienie pytania rozwija w kolejnym, szóstym już podrozdziale, omawiając w nim tytułowe twierdzenie: „The Conversation/Listening that We Are”, słowami: „*Dasein* jest na sposób dialogiczny, i nasze bycie-w-świecie jest na sposób dialogiczny, konwersacyjny [...]” (s. 58), bliskimi w wymowie podejściu, jak wskazuje, Andrzeja Wiercińskiego. Autorka podkreśla, że „cyrkulacja między słuchaniem a mówieniem ma w zasadzie charakter dialektyczny” (s. 59) (a także „kwestia słuchania [...]

jest ukryta w dialektyce pytania i odpowiedzi” [s. 60]), co wyznacza kolejny krok w Jej odczytaniu stanowiska Gadamera, w którym powraca do słynnego toposu filozoficznego, metafory jaskini z VII księgi *Państwa* Platona.

Rozróżnienie między ‘słyszeniem’ a ‘słuchaniem’ wyznacza moment, w którym Autorka sięga do myśli drugiego bohatera pierwszego rozdziału części rekonstrukcyjnej książki – francuskiego filozofa Jeana-Luca Nancy’ego, dla którego podstawa podmiotowości jest tożsama z miejscem rezonowania, jest „miejscem dźwięczności”, „miejscem wibracji”, a bycie słuchającym oznacza „wejście w napięcie [*tension*] i bycie w stanie poszukiwania relacji do siebie” (s. 63) – i zapowiada tym samym rozwiniętą w rozdziale trzecim małą czy mini-fenomenologię słuchania. Jak wnioskuje Autorka, „słuchanie wydaje się stanowić rzeczywistość bycia zaproszonym do wejścia w nową czy inną, wielowymiarową rzeczywistość lub bycia pochwyconym, złapanym przez tę rzeczywistość”, sprawia ono, że jest się „jednocześnie na zewnątrz i wewnątrz, otwartym *od* zewnątrz i *od* wewnątrz” (s. 64).

Poruszone w tej sekcji zagadnienia stanowią dogodną sposobność nie tylko do rozwinięcia, ale również pogłębienia problematyki ontologicznej jestestwa i świata, a także refleksji nad edukacją, które to stanowią zapowiedź treści rozwijanych w drugiej części książki. Zdaniem Autorki, ustalenia Gadamera i Nancy’ego nie są rozbieżne, lektura eseju *A l’écoute* napisanego przez francuskiego myśliciela prowadzi ją do wniosku, że „jesteśmy niczym instrument muzyczny wprawiany w ruch (przez dotyk, oscylację lub różne fale), który wypowiada dźwięki, różne odgłosy czy głosy – *my brzmimy/(od) brzmiewamy*“ (s. 67), a następnie do podrozdziału prezentującego w zarysie zagadnienie uzyskiwania sensowności, treści poza, czy w relacji do znaczenia. Jak wiadomo, zagadnienie, do którego zbliżyła się w ten sposób Badaczka, jest jednym z najtrudniejszych przejść dla fenomenologii – stosunek (czy punkty stykowe) jawiącego się w świadomości zjawiska do zawartości semantycznej języka, a także relacje między połączeniami w strukturze obiektów a strukturze podyktowaną gramatyką, przylegania myśli do danych pochodzących z percepcji, postrzeżeń – oraz jednocześnie rozdrożem fenomenologii i hermeneutyki. W pierwszej kolejności Autorka zwraca uwagę na postrzeganie przez Nancy’ego zagadnień rytmu i barwy dźwięku, a w końcowej sekcji tego rozdziału tonalności, aby ostatecznie sformułować pewne wnioski dotyczące hermeneutyki w odniesieniu do ustaleń Gadamera – jak przyjmuje bowiem:

„w hermeneutyce filozoficznej doświadczenie rozmowy oraz rozumienia w języku stanowią doświadczenie wydarzenia sensu, ponieważ w rzeczy-zbliżającej-się-do-języka pojawia się sens, aby

zniknąć w innym rozumieniu podczas nigdy niekończącej się rozmowy” (s. 74).

– oraz reakcji na poruszenia wywołane brzmieniem:

„Pytanie nie tylko pojawia się, ale również brzmi. Jego ruch jest jak oddech lub wiatr, który pojawia się i jest w stanie wprawiać rzeczy w ruch, to znaczy sprawiać, że rzeczy są nieokreślone i w pewnym sensie otwarte” (s. 76).

Należy podkreślić, że zawartość omawianego rozdziału stanowi dobrze uporządkowany i inspirujący filozoficzny wywód ze starannie dobraną jego dokumentacją.

W rozdział drugi „The Hermeneutic Priority of the Question: Cultivating the Hermeneutic Ear”, składający się z pięciu podrozdziałów, wprowadza Autorka, odwołując się do ustaleń zawartych w kilka lat wcześniej opublikowanym przez siebie artykule „Człowiek jako pytanie” oraz uwag na temat kategorii doświadczenia, jak również zadań edukacji. Następnie wychodząc od artykułu Davida Aldridge’a „The Logical Priority of the Question”, Autorka rozwija analizę składowych i aspektów wydarzenia pytania jako przekształcającego doświadczenia, które to doświadczenie obiecuje edukacja w sytuacji rozmowy. Kolejne sekcje rozdziału przynoszą, prowadzoną – konsekwentnie – w perspektywie Gadamerowskiej, pogłębioną analizę zarysowanej w jego wstępie problematyki: fenomenologicznej wykładni różnych wariantów, uzmiennień sytuacji pytania i jego oddziaływania, rezonowania w odniesieniu zarówno do zadającego pytanie, jak i słuchającego, etyki smaku (*ethics of taste*), która przywodzi na myśl koncepcję estetyki egzystencji, oraz zagadnienia przekładu. Analizy pozwalają Autorce wskazać wstępne przesłanki dla edukacji jako przygotowującej do bycia słuchającym czy bycia na sposób słuchania. W kontekście rozważanych wątków należy przyjąć, że chodzi o jego jakość. Jak wskazuje Autorka,

„Słuchanie można porównać do bramy, która daje nam dostęp do możliwości innego bycia człowiekiem w świecie. Jego wyjątkowość polega na tym, że owa brama jest w nas i działa jako ciągłe wezwanie do bycia sobą we wspólnocie z ‘innym’, który może mieć rację, i dlatego warto go usłyszeć. Być w stanie usłyszeć głos innego i nań odpowiedzieć wydaje się być sercem edukacji i każdej owocnej relacji międzyludzkiej” (s. 94).

