

# STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

**ChAT**

Wydawnictwo  
Naukowe



**STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM XI: 2020 NR 2(31)**

**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. Czykwin,  
Beata Kosová, Mirosław Kowalski, Ewa Kubiak-Szymborska, Zbyszko Melosik,  
Michael Meyer-Blanck, Henryk Mizerek, Jan Papież, Piotr Petrykowski,  
Wilhelm Schwendemann, Alina Szczurek-Boruta, Mirosław J. Szymański,  
Alena Vališová, Michal Zvírotský, Wiktor Żłobicki

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

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

ADRES REDAKCJI:

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

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2020

ISSN: 2719-4078

REDAKCJA NUMERU:

Arkadiusz Żukiewicz

SKŁAD KOMPUTEROWY:

Łukasz Troc

PROJEKT OKŁADKI:

Halina Słodkowska

## Spis treści

WSTĘP.....	9
ROZPRAWY – Polska pedagogika trzeciej dekady XXI wieku: przegląd subdyscyplinarnego rozwoju teoretycznego i aktualnych kierunków badań naukowych – cz. I	
Aleksander Nalaskowski – <i>Co nazwiemy pedagogiką? Pesymistyczny esej</i> ...11	
Zbigniew Marek – <i>Formacja (chrześcijańska) pedagogicznym wspomaganiem rozwoju osoby</i> .....	25
Iwona Jazukiewicz - <i>Pedeutologia XXI wieku jako pozytywna nauka społeczna</i> .....	39
Mirosława Wawrzak-Chodaczek – <i>Badania nad nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w edukacji i komunikacji w Polsce. Badacze, ośrodki, problemy badań</i> .....	55
Bożena Matyas - <i>Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze</i> .....	81
Zdzisław Wołk – <i>Współczesna pedagogika pracy. Obszary problemowe</i> .....	99
Andrzej Ładyżyński, Aleksandra Aszkiełowicz – <i>Od poradnictwa do poradoznawstwa. Dorobek teoretyczny i obszary badawcze subdyscypliny</i> .....	121
Elżbieta Kowalska-Dubas - <i>Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna</i> .....	143
Zofia Szarota, Krzysztof Pierścieniak – <i>Refleksja andragogiczna – współczesna specyfika dyscypliny</i> .....	169
Beata Cytowska - <i>Dorobek naukowy pedagogiki specjalnej w kontekście współczesnych wyzwań badawczych</i> .....	189
Irena Mudrecka - <i>Wybrane kierunki rozwoju polskiej teorii i praktyki resocjalizacji</i> .....	225
<b>Z DOŚWIADCZEŃ I BADAŃ OŚWIATOWYCH</b>	
Justyna Kusztal, Ewelina Franczyk - <i>Samotność w izolacji penitencjarnej w pedagogice resocjalizacyjnej</i> .....	245
Dominik Chojnowski - <i>Krytyka kapitalizmu jako droga do otwierania nowych obszarów emancypacji w oświacie</i> .....	263

## Z ZAGRANICY

- Erkki Nevanperä – *Entrepreneurship education in Finland and in an international context. Post-doc – study in the context of international entrepreneurship education* .....299

## RECENZJE

- Arleta Suwalska – *Recenzja książki autorstwa Pasi Sahlberga, Jonathana Hasaka, Vanessy Rodriguez i współpracowników pt.: Trudne pytanie na temat globalnych zmian edukacyjnych, zasad, praktyk i przyszłości edukacji, Teachers College, Columbia University, 2017*..... 329
- Magdalena Pawlak – *Recenzja książki Oskara Szwabowskiego pt.: Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2019* .....337
- Weronika Kisiel – *Recenzja książki – Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autorstwa Oskara Szwabowskiego*.....343

## BIBLIOGRAFIA TEMATYCZNA

- Bogusław Śliwerski - *Historia oświaty i wychowania* .....347

AUTORZY ..... 359

INFORMACJE DLA AUTORÓW ..... 361

## Contents

INTRODUCTION .....	9
DISSERTATIONS - Polish pedagogy of the third decade of the 21st century: a review of subdisciplinary theoretical development and current directions of scientific research – part I	
Aleksander Nalaskowski – <i>What do we call pedagogy? Pessimistic essay</i> ..	11
Zbigniew Marek – <i>Formation (christian) as a pedagogical support for the development of a person</i> .....	25
Iwona Jazukiewicz - <i>Pedeutology of the XXI as a positive social science</i> ....	39
Mirosława Wawrzak-Chodaczek – <i>Research on new information and communication technologies in education and communication in Poland. Researchers, centers, research problems</i> .....	55
Bożena Matyjas - <i>Family pedagogy. Current issues and new research areas</i> .....	81
Zdzisław Wołek – <i>Contemporary labor pedagogy in Poland. Problem areas</i> .....	99
Andrzej Ładyżyński, Aleksandra Aszkiełowicz – <i>From guidance to counseling. Theoretical achievements and research areas of sub-discipline</i> .....	121
Elżbieta Kowalska-Dubas - <i>Geragogy as a pedagogical subdiscipline</i> .....	143
Zofia Szarota, Krzysztof Pierścieniak – <i>Andragogic reflection - contemporary specifics of the discipline</i> .....	169
Beata Cytowska - <i>Scientific achievements of special pedagogy in the context of contemporary research challenges</i> .....	189
Irena Mudrecka - <i>Selected development directions of Polish theory and practice of social rehabilitation</i> .....	225
FROM EXPERIENCES AND EDUCATIONAL STUDIES	
Justyna Kuształ, Ewelina Franczyk - <i>Loneliness in the penitentiary isolation in social rehabilitation</i> .....	245
Dominik Chojnowski - <i>Criticism of capitalism as a way to open new areas of emancipation in education</i> .....	263

FROM ABROAD

- Erkki Nevanperä – *Entrepreneurship education in Finland and in an international context. Post-doc –study in the context of international entrepreneurship education* .....299

REVIEWS

- Arleta Suwalska – *Hard questions on global educational change, Policies, Practices and the future of education by Pasi Sahlberg, Jonathan Hasak, Vanessa Rodriguez and associates, Teachers College, Columbia University, 2017*.....329
- Magdalena Pawlak – *Review of the book by Oskar Szwabowski: Necrophilic academic production and guerrilla songs Autoethnography of scientific and didactic work in the times of zombie capitalism, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2019*.....337
- Weronika Kisiel – *Book review - Necrophilic academic production and songs of partisans. By Oskar Szwabowski* .....343

THEMATIC BIBLIOGRAPHY

- Bogusław Śliwerski – *History of education* .....347

- AUTHORS .....359

- INFORMATION FOR THE AUTHORS .....361

## **Szanowni Państwo, Czytelnicy,**

niniejszy zeszyt naukowego czasopisma *Studia z Teorii Wychowania* zawiera pierwszą część projektu wydawniczego „Pedagogika polska trzeciej dekady XXI wieku: przegląd interdyscyplinarnego rozwoju teoretycznego i aktualnych kierunków badań naukowych”. Koncepcja prezentacji aktualnych osiągnięć naukowych polskiej pedagogiki wyłoniła się już w 2017 roku. Jej celem było zobrazowanie dorobku teoretycznego i pól badawczych polskiej pedagogiki z punktu widzenia poszczególnych interdyscyplin, dziedzin bądź obszarów teoretotwórczej aktywności pedagogicznej. Efektem realizacji pierwszego etapu projektu jest dział „Rozprawy”, w którym zamieszczono opracowania poświęcone poszczególnym fragmentom naukowej działalności polskich „szkół pedagogicznych”. Szczególnym walorem tych artykułów jest ich aktualność oraz syntetyczna forma, w której zagadnienia teoretyczne i badawcze stanowią swoistą wizytówkę, a zarazem legitymizację naukowego statusu polskiej pedagogiki (jej interdyscyplin, dziedzin i wyłaniających się nowych obszarów problemowych). Stworzony obraz jest pierwszą częścią zamierzenia wydawniczego, które będzie kontynuowane w jednym z kolejnych numerów *Studiów z Teorii Wychowania*. Już teraz zapraszamy do udziału w merytorycznej dyskusji na łamach *Czasopisma*. Być może inspiracje płynące z lektury poszczególnych opracowań umożliwią aktualizację i powtórzenie całego zamierzenia w odleglejszej przyszłości. Aktywność naukowa skutkuje rozrostem wiedzy, pomnażaniem dobra wspólnego, które może promieniować wewnątrz pedagogiki, a także przenikać poza jej interdyscyplinarne granice. To od pedagogów zależy czy dyskusja będzie służyła konstruktywnemu rozwojowi naukowemu tak młodych pedagogów, jak i jej doświadczonych reprezentantów. Bez wątplenia różnorodność stanowisk, poglądów, preferencji teoretycznych może wzbogacać i wyzwalać siły w stronę przekraczania granic horyzontów ideowych czy paradygmatycznych. Ważne, by przyjmowane w toku dialogu postawy orientowały uczestników na dobro wspólne, którym jest w tym wypadku naukowe dobro pedagogiczne.

Pragnę serdecznie podziękować Autorom, którzy przyjęli zaproszenie do udziału w niniejszym projekcie wydawniczym. Państwa trud i wysiłek odzwierciedla troskę o rozwój naszej nauki, co wyzwala moją szczególną

wdzięczność. Dziękuję także pozostałym Autorom tekstów zamieszczonych w kolejnych działach niniejszego zeszytu. Państwa artykuły, recenzje i opracowania stanowią integralną część całego zeszytu i warunkują jego naukową wartość, co wzmacnia moją wdzięczność.

Kluczową rolę w realizacji tego zamierzenia naukowego odegrał Pan prof. Bogusław Śliwerski, redaktor naczelny czasopisma *Studia z Teorii Wychowania*. W chwili „kryzysu organizacyjnego” podjął decyzję, w której zawarta była wola wsparcia, a także zaufanie, za co również dziękuję. Za techniczną pomoc związaną z obsługą zeszytu na platformie IC dziękuję Panu prof. Stefanowi T. Kwiatkowskiemu, sekretarzowi czasopisma, a także pracownikom Wydawnictwa Naukowego ChAT za pomoc w redakcji i wydaniu tego zeszytu.

Arkadiusz Żukiewicz  
redaktor tematyczny zeszytu

**Aleksander Nalaskowski**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID 0000-0002-7739-5181

## Co nazwiemy pedagogiką? Pesymistyczny esej

### Wprowadzenie

Stan polskiej pedagogiki jako nauki, ale też i praktyki, nie daje się jednoznacznie opisać, ani nawet spójnie naszkicować. To obszar i aktywność wymykające się jednoznacznemu opisowi, a także całkowicie obiektywnej ocenie.<sup>1</sup> Z jednej strony mamy niespotykane bogactwo publikacji książkowych i prawdziwy wysyp awansów, do tego stopnia, że można już chyba porównywać status obecnej habilitacji do statusu doktoratu sprzed np. czterech dekad, a z drugiej strony wyraźne zaniedbanie subdyscyplin podstawowych i ich kompletną, akademicką niespójność.

### Odejsie od podstaw

Internet pozwolił mi na wgląd w wiele sylabusów i spisów lektur zadanym studentom pedagogiki. To ciekawe doświadczenie. Ich zawartość bowiem musi niekiedy budzić zdziwienie. A biorę tu pod uwagę nie tylko uniwersytety. Otóż, okazuje się, że tylko w nielicznych uczelniach przedmiot *pedagogika ogólna* bazuje na istotnych, ważnych przesłankach i tekstach filozoficznych. W zasadzie nauczanie to jest wolne od pryncypiów i dyskusji zawartych w ustaleniach szkoły lwowsko-warszawskiej, nie zawiera sobie głowy Arystotelesem, Tomaszem z Akwinu, czy innymi „starociami”, bazuje na podręcznikach, brykach i opracowaniach najczęściej bardzo lokalnych autorów, dalekich najczęściej od głębi tego przedmiotu. O ile można sobie wyobrazić pedagogikę ogólną bez jakiegoś Kociubrzyckiego czy Miauczyńskiego, to trudno ją pojąć bez Kunowskiego, Hessena, Rousseau,

---

<sup>1</sup> Pierwsza wersja tego tekstu K.Przyszczykowski, S. Futyma, G. Barabasz (red.), *Edukacja a myślenie. Inkluzja czy współmierność*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Twardowskiego czy Sośnickiego. Bardzo często sylabusy wykazują nachalne skrzywienie w stronę takiej właśnie praktyki, co mocno zubaża humanistyczną wizję rozwoju człowieka i wszelkie ontologiczne rozważania. Wówczas to nieodmiennie pedagogika ogólna dryfuje w stronę pedagogiki potocznej, która jest oczywistą i najprostszą konsekwencją wykładów opartych głównie na tym czego w nich nie ma, a nie na tym co zawierają. Stanowi o tym także spis lektur do wykładów, spis rojący się od rozważań z socjologii edukacji, kultury szkoły, roli nauczyciela, okraszony najczęściej podręcznikiem Bogusława Śliwerskiego, któremu trudno cokolwiek zarzucić, ale czy nie powinien być on osadzony w obszerniejszym „otoczeniu” lekturowym ordynowanym studentom? Czy nie powinien być tylko mapą szerszej wiedzy i odczytania? Można też podejrzewać, że niektóre opracowania (np. Romana Schulza) są poznawczo niedostępne nie tylko dla studentów, ale również dla niektórych wykładowców. Najzwyczajniej ich nie rozumieją, a zatem konsekwentnie unikają i po prostu nie czytają. Nie da się tych braków wytłumaczyć osobnymi zajęciami z filozofii, gdyż najczęściej są to wykłady z historii filozofii i zapewne rzadko wiązane z istotą pedagogiki. Wykład z pedagogiki ogólnej winien być wiodącym przedmiotem wprowadzającym w świat filozofii i podstaw nauk o edukacji. Nie da się tego zrobić przy pomocy protezy innego, dodatkowego przedmiotu.

Drugim przykładem jest *dydaktyka*. Ten ważny przedmiot akademicki w zasadzie przestaje na naszych oczach istnieć. Dla mojego pokolenia absolwentów pedagogiki było niewyobrażalne, aby w wykładach z dydaktyki nie pojawił się Kant, Twardowski, Sośnicki, Danysz, Krąpiec, Freud, Ajdukiewicz (tak!). Był to jeden z najtrudniejszych egzaminów, momentami przypominający sprawdzian z logiki czy epistemologii. Dzisiejsze sylabusy prą w stronę posthumanizmu. Roją się od zagadnień cyberedukacji, zagrożeń internetowych, tzw. kognitywistyki, uwodzą iluzją sztucznej inteligencji, etc. Tak też wygląda przestrzeń wydawnicza, w której opracowań klasycznych, czy chociażby nawiązujących do klasyków jest mniej niż palców u jednej ręki. Dyscyplina zajmująca się relacją między przedmiotem a podmiotem poznania została zamieniona w dziwaczny humbug, którego pojąć nie sposób. Powyższe spostrzeżenia nie dotyczą wszystkich wykładowców i uczelni, ale też nie można jednoznacznie orzec, że dotyczą zaledwie marginesu, czy zdecydowanej mniejszości. Nie są też absolutnie nowe. Problem ten był dostrzegany już trzy dekady temu. Wówczas to właśnie Z. Kwieciński rzucił hasło „powrotu do domu”. Czyli: „powrotu do podstaw, rozumianemu jak zwrot ku naukom wobec pedagogiki podstawowym, powrotu do przerwanych

nurtów rozwojowych pedagogiki polskiej, studiowania wszystkich ważnych nurtów teorii pedagogicznych we współczesnym świecie (...).”<sup>2</sup>

Wyraźne jest odcinanie się pedagogiki od korzeni filozoficznych, a wiadać to zwłaszcza w najmłodszym pokoleniu badaczy, w którym znajomość pedagogicznej klasyki jest znikoma, a wręcz żadna. Zauważa to filozof-naukoznawca: „*Nauki przyrodnicze (i technika) rozwijają się w ten sposób, że nowe osiągnięcia kasują stare, a te drugie stają się zabytkami historii. Nikt nie będzie uczył się geometrii z „Elementów” Euklidesa, skoro ma do dyspozycji współczesny podręcznik, czy jeździł dylizansem (chyba że z jakichś specjalnych powodów) zamiast podróżować samolotem./-/ Humanistyka, jak się rzekło, jest gdzieś w pośrodku między przyrodoznawstwem a sztuką. Jedni powiadają, że czytanie Platona nie może być zastąpione przez lekturę monografii na temat jego filozofii, ale inni, że jest zgoła inaczej. Jakkolwiek by nie było, humaniście idzie na ogół lepiej, gdy zna historię swej dziedziny, ale niektórzy obywają się bez tego. Natomiast przyrodnikowi wiedza historyczna jest chyba obojętna dla skutecznego uprawiania swojej specjalności.*”<sup>3</sup>

W ten też sposób pedagogika, poprzez ignorancję własnych korzeni, wzmacnia przekonanie, że jest nauką społeczną (co jej odgórnie przypisano), a nie humanistyką, tak jakby ta zmiana przyporządkowania jakkolwiek zmieniała jej paradygmat.

Tutaj pozwalam sobie sformułować **hipotezę**, że dla wielu pedagogów akademickich młodszego pokolenia filozoficzne korzenie pedagogiki i jej klasyka stanowią terra incognita. Nie dysponują oni bowiem stosownym instrumentarium poznawczym, aby je zgłębić i zrozumieć. Postawa ta się reprodukuje i konsekwencją jest ustawiczne spłaszczanie pedagogicznego trójwymiaru z dotkliwą szkodą dla wiedzy o charakterze wertykalnym. To nie tylko upowszechnianie uproszczonego obrazu pedagogiki akademickiej, ale nade wszystko sprzeniewierzenie się jej istocie.

Skutkiem takiego stanu rzeczy, którym jest wystudzenie czy wręcz wygaszanie naukowego jądra pedagogiki, jest jej „satelitarny” charakter. To znaczy – zamiast spójnej i wywiedzionej z dyskursu filozoficznego dyscypliny naukowej, uzupełnianej tylko badaniami interdyscyplinarnymi czy zaledwie pokrewnymi, mamy odwrócenie, czyli przewagę przyczynków i poboczności nad istotą stricte pedagogicznych dociekań. Tworzą one jakby zbiór satelitów

---

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993, s. 21.

<sup>3</sup> J. Woleński, *O pomieszaniu języków*, „PAUza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności” 2018 nr 428.

zamierającej i nieemitującej już własnego światła planety. Cała ta konstelacja przekonuje do konstatacji, że już niemal wszystko może być pedagogiką, że w zasadzie każdy humanista na pedagogice się zna, bo nie jest ona żadną samoistną dyscypliną naukową, ale wielodyscyplinarną hybrydą, stworzoną z zasadniczo różnych merytorycznie i świecących własnym światłem planet, a ona sama staje się ich księżycem jeszcze lekko błyszczącym, ale tylko światłem odbitym. Owe „ciała” można metaforycznie opisać poprzez pewną grę przymików.