Rozdział o objętości wyraźnie mniejszej, pogłębia podjętą we wcześniejszych partiach tekstu problematykę, jest przy tym równie dobrze udokumentowany, czytelny i inspirujący w swych ustaleniach oraz przedstawianych refleksjach. Stanowi ważny element zarówno rozwijanego przez Badaczkę projektu – odczytań Gadamerowskiej hermeneutyki, jak również szerszej dyskusji, wykraczającej poza ten nurt współczesnej filozofii.

We fragmencie wprowadzającym do rozdziału trzeciego, „A Mini-phenomenology of Listening”, najobszerniejszego i najbardziej rozbudowanego z całej książki, Autorka, nim rozwinie zagadnienia wstępnie sformułowane już w poprzednim rozdziale, omawia przyjęte założenia, które współtworzą obroną przez nią perspektywę badawczą i pozwalają wyróżnić formy czy też aspekty słuchania. Jak przekonująco uzasadnia porządek pojawiających się w tym rozdziale treści,

„Ze względu na rzeczywistość substancji i jej urzekający sposób pojawiania się oraz różne momenty postrzegania jej aspektów, istnieje potrzeba wyliczenia występujących osobno form przy użyciu typologicznego, w pewnym sensie, języka opisu [...]” (s. 100).

Pierwszą z wyróżnionych i omówionych przez nią form, z których każdej poświęca osobny podrozdział, jest słuchanie bezwiedne, to jest słyszenie, któremu nie towarzyszy świadome słuchanie, jak również świadomość słuchania. Autorka przedstawia okoliczności występowania tej formy słuchania oraz ilustruje je odwołaniem do dyskusji wokół treningu uwagi słuchowej Alfreda A. Tomatisa, wskazuje też na jej znaczenie dla edukacji. Kolejnymi, wskazanymi i omówionymi przez Autorkę formami, są słuchanie ze zrozumieniem, które objawia się w sytuacjach komunikacji jako intencjonalne słuchanie, zmierzające przez właściwe danemu słuchającemu interpretacje do celu, jakim jest rozumienie, oraz słuchanie oddechu, a także serca, a w zasadzie falowania, które wprowadzają w powietrze pulsujące ciała człowieka i uniwersum.

Formę nazwaną słuchanie w działaniu odnosi Badaczka do funkcjonowania w codzienności, którego opis przypomina Heideggerowską krzątanie, z jego uważnym słuchaniem przez nas zaistniałych sytuacji. Z kolei omawiając słuchanie krytyczne, Autorka koncentruje uwagę na działaniu władzy sądenia, głównie ludzkiej zdolności analizowania i wartościowania, oraz, jak można przyjąć, specyficznym dystansie wobec wypowiedzianego, jaki jest założony w tej formie słuchania. Bliskie słuchaniu krytycznemu jest słuchanie pytające, które jednak w swym przebiegu, charakterze i celu jest

zdaniem Autorki odmienne, gdyż stanowi sposób wysłuchiwanie zawartości wypowiedzianego, co kontrastuje ze sceptycznym dystansem.

Podjmując zagadnienie emancypująco-oswabdzającego słuchania, Badaczka przez odwołania do znaczeń wyprowadzonych z właściwych dla różnych języków etymologii wyrażenia 'być wolnym' wskazuje na jego powiązania z wyrażeniem 'kochać' czy 'przyjaźnić się', co stanowi punkt wyjścia do omówienia charakteru tej formy słuchania, którą określa uzyskanie właściwego stosunku w relacji, przełamującego samotność czy raczej pojedynczość, ale bez zatracania się. Jak wyjaśnia, „Osiąga się wolność, gdy miara i proporcja egzystencjalnego 'dystansowania się' zostaje przywrócona, od podstaw lub od nowa skonstruowana, ale zawsze w odmienny sposób w zależności od konkretnej sytuacji” (s. 118). Natomiast w słuchaniu diagnostycznym „poruszamy nasze uszy w dwóch kierunkach. Pierwszy orientuje na rzeczywistość taką, jaka jest w danej chwili, drugi – na naszą wiedzę jako medium rozumienia tego, co prawdopodobnie obecnie się dzieje” (s. 121). Mamy w nim do czynienia z zestawianiem, porównaniem, rozpoznaniem czegoś jako czegoś, tworzeniem swego rodzaju, by użyć języka interakcjonizmu symbolicznego, „definicji sytuacji”.

Zdaniem Autorki w słuchaniu instrumentalnym dochodzi do ograniczenia kontekstów i wieloznaczności wypowiedzi oraz selekcji jej zawartości zgodnie z przyjmowanym kryterium uzyskania dostępu do oczekiwanych, użytecznych czy przydatnych, informacji. Niemniej, jak twierdzi, „Słuchanie instrumentalne odgrywa ważną rolę w wielu aspektach naszego codziennego życia i nie należy pomniejszać jego znaczenia [...]” (s. 123), co nie oznacza, że nie dostrzega przejawów kryzysu słuchania, wynikającego z dominacji słuchania czy działania instrumentalnego.

W psychologicznym słuchaniu terapeutycznym Badaczka wyróżnia kilka jego rodzajów: uważność (*mindfulness*), słuchanie empatyczne, aktywnie świadome słuchanie, słuchanie bierne oraz medytacyjne słuchanie relaksujące, którym poświęca osobno uwagę w pięciu kolejnych partiach tego podrozdziału. W wymienionych odmianach, wyraźnie inspirowanych metodami i technikami wykorzystywanymi w różnych nurtach psychoterapii, troskliwa uwaga słuchającego, nawet jeśli jest ona skupiona na jego własnych, wewnętrznie odczuwanych obolałościach, objawia swoje działanie lecznicze, na właściwy dla siebie sposób przynoszące ulgę, innymi słowy, „Słuchanie daje danej osobie poczucie bycia mile widzianym i akceptowanym, a więc pacjent może dotknąć swojego życia i wyrazić, jak je odczuwa i co o nim myśli” (s. 128).