### **Nadpedagogika**

To całkiem pokaźny zbiór satelitów, których „masa całkowita” jest już znacznie większa niż aktualna masa tego, co nazwalibyśmy „pedagogiką podstaw”. Dominują tu rozważania, których autorami są i wybitni uczeni robiący wrażenie, że pedagogika podstawowa ich już nie interesuje, że z niej wyrosli, jak i stawiający pierwsze kroki akademicy adepci. Wydają się nawet swoimi tekstami głosić, że tam, w „starej pedagogice” nie ma już nic do zrobienia, że wszystko (ale czym jest „wszystko”?) zostało już ustalone. Tym samym oddają się badaniom, które jeszcze 40 lat temu byłyby uznane za biegunowo różne od tego, co bada się w naukach pedagogicznych. Jednocześnie mamy tu do czynienia z oczywistą zmianą badawczego paradygmatu. Satelity te bowiem, rzadko jednak dosłownie, pokazują, że w pedagogice coś się nieuchronnie zestarzało, coś przestało być ważne i godne poznania.

O ile studiowanie takich prac przez doświadczonych i dobrze czytanych w klasyce badaczy, może być powodem do dyskusji, a nawet ostrych polemik, to przez młodzież naukową jest często odbierane jako obraz oczywisty, tego, co oni uznają i poznają jako pedagogikę, tego czym winna się ona tak naprawdę zajmować i jakie jest jej epistemologiczne, naukowe przeznaczenie. A to trochę tak, jakby wykłady z anatomii prawidłowej na studiach medycznych zastąpić analizą wyobrażeń ludzkiego ciała u Picassa, Dalego czy Beksińskiego. Obserwujemy tu zatem całe bogactwo prac dotyczących „reprezentacji płci”, „kryzysów męskości”, „inicjacyjnych dynamizmów egzystencji ludzkiej (oczywiście w prozie Hermanna Hessego), „wyzwań autorytetu”, „rewiktylizacji ofiar wykorzystywanych seksualnie przez kobiety”, „fair play jako wyrazu kultury zaufania”, „aktywności prozdrowotnej seniorów”, „metafor z motywem psa”, piłce nożnej jako elementowi kultury i władzy, „codzienności, performatywności, demokracji”, „liberaturze, czyli totalnemu podejściu do ciała i przestrzeni”, „tożsamością, ciałem, medykalizacją kobiety epoki wiktoriańskiej”, „kulturowymi uwarunkowaniami znaku, znaczenia i kontekstu”, etc.

W żaden sposób nie oceniam tych prac jako złych i nieznaczących. Są bowiem często znakomite. Poddaję jedynie w wątpliwość ich związki z pedagogiką i badaniem jej merytorycznego jądra. A ich wielość dostrzegam nie tyle jako bogactwo pedagogiki, co jej rozmywanie i ostateczne przypiecztowanie zasady, że pedagogika jest wszędzie tam gdzie jest pracownik pedagogicznej jednostki uniwersyteckiej. Albo szerzej- pedagogiką jest to, co nią nazwiemy. Można też odnieść wrażenie, że niemal wszystko czego nie chce przyjąć socjologia, psychologia czy filozofia doskonale zmieści się w pedagogice. Tutaj granice zdają się być bardzo elastyczne i umowne.

Nie sposób też wyzbyć się wrażenia, że tak uprawiana pedagogika jest swoistym „pouczeniem dla maluczkich” gdzie naprawdę znajduje się ta prawdziwa nauka. Nauka nie odnosząca się do archaicznych, płaskich i trywialnych pojęć typu „wychowanie”, „cele kształcenia”, „szkoła”. To *mądrość* aspirująca do roli, dobiegających z *głębi* posthumanistycznych przestworzy, boskich akordów cytry króla Dawida.

Można też podejrzewać, że jest w tym coś jeszcze, coś co ma charakter czysto ludzki. To niejako wyzwalanie się z przypisania do pogardzanej, traktowanej z pobłażliwym uśmiechem, uznawanej za nie-naukę, dyscypliny. Pedagodzy, absolwenci pedagogiki, dobrze usytuowani na posadach w instytutach i wydziałach pedagogicznych niekiedy ochoczo przedstawiają się jako socjologowie, filozofowie edukacji, kognitywiści, etnografowie, metodolodzy nauk społecznych, psychologowie, antropolodzy czy kulturoznawcy, a bywa, że jako wszyscy naraz. A jeżeli już przyznają się do pedagogiki to koniecznie z jakimś uzupełnieniem – psychopedagodzy, pedagogzy twórczości, tanatopedagodzy, antypedagodzy, cyberpedagodzy, pedagogzy krytyczni czy chrześcijańscy. Takich łągających, kompromitujący dźwięk słowa „pedagogika”, uzupełnień mamy już bez liku. Swego czasu słusznie naigrywał się z nich Z. Kwieciński.<sup>4</sup> Jakby szło o to, aby być jak najdalej od przasnej klasyki lwowsko-warszawskiej, a najlepiej od pedagogiki w ogóle.

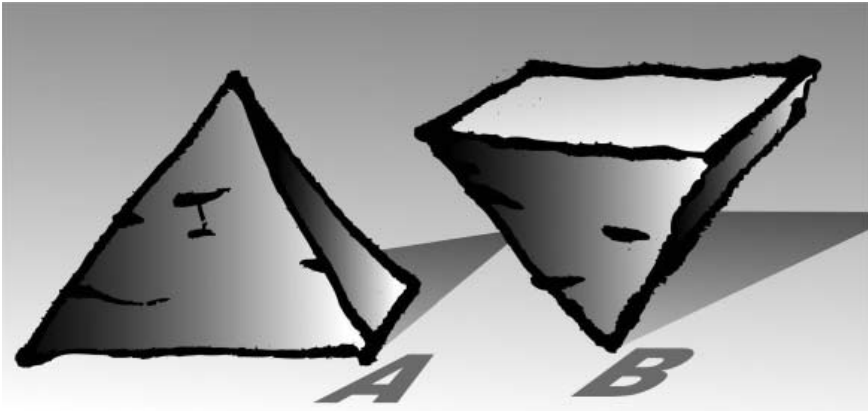
Nie ma bodaj drugiej takiej dyscypliny naukowej, akademickiej, w której dałoby się zaobserwować tak wyraźną ucieczkę od pryncypiów, tak silną deformację własnego wizerunku naukowego i rozmycie tego, co ważne i dyscyplinę faktycznie konstytuujące. W innych naukach zanik zainteresowania zagadnieniami podstawowymi jest nie do pomyślenia. Biolodzy nadal zgłębiają tajemnice komórki, ustawicznie budują i udoskonalają narzędzia do jej coraz precyzyjniejszego poznania i ani na chwilę nie

---

<sup>4</sup> Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska, *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

ulegają przekonaniu, że od XVII wieku wszystko już o komórkach wiadomo. Podobnie z fizykami, którzy od początku XIX wieku znają pojęcie atomu i ani myślą myśleć, że zderzacz hadronów, to ich ostatnie słowo w tym obszarze badawczym. Atom jest dla nich tak samo interesujący jak dla Daltona, Einsteina czy Plancka. A jednocześnie żaden z fizyków nie śmie powiedzieć, że Newton jest *passé*.

Nauka zgodna z zasadami metody rozpoznania wydaje się wyrastać z bardzo szerokich podstaw by stopniowo skupiać się na coraz węższych zagadnieniach, ale stanowiących część tej samej konstrukcji. Jak piramida. Natomiast wyjście od wąskiego zagadnienia ku wielości jego wariantów stawia raczej sprawę na głowie i przypomina piramidę odwróconą, budowlę w zasadzie bez podstawy i zupełnie dysfunkcyjną.



Rysunek 1. Właściwy i niewłaściwy obraz nauki (źródło: opracowanie własne)

Z reguły we wszystkich dyscyplinach naukowych liczba badaczy zajmujących się zagadnieniami podstawowymi jest daleko większa niż liczba „szczegółarzy”. Co ciekawe nagrody Nobla otrzymują głównie ci, którzy wnoszą istotny wkład do znanych nam i ustalonych zdałoby się, praw. Nagradza się głównie tych, którzy obalają przekonanie, że coś już zostało ustalone raz na zawsze. W pedagogice zdajemy się tę zasadę i prawidłowość gubić akceptując coraz szerszą obecność „nadpedagogiki” czyli dywagacji często tylko w tytule nazwanych pedagogicznymi czy edukacyjnymi.

### ***Obokpedagogika***

Tak jak i poprzednie nazwy i ta jest nieortograficznym neologizmem. Chodzi tu bowiem o prace z pozoru pedagogiczne, ale z pedagogiką nie mające nic, albo niewiele wspólnego. Ich związki z tą dziedziną nauki często

zaczynają się i kończą na umieszczeniu w tytule pojęcia „szkoła”, „edukacja”, „nauczyciel” czy „wychowanie”. Niektóre z nich brzmią naprawdę dumnie i zapowiadają prawdziwe traktaty naukowe: „Blaski i cienie procesów transnarodowych. Studia interdyscyplinarne i szkice edukacyjne”, „Z problematyki edukacyjno-pedagogicznej w Polsce i na świecie. Studia - szkice - rozprawy”, „Współczesna myśl filozoficzno-pedagogiczna w aspekcie wyzwań edukacyjnych. Koncepcje - nurty - problemy”. Wystarczy jednak sięgnąć po te rozprawy, najczęściej bardzo wytwornie wydane w prowincjonalnych wydawnictwach uczelnianych, aby przekonać się, że są one napisane bez znajomości tradycji i myśli pedagogicznej, o czym przekonują dołączone bibliografie, wypełnione po brzegi amatorską filozofią i nieskończenie wielkim banałem. Nie ma w nich niczego ani odkrywczego, ani głębokiego. Są bowiem, zbiorem bon motów i złotoustej narracji, i wyraźnym znakiem rozdętego ego autorów. Co gorsza, książki te są obowiązkową lekturą do egzaminów i zaliczeń, którą muszą studenci uważnie przestudiować aby nie mieć kłopotów. Autolansowanie wielu autorów nie zna bowiem granic.

Bywa, że w takich rozprawach pojawiają się pojęcia zaczerpnięte z pedagogiki lecz nie są one naukowo eksploatowane, albo eksploatowane w sposób charakterystyczny dla rozważań potocznych. Znajdujemy więc tu wątki całkowicie amatorskie, często napisane językiem mocno perswazyjnym i obfitującym w nakazy typu „musimy”, „powinniśmy”, „należy”, „trzeba”, „koniecznie”, etc. To czysty język ideologii, a więc nie nauki, a zatem również nie pedagogiki. Przemyślenia są miałkie, „odkrycia” nadzwyczaj nieodkrywcze, albo „wtórnie wtórne”, lub zgoła ich nie ma. Wiele takich prac napisanych jest napuszonym, bełkotliwym językiem. Co ciekawe prace te nie tylko nie przywołują argumentów na swoje tezy, a precyzyjniej na wygłaszane przekonania, ale nade wszystko nie szukają i nie podsuwają żadnych rozwiązań. Chyba, że za rozwiązania uznamy takie oto wskazówki: *„W budowaniu kompetencji kluczową rolę koordynatora, ale także inspiratora i głównego organizatora powinna odgrywać szkoła. Konieczni do tego są odpowiednio przygotowane curriculum oraz fachowi nauczyciele”, „Należy z całą mocą podkreślić, że tylko dobrze przygotowany, zarówno teoretycznie jak i praktycznie, nauczyciel jest w stanie właściwie pełnić swą misję społeczną”, „W pogoni za lepszym i dostatniejszym życiem nie możemy zapominać o roli edukacji, zwłaszcza edukacji młodych pokoleń w kształtowaniu przyszłości naszego kraju”, „nie można, a nawet nie należy się dziwić, że większość ludzi ma jakieś zastrzeżenia do tego, co dzieje się w polskich szkołach”* czy też *„Pracę nauczyciela można porównać do pracy rolnika, który najpierw sieje, a potem zbiera plony by się nimi dzielić z innymi”*. Przykłady można by

mnożyć. Aby nie było wątpliwości - cytaty pochodzą z tzw. punktowanych czasopism pedagogicznych, książki wydanej w naukowym wydawnictwie i jednej z rozpraw doktorskich.

Widać jak coraz pokaźniejsze staje się pole badawcze całkiem nowej dyscypliny wiedzy jaką jest zaproponowana przez N. Proctora *agnotologia*, a dla nas doprecyzowana przez Z. Kwiecińskiego „*agnotologia pedagogiczna*” czyli nauka o ludzkiej ignorancji, niewiedzy, głupocie, powierzchowności, płytkości rozumowania i rozumienia.<sup>5</sup> Na miejscu będzie tu przywołanie M. Grabowskiego sprzed ponad dwudziestu lat, gdy naukowa oferta wydawnicza nie była jeszcze tak obszerna jak dzisiaj: „*Sterty naukowego śmiecia mają swoich wytwórców. Są to rzesze ludzi znakomicie prosperujących w realiach współczesnej nauki, którzy dzięki banalnym wynikom uzyskują naukowe tytuły, pieniądze na badania, publikują stopy artykułów i książek. Miernota tłumnie wypełnia badawcze instytucje, uniwersytety. Rzesza producentów naukowej tandety kształtuje w znaczący sposób dzisiejsze oblicze nauki*”<sup>6</sup>

### **Oddopedagogika**

Czyli pedagogika od→do. Dostrzeżona przeze mnie przy okazji licznych recenzji, które dane mi było sporządzać, recenzji prac na wszystkich możliwych stopniach naukowego wtajemniczenia, od licencjatu po tytuł profesorski. Szczególną uwagę zwróciły rozważania zdominowane paradygmatem deterministycznym. To znaczy takie, które zakładały *wpływ* jednego czynnika na inny. Dotyczyło to głównie rozważań opartych na danych liczbowych zamienionych we wskaźniki statystyczne. Inaczej rzecz ujmując, to prace, które skupiały się na relacjach między zjawiskami, które możemy określić jako relacje od→do. Celowo użyto tu wektora, a nie półpaazy (nagminnie i mylnie nazywanej „myślnikiem”), aby podkreślić dynamiczny charakter relacji. Badacze wypreparowując jakieś fakty (zmienne) z ustalonego przez siebie obrazu rzeczywistości próbują znaleźć związek między jedną, a drugą zmienną, albo grupami zmiennych. Bardzo często ową relację nazywają *wpływem*, co musi budzić zastanowienie i logiczny sprzeciw. Moim zdaniem bowiem, nie da się w pedagogice, a w zasadzie w naukach społecznych w ogóle, określić jednoznacznie wpływu jednego czynnika na

---

<sup>5</sup> Zob. Z. Kwieciński, *Agnotologia pedagogiczna. Zarys problematyki. Trzy subiektywne opowieści*, „Studia Edukacyjne” 2017 nr 46; zob. też. A. Nalaskowski, *Pedagogiczne zwierzątko. Fenomen niewiedzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

<sup>6</sup> M. Grabowski, *Istotne i nieistotne w nauce*, Wydawnictwo Rolewski, Toruń 1998.

inny. A to z tej przyczyny, że niemożliwy jest do zastosowania kanon II, jedynej różnicy, z zestawu kanonów J. S. Mill'a. Wedle wzoru wygląda to tak:

*ABC abc*

*ABC abc*

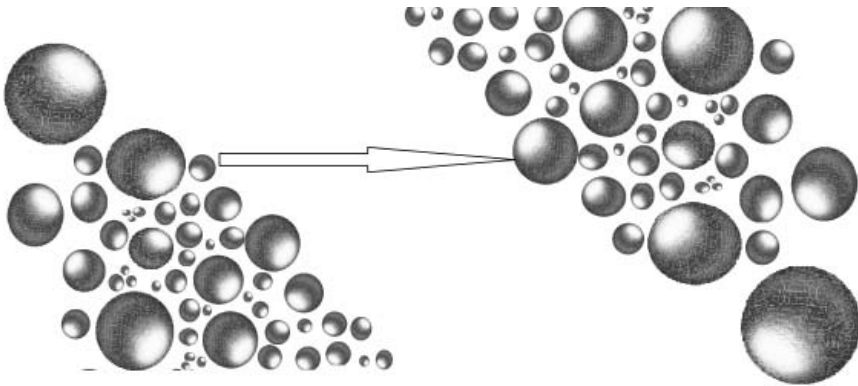
*ABC*

Czyli, przyczyna ABC daje nam skutek abc, jednoelementowa ułomność przyczyny ABC, nie pozwala na zaistnienie skutku abc.

W jednej z rozpraw znalazłem taki oto opis przebiegu doświadczenia pedagogicznego. Dobrano dwie klasy trzeciej szkoły podstawowej. Klasy miały identyczną liczbę uczniów, ale pochodziły z sąsiednich szkół tego samego wielkomińskiego osiedla.<sup>7</sup> Jedną z tych klas poddano intensywnemu oddziaływaniu bodźców o charakterze artystycznym (przedstawienia teatralne, projekcje filmowe, liczne wyjścia na warsztaty), druga z nich uczyła się standardowym trybem. Na wejściu zbadano dzieci testem słownikowym. Po zakończeniu doświadczenia zbadano dzieci ponownie, testem słownikowym. Okazało się, że klasa „artystyczna” poczyniła znacznie większy postęp niż „standardowa”. Dla autorki wniosek był oczywisty – oddziaływania artystyczne wzbogaciły słownictwo uczniów. Tymczasem nie jest to aż tak oczywiste. Po pierwsze badaczka uznała, że owe zbiory indywidualności różniły się tylko jednym elementem – zespołem oddziaływań artystycznych. I im właśnie przyznała jedyną moc sprawczą. Nie wzięła jednak pod uwagę innych, możliwych różnic mogących występować między grupami dzieci. Takich jak wykształcenie rodziców, dostęp do książek, obecność wykształconych i elokwentnych babci czy dziadków, wycieczki rodzinne, dobór programów telewizyjnych, domowy nacisk na czytanie książek, etc. A nade wszystko nie uwzględniła faktu, że rok w życiu dziewięciolatków to czas gdy wiele rzeczy może się radykalnie zmieniać. Zatem tak naprawdę ów „wpływ” artystycznych zajęć szkolnych na rozwój słownictwa dzieci był oczywiście prawdopodobny, ale tylko hipotetycznie jedyny. Wypreparowanie dwóch czynników nie anuluje bowiem automatycznie działania innych. Próbuję to zilustrować poniżej.

---

<sup>7</sup> Chodziło o to, aby uniknąć zastrzeżeń rodziców dlaczego jedna z klas ma lepiej, ciekawiej, etc.



Rysunek 2. Schemat błędnego wnioskowania z naruszeniem kanonu jedynej różnicy Mill'a (źródło: opracowanie własne)

Otoczające nas życie społeczne jest nośnikiem masy poznawczej, zbiorem niepoliczalnej liczby przemieszczających się w przestrzeni, czasie i wobec siebie nawzajem elementów, z których badacz wybiera np. dwa, ustala między nimi zależności, nazywa je „wpływem” i na tej podstawie konstruuje twarde niekiedy wnioski.<sup>8</sup> Wydaje się to być mocno na wyrost. Wszelkie badanie *wplywu* w naukach społecznych może prowadzić tylko do hipotez, twierdzeń probabilistycznych, a nigdy do twardych i absolutnie przekonywujących rezultatów.

Aby jeszcze całość bardziej skomplikować posłużę się kolejnym przykładem, całkowicie autentycznym, a swego czasu opisywanym w mediach. Otóż, w niewielkiej miejscowości żyło dwóch chłopców. Byli to bliźniacy jednojajowi. Podobni do siebie jak dwie krople wody. Nie mieli innego rodzeństwa. Żyli w normalnej, pełnej, zgodnej rodzinie. Mieli tych samych kolegów, chodzili do tej samej klasy, siedzieli w tej samej ławce, byli tak samo ubierani, tak samo się uczyli, jeździli razem na wakacje, mieli podobne zainteresowania. I oto, gdy w wieku około 25 lat jeden z nich składał ślubny wieczyste w zakonie, to drugi usłyszał wyrok dożywocia za zbrodnię. Gdzie i jak szukać tej jednej, jedynej różnicy, która tak dramatycznie poróżniła ich losy?