Ostatnią formą wskazaną przez Autorkę i jednocześnie najszerzej opisaną oraz ukazaną w rozbudowanym kontekście, licznie przywołanych ujęciach wybranych badaczy jest filozoficznie terapeutyczne słuchanie. Ostatnią w rozdziale trzecim, jednak omówienie kolejnych form przyniesie część druga książki, co warto zapowiedzieć. Ponieważ zawartym w książce dociekaniom patronuje tradycja intelektualna uformowana w czasach świetności ateńskiej polis, widziana przez pryzmat dokonań współczesnej hermeneutyki, określenie „filozofia jako *praxis* przekształcania podmiotu”, która „przybiera postać ćwiczeń intelektu, wyobraźni, emocji i postaw moralnych” (s. 140), wyprowadza Autorka również z tego kontekstu. Do tej formy słuchania zalicza trzy jej rodzaje: słuchanie dialogiczne, muzyczną formę słuchania oraz afirmowany przez Autorkę rodzaj, który można byłoby określić jako słuchanie muzyczne. Forma ta tworzy szczególną okoliczność:

„Muzyczność daje sposobność i swobodę w przechodzeniu do innego rejestru bycia w świecie/słowie [*wor(l)d*]. Bycia wolnym od tyranii pozostawania w ciągłym dialogu, jeśli chce się siebie wyrazić. Jest to sposób na określenie tego, co posiada się w duszy, która jest cały czas narażona na świat/słowo [*wor(l)d*] – zanurzenie się w świecie/słowie [*wor(l)d*]” (s. 171).

Omówienia tego rodzaju słuchania i towarzyszące im rozważania stają się jednocześnie okazją do sformułowania poglądu na temat charakteru filozofii, w świetle którego ta forma słuchania może być rozumiana jako wyjątkowa, a być może właściwa jej droga, droga, której pominięcie czy zmylenie separuje filozofowanie od jej prawidłowego uprawiania:

„Nie chodzi o zmianę jednego rodzaju myślenia lub zaangażowania na inny. To jest raczej jak odwrócenie się ku zupełnie innej rzeczywistości. Jest to odpoczynek od świata/słowa [*wor(l)d*] i w tym sensie filozofia jest w rzeczywistości sposobem zbliżania się do głębi lub śmierci. [...]. Muzyczność stanowi wymiar ontologiczny, który istnieje i jest mniej lub bardziej obecny w każdym rodzaju muzyki, która dochodzi do naszych uszu” (s. 172).

Te zwięźające rozdział trzeci, inspirujące ustalenia stanowią zachętę do wielu istotnych pytań, przykładowo o wzajemną przekładalność różnych wymiarów myślenia, słyszalność sensów, intuicji, wyobrażeń, czy stosunek między obrazowaniem a muzycznością itd.

Rozdział trzeci z pewnością należy do zajmujących i wysoce inspirujących, na uwagę zasługuje staranne uporządkowanie i rozróżnianie

poszczególnych form, dogłębny namysł nad ich naturą. Z pewnością stanowi on punkt kulminacyjny tej części pracy.

Tytuł rozdziału czwartego „Interludium: Interweaving of Meanings: (Trans)formative (Dialectic) *Mousikē*” prócz zapowiedzi treści, zawiera wskazanie co do swego charakteru i roli. Autorka wprowadza w jego zawartość przez ukazanie, wykorzystujące ujęcia licznie przywołanych komentatorów, jak w antycznej Grecji wyglądał ścisły związek między mądrością, wiedzą, sztuką (jednością słowa, śpiewu i tańca) oraz edukacją, wychodząc tym samym poza znane ujęcia powszechnych w tym okresie przekonań, podzielanych także przez Platona i Arystotelesa, co do kształtującego charakteru oddziaływania muzyki i wychowawczych zadań muzyków. W odróżnieniu

„*paedagogi* – wyszkoleni w codziennych umiejętnościach i wyposażeni w moralne wychowanie niewolnicy – byli opiekunami wolnych dzieci. Niewolnicy musieli być użyteczni, toteż ich ‘edukacja’ obejmowała kwestie popularne, czyli szkolenia w wykonywaniu przydatnych zadań, które miały być wykonywane” (s. 187-188).

Autorka kieruje uwagę czytelnika na odczytanie, zwłaszcza w kontekście dialogów Platona, momentu przewartościowania wyróżnionego związku mądrości, wiedzy, sztuki i edukacji wraz z pojawieniem się trendu, nazwanego przez filozofa „nową muzyką”. (Rozważania te zdają się korespondować z fragmentami umieszczonymi w części drugiej książki, w rozdziale szóstym, które dotyczą redukcjonizmu obserwowalnego w edukacji). Trend ten, co dużo wcześniej było charakterystyczne dla meliki eolskiej, czy też wędrownych muzyków, przynosił coraz bardziej skomplikowane, wykonywane podczas tej części uczt arystokratów, jakim były sympozjony, utwory liryczne, które wymagały wyższego poziomu przygotowania, i przyczynił się do wzrostu popularności, a w konsekwencji również względnej separacji wykonania muzyki od innych sztuk. Jak pisze o tym Autorka:

„*Mousikē* było głębokim doświadczeniem prawdy (*aletheia*) i połączeniem z czymś, co przekracza jego uczestników, pozwalając im oczyścić ich dusze i ciała. Jego redukcja do czysto tonalnego sensu (muzyki), a jednocześnie proces rozerwania jedności słowa, dźwięku i ruchu (poezja-pieśń-taniec) były pierwszymi krokami w rozdzieleniu filozofii i sztuki jako równych (i scalonych ze sobą) ścieżek prowadzących do – wyzwalającej – mądrości” (s. 185-186).