Prac opartych na paradygmacie deterministycznym jest bardzo dużo. W zasadzie osadzone w nim są wszystkie rozprawy oparte na danych liczbowych. To chyba ukryta tęsknota za przewidywalnością i „pewnością” nauk

---

<sup>8</sup> Pojęcie masy poznawczej wyjaśniam w wykładzie *O względności czasu w modelach rozwoju dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.

przyrodniczych, gdzie kanon jednej różnicy daje się stosować niemal w każdym badawczym przypadku. Takie podejście, jako eksplikatywne, w naukach społecznych daje nam jednak tylko mocno przybliżony, oparty na niepełnych przesłankach obraz rzeczywistości, obraz modelowany wyobraźnią i metodą każdego z autorów osobno.

### Subpedagogika

To dość prężnie i z sukcesami rozwijająca się cała „droga mleczna” pedagogicznych przyczynków. To niekiedy bardzo szczegółowe, a nawet drobiazgowo badania najczęściej odnoszące się koncepcyjnie do takóŜ samo szczegółowych ustaleń teoretycznych i dość słabo powiązane z podstawami pedagogiki jako nauki. Badacze ci przypominają nieco robotników wykonujących perfekcyjnie jakiś detal, ale tylko jeden detal, w ogromnej fabryce produkującej np. okręty. Nie bardzo orientują się w innych działach produkcyjnych, a nawet do końca nie wiedzą czemu ostatecznie ich praca słuŜy i jak wygląda produkt finalny opuszczający fabrykę.

W pedagogice owocuje to niekiedy nader szczegółowymi rozważaniami. Oto garść przykładów. Dodam tylko, że kluczem doboru była tu publikacja w czasopiśmie/wydawnictwie pedagogicznym lub chociażby zakwalifikowanie autora jako pedagoga w bazie OPI. PoniŜsze cytaty to tytuły, lub pierwsze człony tytułów ksiąŜek czy artykułów. W ŷaden sposób nie drwię z autorów ani z tekstów, lecz jedynie pokazuję rozdrobnienie tego, co nazwałem tu „pedagogiczną drogą mleczną”. Oto rzeczony przykłady: *skala zjawiska „fali” wśród młodzieŜy gimnazjalnej, agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieŜy, dręczenie w szkole, funkcjonowanie seksualne osób ze spektrum autyzmu, o seksualności wykluczanej z obszaru szkoły, prawne aspekty życia seksualnego osób z niepełnosprawnościami, wagary - problem ucznia czy szkoły?, hi - tech i wagary, narkomania wśród młodzieŜy jako negatywne zjawisko społeczne, uŜywanie narkotyków przez gdańskich uczniów, narkomania wśród osób niepełnosprawnych, alkohol, narkotyki i przemoc w gimnazjum na wsi gminnej, kultura fizyczna jako globalne wyzwanie edukacyjne i integracyjne, sport i rekreacja w bursie, komputer w edukacji, komputer w kształceniu specjalnym, komputer w kształceniu zintegrowanym, komputer w pedagogice specjalnej, komputery w nauczaniu języków obcych, komputer w wychowaniu fizycznym, przewiska nauczycieli, śmiech w edukacji, poniŜanie nauczyciela, tolerancja i wielokulturowość - wyzwania XXI wieku, komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej -studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego, tolerancja jako formuła trwania człowieka w istnieniu, studenci wobec homoseksualizmu mężczyzn i kobiet, niektóre cechy*

*osobowości homoseksualistek, neuropedagogika i neurodydaktyka a nauczanie, kategorie przemocy seksualnej w rodzinach dysfunkcyjnych, pedofilia jako przemoc seksualna wobec nieletnich, typologia postaw i sprawców, sekty i zagrożenia z nimi związane, rola rodziny jako czynnika chroniącego przed sektami.*

Co może wydać się ciekawe, znam część recenzji wydawniczych/awansowych przywołanych prac. We wszystkich niemal pojawiają się określenia „autor porusza kwestię zasadniczą dla naszej wiedzy o wychowaniu”, „podjęta problematyka jest trudna do przecenienia”, „to doniosłe i arcyważne zagadnienie pedagogiczne”, etc. Pozostawiam to bez komentarza gdyż i ja na tym polu nie jestem zapewne bez jakiejś winy.

Musi się też pojawić pytanie o szerokość, spektrum tego co nazywamy tu pedagogiką. O to na ile jest możliwy wspólny język autora opracowania zatytułowanego „*Cechy osobowości homoseksualistek*” z autorem analizy „*Hi - tech i wagary*”? Czy znawcy sportu w bursach szkolnych ze specjalistą od tolerancji jako trwania człowieka w istnieniu? Wszak wszyscy są pedagogami.

### **Zakończenie - pedagogiczny puzzle**

Powyżej przywołałem zaledwie kilka przykładów. Korzystając z metaforycznego „klucza przyimkowego” można by ich wskazać daleko więcej. Nie o to jednak idzie. Chodzi tylko o spostrzeżenie, że nasza pedagogika przypomina dzisiaj układankę zwaną puzzle. Ale próba uczynienia z mnóstwa fragmentów całości jest chyba skazana na niepowodzenie. Wydaje się, że każdy fragment pochodzi z innej układanki, że elementy te do siebie nie pasują, że łączy je wyłącznie nazwa i nie ma metody, aby je złożyć w spójny obrazek. Przypomina to piosenkę Wojciecha Młynarskiego, w której dzieci próbują właśnie złożyć w całość coś, co się w całość nie układa. Jej końcowy fragment brzmi tak:

*Proszę taty, proszę mamy,  
dajcie wytchnąć, dajcie pożyć  
po co my to układamy,  
jak to nie da się ułożyć?!*

*Po co my tu główkujemy,  
wyteżamy się od nowa,  
po co dopasowujemy,  
jak się nie da dopasować?!*

W tym miejscu możemy dopisać drugą część do wcześniej wyrażonej hipotezy. Być może bowiem jesteśmy świadkami trudnych narodzin nowych dyscyplin naukowych wyrastających na gruncie pedagogiki. Nie można

tego wykluczyć. Wszak pedagogika, jak socjologia czy psychologia wyrosły z filozofii. Pozostaje jednak prawomocnym pytanie czy owe nowe dyscypliny anihilują pedagogikę, czy przetrwa ona ten okres szczególnego pasożytnictwa na jej organizmie? Niewykluczone, że mamy do czynienia z kreatywną różnorodnością, atrakcyjną wielowątkowością merytoryczną i warsztatową, brokatowym blaskiem naszej dyscypliny. Ale też trudno odgonić obawy, że to rozmywający wyrazistość chaos, labirynt, w który weszliśmy zapominając o nitce Ariadny. Albo jest to po prostu ... nasz nieuchronny schyłek.

### **Bibliografia:**

- Grabowski M., *Istotne i nieistotne w nauce*, Wydawnictwo Rolewski, Toruń 1998.
- Kwieciński Z., *Agnotologia pedagogiczna. Zarys problematyki. Trzy subiektywne opowieści*, „Studia Edukacyjne” 2017 nr 46.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa 1993.
- Kwieciński Z., Jaworska-Witkowska M., *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Nalaskowski A., *Pedagogiczne zwierzątko. Fenomen niewiedzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Nalaskowski A., *O względności czasu w modelach rozwoju dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Przyszczykowski K., Futyma S., Barabasz G. (red.), *Edukacja a myślenie. Inkluzja czy współmierność*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Woleński J., *O pomieszaniu języków*, „PAUza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności” 2018 nr 428.

---

### **What do we call pedagogy? Pessimistic essay**

The essay addresses the issue of the substantive, scientific identity of academic pedagogy. It is a reflection on its condition and dangerous meandering, as well as an almost universal escape from the basic issues for this science.

**Keywords:** academic pedagogy, science, pedagogy development directions, blurring of pedagogy.

## **Co nazwiemy pedagogiką? Pesymistyczny esej**

Esej porusza kwestię merytorycznej, naukowej tożsamości pedagogiki akademickiej. Jest refleksją nad jej stanem i niebezpiecznym meandrowaniem, a także niemal powszechną ucieczką od zagadnień podstawowych dla tej nauki.

**Słowa kluczowe:** pedagogika akademicka, nauka, kierunki rozwoju pedagogiki, rozmywanie pedagogiki.

**Zbigniew Marek**

Akademia Ignatianum w Krakowie

ORCID 0000-0002-4580-1819

## **Formacja (chrześcijańska) pedagogicznym wspomaganiem rozwoju osoby**

Współcześnie w literaturze pedagogiczno-teologicznej wiele uwagi poświęca się człowiekowi, jego rozwojowi, możliwościom własnej realizacji, osiągnięciu wyznaczonych celów. W artykule zamierzam włączyć się dyskusję nad pedagogicznym wspomaganiem integralnego rozwoju osoby, nazwanego też formacją. Zagadnieniem tym zajmuje się pedagogika religii uważana za dyscyplinę zarówno normatywną, empiryczną jak i ukierunkowaną na działania<sup>1</sup>.

### **Podstawowe pojęcia**

Samo słowo formacja znaczeniowo bliskie jest pojęciu wychowanie. Termin ten wyprowadzany jest z łacińskiego słowa „formatio”. Autorzy posługujący się pojęciem formacja kładą akcent na wewnętrzny rozwój człowieka, który umożliwi mu nawiązanie relacji sięgających wymiaru transcendentnego<sup>2</sup>. Oznacza on ukształtowanie, utworzenie, wywieranie trwałych wpływów przez osobę, grupę, instytucję na osobowość innego człowieka w celu ukształtowania w nim według przyjętego modelu struktur poznawczo-oceniających oraz internalizacji przyjętego systemu przekonań i wartości wraz

---

<sup>1</sup> H-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994, s. 21.

<sup>2</sup> M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 267; K. E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1982, s. 30-31; R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2017, s. 23.

nabywaniem umiejętności podejmowania zamierzonych działań<sup>3</sup>. Tą drogą zostają dowartościowane wewnętrzne siły i zdolności osoby wywierające wpływ na jej zewnętrzne funkcjonowanie<sup>4</sup>.

Właściwością procesów formacji człowieka jest to, że nie są one rozumiane jako procesy zachodzące linearnie. Przeciwnie charakteryzuje je ciągły i progresywny rozwój. Ponadto występują w nich momenty zastoju i nagłego przyśpieszenia, progresji i regresji. Przybierają wymiar bądź to materialny, biologiczny, historyczny, społeczny, emocjonalny, psychologiczny, relacyjny, krytyczny, kognitywny, moralny, religijny, estetyczny, cielesny, ludzyczny, bądź zawodowy albo duchowy. Ten ostatni jest wręcz wymogiem formacji, ponieważ wspiera konstituowanie podstaw świadomego odkrywania i przeżywania zarówno swej jedności jak i wielorakości oraz wielowymiarowości<sup>5</sup>. To zaś uświadamia, że formacja obejmuje zarówno sferę życia biologiczno-psychicznego, jak i duchowo-religijnego<sup>6</sup>.

### Proces formacji

Mówiąc o formacji należy mieć na uwadze proces, a nie jednorazowy akt człowieka. Za punkt odniesienia dla takiego procesu przyjmują założenia personalizmu chrześcijańskiego, który zakłada samodzielne i odrębne istnienie człowieka oraz jego zależność od Boga<sup>7</sup>. Natomiast właściwe ich inicjowanie domaga się poszukiwań możliwie pełnych i skutecznych form wspomagania osoby w nabywaniu życiowej orientacji o tym, co jest dobre, a co złe<sup>8</sup>. W procesach formacji ważną rolę spełnia zdolność poznawania. Zasadniczo jest ono odnoszona do ludzkiego intelektu i empirii, i bywa nazywana poznaniem naturalnym (empirycznym). Bez kwestionowania tej postaci poznania wskazuje się też możliwość poznawania rzeczywistości drogą nieempiryczno-przyrodniczą<sup>9</sup>. W takim przypadku mówi się o poznaniu nadnaturalnym (nadprzyrodzonym, czy też religijnym). Zasadnicza

---

<sup>3</sup> Z. Chlewiński, *Formacja*, w: *Encyklopedia katolicka t. V*, red. L. Bieńkowski i inni, TN KUL, Lublin 1989, s. 389.

<sup>4</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 185.

<sup>5</sup> M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 267.

<sup>6</sup> G. Hildger, S. Leimgruber, H-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Kösel –Verlag, München 2001, s. 30.

<sup>7</sup> Z. Marek SJ, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, AIK w Krakowie, Kraków 2017, s. 137 i nn.

<sup>8</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 1518.

<sup>9</sup> N. Mette, *Religionspädagogik*, Patmos Verlag, Düsseldorf 1994, s. 102 i nn.

różnica między porządkiem poznania naturalnego i nadnaturalnego wynika z przywoływania różnych źródeł i zakresów poznania<sup>10</sup>. W odróżnieniu od poznania naturalnego źródłem poznania nadnaturalnego (religijnego) jest Boże objawienie i stojący za nim autorytet Boga. Poznanie to daje wgląd w rozumienie ludzkiej egzystencji oglądanej z perspektywy Boga (poznania nadprzyrodzonego). Dzięki niemu możliwe staje się objaśnianie tajników funkcjonowania świata i człowieka w zakresie niedostępnym poznaniu naturalnemu<sup>11</sup>.

O przydatności korzystania z poznania nadnaturalnego w naukach społecznych i humanistycznych przekonany jest Marek Tokarz. Nawiązując do możliwości osiągnięcia stanu logicznego ideału rozumowania twierdzi, że jest on okupiony brakiem realizmu. Swe przekonanie uzasadnia tym, że wnioskowania dedukcyjne są możliwe wyłącznie w odniesieniu do abstrakcji i miraży, które można zastosować wyłącznie w takich dyscyplinach jak matematyka i teologia. Tymczasem takiego warunku poprawności dedukcyjnej oraz związanych z tym oczekiwań rozumowanie ukierunkowane na potrzeby życia codziennego, a także na potrzeby nauk społecznych i humanistycznych spełnić nie może. W jego przekonaniu wynika to z faktu, że chociaż możemy „udowodnić najbardziej wyrafinowane twierdzenia, takie jak twierdzenie o niezupełności arytmetyki czy niezależności hipotezy continuum, pod takim wszakże warunkiem, iż twierdzenia te dotyczą światów idealnych. Za to w odniesieniu do świata rzeczywistego nie jesteśmy w stanie udowodnić, (czyli wykazać w sposób logicznie bezbłędny) absolutnie niczego, nawet prawdy tak oczywistej jak ta, że w tramwaju powinno się ustępować miejsca starszkom”<sup>12</sup>. Ten tok myślenia daje do zrozumienia, że w codziennym życiu człowiek nieustannie napotyka sytuacje dla niego niewytłumaczalne. Z tych powodów poszukuje wielorakich sposobów docierania do wiedzy zaspokajającej jego ciekawość. Przynajmniej po części takiej właśnie wiedzy dostarcza mu poznanie nadprzyrodzone wspomaganie naukami teologicznymi.

Dla powyższego toku myślenia ważne jest też i to, że godząc się na współistnienie obu postaci poznania mamy do czynienia ze zjawiskiem nazywanym korelacją. Opisuje ona związek zachodzący pomiędzy dwoma lub więcej cechami, stanami lub funkcjami. Zależność ta nie musi być związkiem

---

<sup>10</sup> Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, Watykan 1998, nr 9.

<sup>11</sup> S. Zięba, *Człowiek. 2. Pochodzenie*, w: (red.) C. Rogowski, *Leksykon pedagogiki religii*, Wydawnictwo Księży Werbistów Verbinum, Warszawa 2007, s. 93-99; G. Hildger, S. Leimgruber, H-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium Ausbildung und Beruf*, dz. cyt., s. 23-28.

<sup>12</sup> M. Tokarz, *Argumentacja i perswazja*, „Filozofia Nauki“ 2002 nr 10 (3/4), s. 9-10.

przyczynowym. Inne elementy takiej rzeczywistości pozostają obojętne, albo też zachodzą między nimi dość przypadkowe zależności. Tak jest na przykład w kontekście ludzkich sytuacji i pytań oraz udzielanych na nie odpowiedzi. Tak więc właściwością korelacji jest to, że jest ona odkrywana, a nie ustalana w odniesieniu do rzeczywistości, której jednoznacznie nie jest się w stanie wyjaśnić i opisać.

Przenosząc te wyjaśnienia na płaszczyznę poznania warto zauważyć, że obie jego postaci nie są powiązane zależnościami przyczynowo skutkowymi, ani też nie są identyczne, a nadto w zasadzie obie są autonomiczne (można je przyjąć albo odrzucić), to jednak nawiązanie między nimi relacji jest możliwe<sup>13</sup>. Korelacje, o jakich mowa, odkrywamy na przykład w pytaniu o powód i sens bycia człowiekiem. Wyjaśniania tych pytań podejmują się różne dyscypliny nauki, w tym filozofia i teologia. Ta ostatnia dąży nie tylko do podawania uzasadnień i obiektywnych twierdzeń, ale również do zgłębiania subiektywnych odczuć. Jest zatem ukierunkowana na udzielanie odpowiedzi na pytania, które dotyczą ostatecznej troski człowieka<sup>14</sup>.

Dla Paula Tillicha<sup>15</sup> troska ostateczna dotyczy rzeczywistości, którą nazywa „centrum ostatecznych odniesień”, albo po prostu wiarą. Autor ten uważa, że każdy człowiek posiada ostateczne centrum odniesień, które w przypadku uznania Boga przyjmuje postać wiary religijnej. W nawiązaniu do tego sformułowania Maciej Bogdalczyk dopowiada, że chodziło mu o zwrócenie uwagi na źródło ludzkiego bytu i ostateczny sens jego egzystencji<sup>16</sup>. Przy takim rozumowaniu można zakładać, że korelacja będzie umożliwiać wnoszenie nowego światła przy objaśnianiu możliwych do akceptacji relacji między wskazanymi powyżej formami poznania objaśniającego rzeczywistość, w jakiej żyje człowiek (poznanie naturalne i religijne). Przy takim rozumowaniu obie formy poznania wzajemnie się uzupełniają, a nie wykluczają<sup>17</sup>. Natomiast decyzję o korzystaniu z obu tych form podejmuje człowiek, który korzystając z posiadanej wolności godzi się na to, że poza

---

<sup>13</sup> H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994, s. 65.

<sup>14</sup> Tamże, s. 72-73.

<sup>15</sup> P. Tillich, *Dynamika wiary*, W drodze, Poznań 1987.

<sup>16</sup> M. Bogdalczyk, *Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos” 2012 33(2), s. 93.

<sup>17</sup> H. Waldenfels SJ, *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1993, s. 461.

poznawczymi możliwościami szeroko rozumianego intelektu istnieje też inne źródło wiedzy o nim samym i otaczającym go świecie<sup>18</sup>.