W rozdziale tym Autorka gromadzi i rozważa poglądy komentatorów, takich jak Jamie James, Bennett Reimer, Susanne Langer, Gemma Corradi

Fiumara, dotyczące współczesnego odczytania znaczenia kwestii wcześniej przez nią wyróżnionych w dokonanej analizie. Wpisują się one również w twierdzenia umieszczone w kończących tę część książki partiach tekstu, jak „W rzeczywistości doświadczenie hermeneutyczne jest napędzane (choć nie obsesyjnie) przez pierwszeństwo słuchania ‘rzeczy’ i ich pytań” (s. 196). W jego konkluzji czytamy:

„słuchanie ‘rzeczy’ zdaje się być pierwotne w kształtowaniu, formowaniu doświadczenia, które zdarza się w przypadku ludzkiego życia. Jeśli weźmiemy pod uwagę starożytne doświadczenie *mousikē* wraz z kilkoma przykładami współczesnego rozumienia muzyki oraz partycypacyjnego słuchania, należy przyjąć konieczność słuchania nie tylko z uszu, ale także przez całe wprawione w ruch ciało. Ciało myślące-słyszące w tańcu oraz wykonujące utwory muzyczne słucha w ruchu, gdy czuje siebie, przestrzeń i inne ciała, materiały, przedmioty” (s. 196).

Treści zawarte w omawianym rozdziale wyzyskują inne walory i możliwości, jakie daje przyjęty temat pracy, jak – między innymi – zgromadzenia wokół niego dyskusji badaczy wywodzących się czy operujących w innych tradycjach filozofowania czy dyscyplinach naukowych. Podobnie jak poprzednie trzy, tak i ten rozdział konsekwentnie, nieprzerwanie wprowadza nowe treści i odsłania coraz to inne perspektywy, unika pułapki powtarzania treści, ustaleń czy ujęć, co zasługuje na docenienie.

Druga część książki „Toward Acouological Education” koncentruje uwagę czytelnika na dwóch kolejnych formach słuchania: słuchaniu translacyjnym oraz słuchaniu edukacyjnym. Jednak jak zaznacza autorka we wprowadzeniu do tej części książki,

„słuchanie translacyjne należy traktować jako kolejną formę słuchania, chociaż zawiera w sobie pewną jego inną formę, a słuchanie edukacyjne jako najbardziej złożoną formę słuchania. Z jednej strony, jego złożoność polega na złożoności edukacyjnej (kształtującej) jako takiej, z drugiej strony, słuchanie edukacyjne nie powinno być rozważane bez innych, wspomnianych wcześniej form słuchania. W tym sensie jako taka ta forma słuchania jest egzystencjalna (a więc hermeneutyczna)” (s. 199).

W incipicie podzielonego na cztery części rozdziału piątego „Listening in Acouo-Translation(al) Education” Badaczka zauważa: „Edukacja może być rozumiana jako proces przekładu” (s. 201), które to stwierdzenie zyskuje na

znaczeniu widziane w szerszym kontekście zmian, jakie zaszły pod koniec XX wieku w zachodniej humanistyce, takich jak 'translational turn', czy w kontekście hermeneutyki – tez i ustaleń George'a Steinera, czy nawiązujących do niego Gadamera oraz Paula Ricoeura. Jednak w odróżnieniu od Steinera Autorka nie zakłada tożsamości translacji i rozumienia, a raczej odsyła do takiego pojęcia przekładu, które wskazuje na przenoszenie pewnej zawartości, wyrażanie jej w odmiennych językach. W Jej ujęciu, „nie ma rozumienia bez słuchania [...]. Doświadczenie przekładu i interpretacji stanowi metaforę doświadczenia edukacyjnego” (s. 202). W swoim omówieniu tej formy słuchania Badaczka również odwołuje się do filozofii Gadamera – rozważań na temat przekładu literackiego, rekonstruuje tę jego koncepcję i interpretuje ją, co podtrzymuje spójność rozwijanego przez Autorkę projektu.

W kontekście zrekonstruowanego stanowiska Gadamera oraz problematyki edukacyjnej Badaczka rozważa w kolejnej sekcji osiem „mitów” dotyczących tłumaczenia, których wykaz oraz opis zaczerpnęła z pracy Krzysztofa Hejwowskiego *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, to znaczy rozprawia się ze stereotypowymi, a przy tym wprowadzającymi w błąd twierdzeniami dotyczącymi translacji: generalnej nieprzekładalności, konieczności trzymania się tłumaczenia dosłownego, czy też, przeciwnie, dostosowania do rodzimego kontekstu w celu jaśniejszego przedstawienia, pomnażania tekstu przez tłumaczenia, nieprzekładalności wynikającej z nieprzystawalności kultur, generalnej idiomatyczności każdego z języków, wartości jedynie idealnego przekładu oraz naturalnych i powszechnych zdolności translatorskich. Z jednej strony, przyjęcie, że każde z tych zagadnień, wokół których toczy się od wieków nierozstrzygnięte dyskusje, nawet w swej hiperbolicznej postaci jest jedynie mitem, stanowi być może zbyt duże zaufanie pokładane w argumentacji Hejwowskiego, przywodzącej na myśl ostrza tnące gordyjski węzeł, z drugiej jednak, Autorka sprawnie i pomyślnie wykorzystuje kontekst edukacyjny i w odniesieniu do każdego z nich buduje i komentuje paralelny mit dotyczący wychowania, jak na przykład przekonanie, że „każdy może wychowywać ludzi” (s. 220).

W kolejnym podrozdziale Badaczka odwołuje się do swoich doświadczeń pracownika Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Koncentruje uwagę na opisie badania z udziałem studentów zorganizowanego w ramach prowadzonego przez siebie translatorium. Opis oraz wniośki stanowią tu ilustrację i pogłębienie wyłożonych wcześniej zagadnień. Natomiast ostatnia z sekcji rozdziału piątego stanowi swego rodzaju krótkie podsumowanie, koncentrujące uwagę czytelnika na możliwych do przyjęcia wnioskach, takich jak:

„Jedna z hipotez przyjmuje, że talent do edukacji, który zakłada słuchanie translacyjne, rozumiane jako poczucie smaku i uznania, znajduje się w każdym człowieku, jednak stopień jego aktualizacji, manifestacji zależy od procesu doświadczonej edukacji (socjalizacji i personalizacji), a dokładniej, zależy od sposobów edukowania ludzi” (s. 230).

Również rozdział szósty „The Sense of Acouological Education” składa się z czterech części. W pierwszej z nich Autorka podejmuje temat mapy współczesnych kierunków, nurtów, trendów pedagogicznych, wymienia sześć z nich – orientację naturalistyczną, edukację humanistyczną, pedagogiczny socjologizm, progresywizm, pedagogikę kultury i pedagogikę krytyczną – oraz zarysowuje zachodzące między nimi stosunki i zależności. Jak zaznacza jednak, wprowadzenie idei edukacji acouologicznej nie wymaga omówienia w szczególności wszystkich możliwych podejść, prądów czy teorii edukacji, co wydaje się dobrym rozwiązaniem – odpowiednia literatura dotycząca poszczególnych ideologii edukacyjnych czy sposobu ich mapowania jest powszechnie dostępna. Autorka przechodzi do omówienia i koncentruje uwagę czytelnika na wyróżnionej przez siebie polaryzacji między ‘Ja’ i ‘My’, czy też prawami jednostki a roszczeniami społecznymi, która to polaryzacja zachodzi jej zdaniem między wymienionymi przez nią orientacjami w pedagogice. Zarówno sama koncepcja podziału, jak również odczytanie wynikających z niego konsekwencji oraz dostrzegalnych dzięki niemu perspektyw stanowi kolejny, inspirujący dowód oryginalności ujęć i odwagi wychodzenia w myśleniu poza schematy, zgodnie z rozważanymi w książce założeniami. Jak w każdym tego rodzaju przypadku, rozmaite rozstrzygnięcia wprowadzone przez Autorkę stanowią asumpt do osobnych dyskusji, których ze względu na charakter zagadnienia trzeba się spodziewać.

Na tle wyprowadzonych refleksji na temat współczesnych teorii i praktyki edukacji podejmuje Autorka w kolejnym podrozdziale zagadnienie relacji między filozofią i pedagogiką. Z jednej strony, jak wskazuje, stanowią one osobne, czy odseparowane dyscypliny akademickie, z drugiej dostrzega też, że łączy je interdyscyplinarny obszar znajdujący się pomiędzy nimi.

W kolejnej sekcji Badaczka podejmuje zagadnienie redukcji w kontekście organizacji procesu kształcenia, jak wskazuje: „We współczesnej edukacji można zaobserwować tendencję do różnych redukcji wynikających z redukcjonizmu w stosunku do sensu ludzkiego życia” (s. 262). To swego rodzaju zagrożenie rozpatruje w kilku jego odmianach, wyróżnia redukcję teleologiczną, która prowadzi do dominacji tendencji techno-instrumentalnej,

moralizatorską czy ideologiczną, która sprowadza sens ludzkiego życia do życia zgodnego z obyczajem czy doktryną, estetyczną, związaną z przyjemnościami zmysłowymi, zakładającą ograniczenie edukacji do wyrobienia powierzchownych nawyków, oraz redukcję którą można nazwać administracyjną, charakteryzującą się swego rodzaju logiką tabelaryczną i sprowadzającą sens edukacji do procedur ewaluacyjnych. Jak zauważa Badaczka, hermeneutyki wciąż opierają się tym redukcjom. W ten sposób Autorka wprowadza czytelnika za Kantem, Arystotelesem i Gadamerem w konteksty rozważań dotyczących smaku i władzy sądenia. Ten namysł zwieńczony zostaje m.in. przesłaniem, w którym Autorka wiąże różne wątki poruszone w swojej pracy:

„Wydaje się, że istnieje związek między właściwą decyzją a delikatnym uchem, a mianowicie wrażliwością i ‘chwyceniem’ dźwięku, dotknięciem czegoś. Jeśli istotą smaku jest różnicowanie, zmysł smaku (podobnie jak *dihaireza*) jest niezbędny do osądzania, podejmowania decyzji. Edukacja potrzebuje dobrych nauczycieli, a mianowicie gustownych (samo)wychowawców, mających spryt [*flair*] do edukacji, zmysł pedagogiczny, talent, i którzy pozwalają sobie na bycie uczniami. Spryt oznacza tutaj również zmysł do edukacji, to jest zdolność rozpoznawania różnych aspektów tego, co zachodzi podczas edukacyjnego spotkania. Ten zmysł jest ożywiony przez to zagadkowe i wciąż fascynujące doświadczenie zwane intuicją oraz ludzkimi instynktami. Nauczyciel-wychowawca powinien praktykować etykę smaku lub przynajmniej kierować się tą etyką. Narzucanie etyki, a nie jej promowanie, jest zdecydowanie przeciwne ‘dobremu smakowi’” (s. 270).

Również ostatnia sekcja kończąca rozdział zawiera konkluzje zgromadzone wokół zagadnienia słuchania edukacyjnego, łączące w sobie wątki wprowadzane w poszczególnych rozdziałach całej książki.

Pracę zamyka ‘coda’ nawiązaniem do dialogu *Państwo* Platona, pozostawieniem kilku ostatnich zaleceń skierowanych do acouo-wychowawcy, ponownym przywołaniem myśli i ustaleń Gadamera oraz sformułowaniem końcowych uwag, takich jak ten ujmujący *passus*: „Słuchanie, uważane nie za jakiś stan psychiczny przeciwstawny mówieniu, ale za *prawdziwe powitanie dotykającej barwy pokrewieństwa bytów*, powinno być badane bliższym uważnym uchem, które słyszy inaczej i dlatego coś widzi” (s. 279).