Dla procesów formacji człowieka poza szeroką paletą poznania znaczenie posiada też umiejętność dokonywania ocen moralnych. Odnosi się ona do wartościowania norm i zachowań moralnych, które człowiek odkrywa i ocenia przy pomocy swego sumienia<sup>19</sup>. Z tych powodów przyrównuje się je do wewnętrznego kompasu, który nakłania osobę do określonego sposobu zachowania i jego oceny oraz umożliwia odróżnianie dobra od zła. Jego posiadanie odróżnia człowieka w sposób istotny od każdej innej istoty żywej. Tym samym sumienie czyni osobę zdolną do świadomego i wolnego kształtowania własnego życia oraz podejmowania decyzji dotyczących określonych zachowań<sup>20</sup>. To z kolei umożliwia doświadczania osobowego wymiaru wychowania i urzeczywistniania człowieczeństwa będącego przedmiotem formacji<sup>21</sup> przez nabywanie kompetencji moralnych, które inspirują do konkretnych działań.

Tak rozumiana formacja człowieka zakłada jeszcze jeden istotny element. Zdolność do oceny tego, co dokonuje się w procesie osiągnięcia dojrzałości. Mówiąc o dojrzałości mamy na uwadze to, że pomimo możliwości wielorakiego jej opisywania nie udaje się jej zdefiniować. Słowem, dojrzałość jest rzeczywistością nie w pełni uchwytną. Najczęściej łączy się ją ze zdolnościami do życia w większej społeczności. Wówczas podkreśla się bezinteresowną zdolność bycia odpowiedzialnym zarówno w zakresie poznawczym (intelektualnym), emocjonalnym jak i moralnym (wolitywnym). Jej oznaką jest umiejętność podejmowania decyzji zgodnych z obowiązującymi zasadami moralnymi<sup>22</sup>. Proces ten jest szczególnie widocznym w okresie dorostania, chociaż na tym etapie rozwoju się nie kończy. Przeciwnie, dojrzałość osiąga się przez całe życie<sup>23</sup>. Wynika z tego, że osiągnięcie dojrzałości jest efektem

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 317.

<sup>19</sup> A. Biesinger, *Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht*, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1979, s. 191.

<sup>20</sup> St. Blaskovic, *Gewissen*, w: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, Wien, Freiburg, Basel 1978, s. 336; J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996, s. 63.

<sup>21</sup> M. Nowak, *Integralność w formacji kapłańskiej. Implikacje i wnioski dla projektów formacyjnych sformułowanych w nowym „Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis”*, „Formatio Permanens” 2017 nr 17, s. 39.

<sup>22</sup> P. Divarkar SJ, *Droga wewnętrznego poznania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 153.

<sup>23</sup> Z. Chlewiński, *Dojrzałość, osobowość, sumienie religijność*, W drodze, Poznań 1991, s. 37.

procesów formacji (wychowania i samowychowania). Dzięki nim osoba w coraz wyższym stopniu staje się bardziej autonomiczną. To z kolei umożliwia jej przekraczanie własnego zdeterminowania fizyczno-biologicznego i kulturowego.

Proces osiągnięcia dojrzałości obejmuje trzy wymiary ludzkiego życia, które Zenomena Płużek nazwała warstwami. Pośród nich pierwszą jest warstwa instynktowo-popędowa. W jej zakres wchodzi potrzeby biologiczne, samozachowawcze i seksualne człowieka. Drugą jest warstwa psychiczna. Składają się na nią potrzeby bezpieczeństwa, uznania, miłości, poznawania, myślenia. Za najważniejszą uznaje istniejącą w każdym człowieku warstwę duchową. Charakteryzuje się ona zdolnością odkrywania sensu życia, a także możliwością zwracania się ku transcendencji<sup>24</sup>. Jeśli nadto człowiek, w rozumieniu Z. Płużek, jest zdolny do uznania łączących go z Transcendencją – osobowym Bogiem – związków, to wówczas można mówić o osiągnięciu dojrzałości religijnej. Jej podstawą jest akceptacja cielesno-duchowej natury człowieka oraz jego godności odkrywanej przy pomocy poznania nadprzyrodzonego (nadenaturalnego)<sup>25</sup>. Dojrzałość tę wyraża przekonanie, iż wszystko, co posiada, w tym także samo życie, jest darem Boga. Na drodze osiągnięcia takiej dojrzałości jest on w stanie zweryfikować swoje relacje z Bogiem. Proces ten Parmanda Divarkar ujmuje w następujący tok myślenia: „Jeśli Bóg jest dla mnie kimś obcym, wtedy będę się czuł zmieszany i zaniepokojony tyloma otrzymanymi darami. Jeśli Boga traktuję jako kogoś znanego mi, miarą Jego troski o mnie będzie to, co jest dla mnie przyjemne. Jeżeli zaś pozostaję w zażyłej przyjaźni z Bogiem i jest On dla mnie Kimś najbliższym, wtedy wszystko przyjmę z Jego ręki jako znak miłości. Wszystkie moje doświadczenia będą się ostatecznie sprowadzały do doświadczenia Boga. Moja postawa i moja odpowiedź wobec rzeczywistości będą pozytywna, ponieważ będzie to odpowiedź na nieskończoną miłość Boga w Chrystusie Jezusie”<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Z. Płużek, *Rozwój jest procesem stawiania się. Wprowadzenie do problematyki rozwoju*, w: (red.) W. Szewczyk, *Jak sobie z tym poradzić?*, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 1994, s. 14; A. Jacyniak SJ, Z. Płużek, *Świat ludzkich kryzysów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1997, s. 97.

<sup>25</sup> Z. Marek SJ, *Podstawy wychowania moralnego*, WSF-P „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 15-28.

<sup>26</sup> P. Divarkar SJ, *Droga wewnętrzznego poznania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 157.

## **Zakres formacji**

Formacja człowieka sprzyja jego rozwojowi wewnętrznemu. W tych kontekstach mówi się o ludzkiej duchowości. Duchowość jest pojęciem występującym w słownictwie całego świata. Jest to termin prosty, niedefiniowalny<sup>27</sup>, który objaśnia egzystencję<sup>28</sup> i dążenia osoby do życia, szczęścia oraz miłości<sup>29</sup>. Dla tego terminu charakterystyczne jest to, że nie istnieje on jako byt fizyczny, posiada jednak w sobie istnienie bogatsze i szlachetniejsze – duchowe, właściwe poznaniu i miłości<sup>30</sup>. To powoduje, że jest odnoszona zarówno do pogłębionego życia religijnego, jak też do przyjmowanego światopoglądu, a także kompetencji poznawczych rozumienia siebie i świata oraz świadomie kształtowanego wymiaru moralnego<sup>31</sup>.

Terminem duchowość pierwotnie posługiwało się chrześcijaństwo. Jego znaczenie wyprowadza się od łacińskiego słowa „spiritualitas”. Do końca XI wieku nadawano mu głównie znaczenie religijne. Oznaczało życie duchowe człowieka. Od wieku XII posługiwali się nim również filozofowie do wyrażania sposobu życia lub poznania i przeciwstawiano je tendencjom życia cielesno-zmysłowego. Z biegiem czasu zaczęło się utrwalać współczesne jego znaczenie łączone z życiem duchowym (wewnętrznym, religijnym), opieranym na relacjach człowieka z Bogiem<sup>32</sup>.

Pierwotnie termin duchowość był zarezerwowany do religijnego określania rzeczywistości. Miał oznaczać postępowanie sprzyjające wzrostowi duchowemu. Jego przeciwieństwem był termin cielesność, który wyrażał

---

<sup>27</sup> M. Chmielewski, *Duchowość*, w: (red.) ks. M. Chmielewski, *Leksykon duchowości katolickiej*, Lublin-Kraków 2002, s. 229.

<sup>28</sup> L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Warszawa 2013, s. 27 nn.

<sup>29</sup> L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, Kraków 2002, 14-15; A. Gałdowa, A. Nelicki, *O możliwościach i warunkach bycia twórczym z perspektywy aksjologicznej teorii wartości*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne” 1993 z. 8; T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik religii? Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości*, „Keryks” 2011 nr 10, s. 158.

<sup>30</sup> J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., 203. Por. W. Zuziak, *Aksjologia Louisa Lavelle`a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Kraków 2012, s. 72-74.

<sup>31</sup> J. Surzykiewicz, *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” 2015 XIV nr 1 (55), s. 31.

<sup>32</sup> E. Walewander, *Duchowość*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, Wydawnictwo Księży Werbistów Verbinum, Warszawa 2007, s. 121; R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 13.

rzeczywistość materialną i aktywność człowieka<sup>33</sup>. Współcześnie łączy się go nie tylko z praktyką życia duchowego (sens subiektywny) i z usystematyzowaną refleksją nad nim (sens obiektywny), ale też z praktyką życia bez odwoływania się do Transcendencji-Boga. Określa się nim wiele zróżnicowanych form warunkowanych przynależnością do zinstytucjonalizowanej konfesji, tradycji kulturowej, formacji konfesyjnej, czy stylu epoki<sup>34</sup>. Do nadawania duchowości tak szerokiego znaczenia przyczynił się między innymi Jacques Delors, który w latach 90-tych XX wieku promował termin „europejska duchowość”. Jej podstaw doszukiwał się w dziedzictwie historycznym, które uważał za powód do dumy i podziwu każdego z krajów europejskich<sup>35</sup>.

Szerokie rozumienie duchowości sprzyja odsłanianiu indywidualnych przekonań i zajmowaniu własnych życiowych postaw oraz przyjmowaniu własnych wartości<sup>36</sup>. To sprawia, że duchowość staje się podstawowym czynnikiem zarządzania życiem człowieka. Ona nadaje mu określony styl i formę; ułatwia znajdowanie odpowiedzi na fundamentalne pytania o sens życia<sup>37</sup>; uświadamia zdolność zwracania się do najwyższego celu, jakim jest Bóg, bądź jego odrzucenia<sup>38</sup>. Wynika z tego, że współczesne rozumienie duchowości wyrasta zarówno z przesłańek religijnych, jak też naturalnych. To z kolei pozwala mówić zarówno o duchowości religijnej jak też naturalnej<sup>39</sup>.