Jak starałem się to możliwie dokładnie przedstawić, podjęte w książce zagadnienie Autorka świadomie i konsekwentnie realizuje w przyjętej perspektywie hermeneutyki Gadamera – dotyczy to zarówno fragmentów

poświęconych rekonstrukcji ogólnego ujęcia i poszczególnych elementów koncepcji filozofa wykorzystanych do pracy, dobrze dobranych komentarzy innych autorów, jak i Jej oryginalnych ustaleń, stanowiących rozwinięcie przyjętych założeń. Ponadto, powstałe poza kręgiem hermeneutyki, a użyte przez Badaczkę prace i treści właściwe do podjętego przez nią zagadnienia umiejętnie, nierzadko innowacyjnie zdołała włączyć w przyjęte przez siebie ramy teoretyczne, które to zintegrowanie może świadczyć o wysokim, również na tle tego rodzaju publikacji, poziomie zawartych i prezentowanych w pracy badań. Ten aspekt recenzowanej pracy, wraz z przedstawianymi w niej urzekającym językiem ustaleniami stanowią argument na rzecz jej oryginalności w stosunku do publikacji podejmujących zagadnienie słuchania, z tym że należy zauważyć, co wyraźnie dochodzi do głosu we wstępie pracy, że niewiele jest opracowań podejmujących zagadnienie słuchania w filozofii edukacji. Stąd można się spodziewać, że książka nie tylko spotka się z zainteresowaniem ze strony innych badaczy i studentów uczelni wyższych, nie tylko filozofów edukacji i pedagogów, ale że jest potrzebna i przydatna ze względu na zaistniałą, niesłyszalną, choć brzmiącą, jak się zdaje, lukę w naszej wiedzy.

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-3875-8154

Pedagogika szkoły wyższej¹

Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności, red. Elwira J. Kryńska, Małgorzata Głoskowska-Sołdatow, Anna Kienig, Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku. Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów PAN, Warszawa 2015.

Nauczanie i Uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Komisja Europejska, WSP TWP, Warszawa 1995.

Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania, red. Wolfgang Hörner, *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, red. K. Duraj-Nowakowa, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.

Nauka. Edukacja, Praca. Profesorowi Stefanowi Michałowi Kwiatkowskiemu w 70-lecie urodzin, red. U. Jeruszka, J. Łaszczyk, B. Marcinkowska, F. Szlosek, Wydawnictwo APS, Warszawa 2018.

Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy, red. Zygmunt Wiatrowski, Iwona Mandrzejewska-Smól i Andrzej Aftański, tom 1-2, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2010.

Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy, red. Tadeusz Lewowicki i Mirosław J. Szymański przy współpracy Romy Kwiecińskiej i Stanisława Kowala, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

¹ Jest to druga, obejmująca litery od N do Ż, część bibliografii tematycznej poświęconej Pedagogice szkoły wyższej. Część pierwsza (litery od A do M) opublikowana została w poprzednim numerze „Studiów z Teorii Wychowania” (3/2019).

- Naukowa wspólnota uczących się. XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, red. Ewa Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016.
- Nizińska A., *Uspołecznianie studentów – uspołecznienie uniwersytetów. Szkoły wyższe jako instytucjonalne środowiska edukacyjne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012 nr 4.
- Nowakowska-Siuta R., *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Nowakowski T., *Nauczyciele akademicki i studenci wobec nowych technologii informacyjnych*, Centrum Badań Europy Wschodniej, Olsztyn 2010.
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. Astrid Męczkowska, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2008.
- Obszary i przestrzenie edukacji. Meandry-konteksty-dylematy. Księga jubileuszowa dedykowana Zenonowi Jasińskiemu w 70. rocznicę urodzin*, red. Eugenia Karcz-Taranowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2016.
- Oferta edukacyjna studiów doktoranckich a zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowaną kadrę w różnych sektorach gospodarki. Raport z badań*, red. Józef Górniewicz, Monika Maciejewska i Henryk Mizerek, Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie, Olsztyn 2006.
- Opiłowska M., *Współcześni studenci jako stratedzy własnej kariery zawodowej (w świetle teorii gier i kredencjalizmu)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009 nr 4.
- Oświata dorosłych. Inspiracje i wyzwania. Tom dedykowany Profesor Oldze Czerniawskiej z okazji 85. Urodzin*, red. Elżbieta Woźnicka, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Warszawa-Łódź 2015.
- Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, IBE, Warszawa 1999.
- Pachociński R., *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, wyd. II poprawione i uzupełnione, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2007.
- Paideia – drogą do uniwersalizmu w wychowaniu. Księga dedykowana pamięci Profesora Kazimierza Denka – Honorowego Prezesa Polskiego*

- Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, red. Leszek Pawelec, PSNT, Szczecinek 2016.
- Pankowski R., *Rasizm a kultura popularna*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006.
- Pauluk D., *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2016.
- Pedagogika – bez granic*, red. Franciszek Szlosek, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019.
- Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego pod red. Eugenii Malewskiej i Bogusława Śliwerskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem. W perspektywie troski o uniwersytet i kulturę humanistyczną*, red. Monika Jaworska-Witkowska, Lech Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Pedagogika szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, A. Radecki, Szczecin-Warszawa 2004.
- Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, pod red. Naukową Aleksandra Nalaskowskiego i Krzysztofa Rubachy, Wydawnictwo UMK, Toruń 2001.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajęc D., Szmidt K., *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Piekarski J., *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.
- Po co etyka pedagogom?* red. W. Sawczuk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Początki Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej we wspomnieniach studentów i pracowników 1944-1955*, red. Ryszard Szczygieł, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- Polska'96. Habitat a rozwój społeczny*, Fundacja Zabezpieczenia Społecznego, Warszawa 1996.
- Polskie uczelnie w latach osiemdziesiątych. Studia*, red. Tomasz Gąsowski, IPN. Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa 2015.
- Pomiędzy rokiem 2008 a 2012. Krótkie sprawozdanie z działalności Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, red. Józef Górniewicz, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2012.

- Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. Henryk Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. Alicja Szerląg, Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006, Kraków.
- Prochowicz J., *Uniwersytet. Humanistyka. Filozofia. Problematyka kształcenia akademickiego w ujęciu Marthy Nussbaum oraz Alasdaira MacIntyre’a*, Academion, Lublin 2015.
- Průcha J., *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych*, red. naukowy B. Śliwerski B., przekład Maria Politowicz, WN PWN, Warszawa 2004.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2010.
- Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, red. Monika Jaworska-Witkowska, Lech Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałem, Toruń 2011.
- Przyborowska B., *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*, UMK Toruń 1997.
- Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. Bogusława Dorota Gołębiak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Pyżalski J., Plichta P., *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP). Podręcznik*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2007.
- Rabczuk W., *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, WSiP, Warszawa 1992.
- Raport COMSN w WSP w Krakowie – Edukacja nauczycielska w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych w roku akademickim 1994/1995*, Kraków 1996.
- Readings B., *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017.
- Rozmus A., *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Rudnicki P., *Rynkowe zawłaszczanie koncepcji Illicha. Utowarowienie sieci edukacyjnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011 nr 4.

- Rusakowska D., *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, IBE, Warszawa 1995.
- Rybkowski R., *Upadek stopni – stopnie upadku. Problemy amerykańskiego szkolnictwa wyższego*, WSF-P „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. Alicja Kargulowa, Stefan M. Kwiatkowski i Tomasz Szkudlarek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Ryszard Wroczyński. *Życ w ludziach i dziełach*, red. Ewa Kozdrowicz, Tadeusz Pilch, Zespół Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Pedagogium – Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie, Warszawa 2007.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne p[odstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Sawczuk W., *Etos pedagogów/nauczycieli akademickich – między akademickim sacrum a rynkowym profanum*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Siemieniecka D., *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Sitarska B., Droba R., Jankowski K., *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między strategiami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Sosnowska P., *Idea niemieckiego uniwersytetu. Mit Humboldta?*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012 nr 4.
- Spółczeństwo. Kultura. Wychowanie. Publikacja dedykowana Profesorowi Janowi Żebrowskiemu z okazji sześćdziesięciolecia pracy twórczej*, red. Jan Papież, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2018.
- Spotkania z Profesorem Czesławem Kupisiewiczem*. red. Stefan M. Kwiatkowski, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2010.
- Stankiewicz Ł., *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007-2010*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Status prawno-organizacyjny i pedagogiczny szkolnych niemasowych środowisk wychowawczych*, red. Angelika Barczyk, Piotr P. Barczyk, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice 2008.

- Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych. Tom jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej*, red. Urszula Szuścik, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawca Galera „Na Gojach”, Katowice-Cieszyn-Ustroń 2010.
- Suchodolska J., *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?*, PWN, Warszawa 2016.
- System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, IBE, Warszawa 1995.
- Szadkowski K., *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, WN PWN, Warszawa 2015.
- Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. Anna I. Brzezińska, Kinga Ober-Łopatka, Radosław Stec i Katarzyna Ziółkowska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2007.
- Szczepański J., *Reformy. Rewolucje. Transformacje*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 1999.
- Szczepański J., *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989.
- Szczerba A., *Dom uczonych. Kamienica przy ul. Uniwersyteckiej 3 w Łodzi w latach 1945-2017*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2019.
- Szkolnictwo niepaństwowe. Partnerstwo czy konkurencja?* pod red. A. Karpińskiej, Olecko 1997.
- Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój. Prawo. Organizacja*, red. Stanisław Waltoś, Andrzej Rozmus, 4 wyd., Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Szkolnictwo wyższe. Przekroje współczesnych przełomów*, red. Jacek Górniewicz, Paweł Piotrowski, Marcin Warmiński, Katedra Teorii Wychowania UWM, Olsztyn 2013.
- Szkoła wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 r.*, red. Janina Kostkiewicz, Agnieszka Domagała-Kręcioch, Mirosław J. Szymański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, przekład Jacek Konieczny, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Sztompka P., *Socjologia*, Wyd. Znak, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2007.
- Szulc R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, tom II, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.

- Szwabowski O., *Uniwersytet. Fabryka. Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, IW „Książka i Prasa”, Warszawa 2014.
- Szymański M. J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, wydanie drugie poszerzone, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2002.
- Szymański M. J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, IBE, Warszawa 2000.
- Szymański M. S., *Teksty niemieckie w tłumaczeniu M. S. Szymańskiego i D. Sztobryn*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Śliwerski B., *Pedagogika wobec banalizacji makropolityki szkolnictwa wyższego i nauki*, w: *Na rozdrożu biurokratycznej arbitralności*, red. Elwira J. Kryńska, Małgorzata Głowska-Sołdatow, Anna Kienig, Centrum Edukacji Ustawicznej Uniwersytetu w Białymstoku. Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów PAN, Warszawa 2015.
- Śliwerski B., *Anomia akademickiej pedagogiki z jej własnym udziałem, w: Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, red. Monika Jaworska-Witkowska, Lech Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Śliwerski B., *Dys(a)akredytacja pedagogiki w uczelniach akademickich i wyższych szkołach zawodowych*, w: *Przetrwanie i rozwój. Niezbywalne powinności wychowania*, red. Mirosława Dziemianowicz, Bogusława Dorota Gołębnik, Robert Kwaśnica, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 321-345.
- Śliwerski B., *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, GWP, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *O fenomenie i problemach popularności pedagogiki jako upragnionego kierunku studiów*, w: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. Bogusława Dorota Gołębnik, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Śliwerski B., *Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym*, w: *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, red. Janina Kostkiewicz, Agnieszka Domagała-Kręcioch, Mirosław J. Szymański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 67-87.
- Śliwerski B., *Propagandowa przemoc nieprofesjonalistów, czyli obcych (w) pedagogice wobec problemów oświatowych*, w: *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu*, red. Beata Jachimczak, Barbara

- Olszewska, Dorota Podgórska-Jachnik, SATORIdruk.pl, Łódź 2007, s. 200-210.
- Śliwerski B., *Habilitacja. Diagnoza. Procedury Etyka. Postulaty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Śliwerski B., *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005-2016. Studium krytyczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2018.
- Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. Rocznicę urodzin*, red. Władysława Szulakiewicza, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2008.
- Teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, red. M. Ochmański, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1991.
- Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, red. A. Cybał-Michalska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Treści historyczne w nowej koncepcji studiów pedagogicznych*, red. Kalina Bartnicka, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2007.
- Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, red. B. Karpińska-Musiał, Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, red. Andrzej Ładyżyński, Jacek Raińczuk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Uniwersytet – Społeczeństwo – Edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski, UAM, Poznań 2004.
- Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie we wspomnieniach*, red. Józef Górniewicz, Wydawnictwo UW-M w Olsztynie, Olsztyn 2011.
- Urbaniak-Zajac D., *O niektórych aspektach profesjonalizacji pracy społecznej w Polsce i Niemczech*, w: E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski (red.), *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2001.
- W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2004.
- W świecie nauki, pracy i edukacji. 90-lecie urodzin Profesora Zygmunta Wiatrowskiego*, red. F. Szlosek, R. Gerlach, Wydawnictwo APS, Warszawa 2018.
- W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, red. B. Karpińska-Musiał, Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2016.

- W trosce o nauki pedagogiczne i rozwój polskiej edukacji. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Czesławowi Banachowi w 80. Rocznicę urodzin*, red. Jolanta Szempruch, Mirosław J. Szymański, Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin-Kraków 2011.
- Walidacja a system szkolnictwa wyższego. Stare problemy w nowych aranżacjach słownych i aksjologii*, red. Józef Górniewicz, Prace Naukowe Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2015.
- Waszkiewicz A., *Wizerunek organizacji. Teoria i praktyka badania wizerunku uczelni*, Instytut Dziennikarstwa UW, Warszawa 2011.
- Wczoraj, dziś i jutro pedagogiki uniwersyteckiej w świetle twórczości Stefana Kunowskiego*, red. Katarzyna Braun, Małgorzata Łobacz i Alina Rynio, WN KUL, Lublin 2010.
- Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*, red. Jacek Piekarski, Danuta Urbaniak-Zajęc, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016.
- Wiedza. Ideologia. Władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. Piotr Żuk, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2012.
- Wierzejska J., Karpenko O., *Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Wincenciak L., *Stopa zwrotu z wykształcenia wyższego w Polsce według grup kierunków studiów*, „Edukacja” 2017 nr 4.
- Witkowski L., *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty – postacie – pojęcia – próby. Odpowiedź na Księgę Jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, tom 3, IBE, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Uniwersytet wobec zderzenia wizji nowoczesności w kulturze*, w: *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, pod red. Jerzego Brzezińskiego i Zbigniewa Kwiecińskiego, Wyd. UMK, Toruń 2000.
- Wróblewska W., *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Współczesne dylematy resocjalizacyjne. Księga Jubileuszowa dedykowana Profesorowi Markowi Konopczyńskiemu*, red. Wiesław Ambrozik, Anna Kieszkowska, Krzysztof Sawicki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok- Kraków 2018.

- Współczesne przemiany kształcenia i doskonalenia nauczycieli*, praca zbiorowa pod red. Ryszarda Parzęckiego, Wyd. Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1998.
- Wychowanie. Socjalizacja. Edukacja. Księga Jubileuszowa Dedykowana Prof. dr. hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*, red. Marzena Chrost, Krzysztof Jakubik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018.
- Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, red. Andrzej Rozmus, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.
- Wykształcenie i rynek*, pod red. Ireneusza Białeckiego i Joanny Sikorskiej, Wyd. TEPIS, Warszawa 1998.
- Z problematyki pedagogiki porównawczej*, red. A. Rabczuk, IBE, Warszawa 1998.
- Zagrożenia rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. Anna I. Brzezińska, Kinga Ober-Łopatka, Radosław Stec i Katarzyna Ziółkowska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2007.
- Zamojski P., *Cynizm i donkiszoteria. Etyczne konteksty masowego kształcenia w szkole wyższej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009 nr 4.
- Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, pod red. Marii Wójcickiej i Jolanty Urbanikowej, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001.
- Zimnak M., *Promocja edukacji akademickiej w Polsce po roku 2000*, Universitas, Kraków 2015.
- Życie szkołą. Prace dedykowane Profesor Marii Dudzikowej*, red. Renata Wawrzyniak-Beszterda, Garmond Oficyna Wydawnicza, Poznań 2008.
- Żywczok A., *Aksjologia odkrycia naukowego. Studium rozwoju i wychowania osobowości naukowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

AUTORZY

Aneta Babiuk-Massalska, mgr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Emilia Grzesiak, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Celina Kamecka-Antczak, mgr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Joanna Lewczuk, dr, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Beata Maj, dr, Uniwersytet Wrocławski

Aleksander Nalaskowski, prof. zw. dr hab., Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Iwona Paszenda, dr, Uniwersytet Wrocławski

Katarzyna Szumlewicz, dr, Uniwersytet Warszawski

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab., dr h.c. multi, Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Rafał Włodarczyk, dr hab., Uniwersytet Wrocławski

Leszek Waga, dr, Uniwersytet Opolski

Katarzyna Wereszczyńska, dr, Uniwersytet Opolski

Klaudia Wos, mgr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Natalia Zygmunt, mgr, Uniwersytet Łódzki

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

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie „Studia z Teorii Wychowania” odwołuje się do zaleceń opracowanych przez Zespół do Spraw Etyki w Nauce Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję kwartalnika, a następnie są recenzowane według procedury double-blind review przez dwóch anonimowych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji czasopisma, posiadają stopień doktora habilitowanego, mają udokumentowany dorobek w dziedzinie, do której odwołuje się artykuł oraz nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo.

Wszelkie informacje na temat procedury składania artykułów do Redakcji „Studiów z Teorii Wychowania” oraz obowiązujących zasad edytorskich, zamieszczone zostały na stronie czasopisma: <http://sztw.chat.edu.pl/> . Bardzo prosimy Autorów o dokładne zapoznanie się z zawartymi tam wskazówkami i wytycznymi.

Jednocześnie informujemy, że artykuły, które nie będą spełniały wymagań Redakcji, nie będą przyjmowane do druku. Konieczność spełnienia przez Autorów wszystkich warunków wynika z wymagań baz danych, w których „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane, a także z wymagań Platformy Internetowej Index Copernicus, na której umieszczane jest czasopismo.

Za publikację w „Studiach z Teorii Wychowania” Autor otrzymuje 20 punktów. „Studia z Teorii Wychowania” są indeksowane w następujących bazach:

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

Z poważaniem,
Redakcja czasopisma
„Studia z Teorii Wychowania”