---

<sup>33</sup> M. Chmielewski, *Duchowość*, dz. cyt., s. 226; J. Wiseman OSB, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2009, s. 18-21.

<sup>34</sup> T. Olchanowski, *Duchowość i narcyzm*, Wydawnictwo ENETEIA, Warszawa 2006, s. 141; W. Pawluczuk, *Duchowość*, w: (red.) M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański, *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, Wydawnictwo Księży Werbistów Verbinum, Warszawa 2004, s. 90.

<sup>35</sup> H. Lombaerts, *Edukacja z perspektywy europejskiej*, „Horyzonty Wychowania” 2002 nr 2 (3), s. 169.

<sup>36</sup> M. Chmielewski, *Duchowość*, w: (red.) ks. M. Chmielewski, *Leksykon duchowości katolickiej*, Wydawnictwo „M”, Lublin-Kraków 2002, s. 229; T. Olchanowski, *Duchowość i narcyzm*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2006, s. 141; W. Pawluczuk, *Duchowość*, w: (red.) M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański, *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, Wydawnictwo Księży Werbistów Verbinum, Warszawa 2004, s. 90.

<sup>37</sup> D. L. Fleming SJ, *Czym jest duchowość ignacjańska?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 26.

<sup>38</sup> J. A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, dz. cyt., s. 25; S. Witek, *Duchowość religijna*, w: (red.) R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, *Encyklopedia katolicka t. IV*, TNKUL, Lublin 1989, s. 330-331.

<sup>39</sup> M. Chmielewski, *Duchowość*, dz. cyt., s. 227; L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, dz. cyt., s. 30.

Przedstawiciele nurtu nazwanego duchowością naturalną podkreślają, że odwołuje się ona do immanencji ludzkiego bytu, ponieważ wyraża najbardziej ukryty element, z którego promieniuje dynamizm jego ducha. W jej zakres wpisują takie wartości jak: praca, myśl, symbole, mowa, sztuka, zabawa, kultura, nauka itp.<sup>40</sup>. Przymiotów tych nie należy uważać za drugorzędne choćby dlatego, że kierują one człowieka ku „wyższej sile”, „wyższemu porządkowi”, który istnieje poza nim. Nie znaczy to, że człowiek jest w stanie zawsze tę siłę nazwać bądź określić. Nie przeszkadza to, że czuje się od niej zależny<sup>41</sup>.

Wobec istniejącego pluralizmu światopoglądowego współczesna pedagogika staje przed pytaniem o to, czy rozwój duchowości człowieka wchodzi w jej zakres oddziaływania. Za pozytywną odpowiedzią na to retoryczne pytanie przemawia to, że łączy się ją z wyborem „pewnego rodzaju zobowiązania i zaangażowania wobec wszystkiego, co istnieje, które stają się głównym kontekstem rozumienia świata i działania w nim”<sup>42</sup>. Na tej drodze człowiek uczy się też świadomie przejmować odpowiedzialność za harmonijne włączanie się w życie społeczne<sup>43</sup>. Nie bez znaczenia jest i to, że wyraża ona „wspólnotę sensu wartości, sensu rządzącego określonymi strukturami. Mogą być to sensory życia indywidualnego, sensory sytuacyjne, ale też i korporacyjne, narodowe, religijne”<sup>44</sup>. Nie można bowiem zapominać, że duchowość promuje formę życia, która opiera się na akceptowaniu nadrzędnej wartości i najwyższego celu, które często są łączone z sacrum, czy też osobowym Bogiem<sup>45</sup>. Oznacza to, że wyraża właściwość człowieka, która „istnieje sama przez się, jest przedmiotem samorzutnych przejawów myśli, mowy, ocen, dążeń, twórczości i porywów ponad doczesność i zmysłowość i jest skierowana ku Logosowi<sup>46</sup>. To z kolei pokazuje, że określa ona zbiór

---

<sup>40</sup> L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, dz. cyt., s. 33.

<sup>41</sup> M. Daniluk, *Duchowość chrześcijańska*, dz. cyt., s. 317; S. Witek, *Duchowość religijna*, dz. cyt., s. 330.

<sup>42</sup> J. L. Griffith, M. E. Griffith, *Odkrywanie duchowości w psychoterapii*, dz. cyt., s. 45; J. Wiseman OSB, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, dz. cyt., s. 21-25.

<sup>43</sup> K. E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 162.

<sup>44</sup> K. Ablewicz, *(Nie) obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, art. cyt., s. 77.

<sup>45</sup> S. Witek, *Duchowość religijna*, dz. cyt., s. 330-331; J. A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, dz. cyt., s. 25.

<sup>46</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981, s. 215.

postaw, zwyczajów/tradycji i wartości, które kształtują dojrzałą osobowość człowieka<sup>47</sup>.

Dla refleksji pedagogicznej nad znaczeniem duchowości w osiągnięciu dojrzałości ważne jest też i to, że promuje ona określoną wizję życia, refleksyjny stosunek do codzienności, wypełnione szacunkiem nastawienie do świata, a także inspirowaną poznaniem religijnym nadzieję życia w bliskości osobowego Boga. Idąc tym tokiem rozumowania można przyjąć, że osoba o rozwiniętej duchowości jest w stanie odpowiedzialnie kierować swoim postępowaniem, gdyż potrafi przeciwstawić się różnego rodzaju bodźcom zewnętrznym, których źródłem są instynkty, popędy, czy też cielesno-materialne potrzeby. Słowem, dobrze rozumiana duchowość uczy zachowania wewnętrznej dyscypliny umożliwiające dostrzeganie potrzeb innych osób, nawiązywania z nimi harmonijnych relacji oraz angażowanie się w służbę dobra i prawdy. Walory te są też niezbędne człowiekowi do osiągnięcia dojrzałości.

### **Podsumowanie**

Na pytanie o to, czy formacja – wychowanie inspirowane chrześcijaństwem – rzeczywiście może wspomagać osobę w jej rozwoju, nie otrzymamy jednoznacznej odpowiedzi, bo takiej nie można otrzymać. Wynika to przede wszystkim z różnorodnego oceniania możliwości wychowawczych religii. Biorąc pod uwagę jej możliwości ubogacania i poszerzania form postrzegania rzeczywistości ludzkiego życia, a nadto umiejętność korelowania wiedzy czerpanej z poznania intelektualno-empirycznego z treściami religijnymi, to istnieje realna szansa korzystania z jej potencjału pełniejszego objaśniania sensu ludzkiej egzystencji. Chcąc sprostać tym oczekiwaniom warto wskazać na potrzebę oczyszczenia myślenia pedagogiczne z wszelkiego rodzaju uprzedzeń wobec religii.

Inne z pytań, jakie można w tej refleksji postawić, dotyczy sposobów skutecznego wspomaganie osoby w jej integralnym rozwoju. Mając świadomość, że nikt nie znajdzie idealnej recepty rozwiązującej ten problem, warto zwrócić uwagę na możliwości korzystania z czerpanych ze źródeł religijnych nowych treści i motywów do działania. Jednym z takich działań jest formacja. Zmierza się w niej do wspomaganie osoby w osiągnięciu doskonałości, dojrzałości, do stawania się odpowiedzialną za siebie i inne osoby. Planując takie procesy należy kierować się dobrem, to znaczy rozwojem

---

<sup>47</sup> D. L. Fleming SJ, *Czym jest duchowość ignacjańska?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 5-6.

osoby postrzeganej jako podmiot formacji – wychowania. Ich skuteczności należy się doszukiwać w rozwijanej w toku trwania tych procesów w sferze poznawczej (intelektualnej), emocjonalnej i moralnej (wolitywnej) człowieka. Na tej drodze osoba otrzymuje nowe bodźce poszerzające jej ogląd świata oraz dostarczające nowych impulsów wybierania własnej drogi życia.

### **Bibliografia:**

- Ablewicz K., *(Nie) obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania” 2007 nr 6 (11), s. 57–79.
- Biesinger A., *Die Begründung sittlicher Werte und Normen im Religionsunterricht*, Patmos Verlag, Düsseldorf 1979.
- Boschki R., *Einführung in die Religionspädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2017.
- Chlewiński Z., *Dojrzałość, osobowość, sumienie religijność*, W drodze, Poznań 1991.
- Cichoń W., *Wartości Człowiek Wychowanie. Zarys problematyki ekologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996.
- Divarkar P., *Droga wewnętrznego poznania*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Dziewiecki M., *Wychowanie w dobie ponowoczesności*, Jedność, Kielce 2002.
- Encyklopedia katolicka t. IV*, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, TNKUL, Lublin 1989.
- Encyklopedia katolicka t. V*, red. L. Bieńkowski i inni, TN KUL, Lublin 1989.
- Fleming D. L., *Czym jest duchowość ignacjańska?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Gałdowa A., Nelicki A., *O możliwościach i warunkach bycia twórczym z perspektywy aksjologicznej teorii wartości*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne” 1993 z. 8, s. 9–29.
- Griffith J.L., Griffith M.E., *Odkrywanie duchowości w psychoterapii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Hildger G., Leimgruber S., Ziebertz H-G., *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Kösel –Verlag, München 2001.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996.
- Horowski J., *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.
- Jacyniak A., Płużek Z., *Świat ludzkich kryzysów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1997.

- Jak sobie z tym poradzić?*, red. W. Szewczyk, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 1994.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio” do Biskupów Kościoła katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem z dnia 14 września 1998.*
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981.
- Ladaria L. F., *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, Kraków 2002.
- Leksykon duchowości katolickiej*, red. ks. M. Chmielewski, Lublin-Kraków 2002.
- Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Wydawnictwo Księży Werbistów Verbinum, Warszawa 2007.
- Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, red. M. Libiszowskiej-Żółtkowska, J. Mariański, Wydawnictwo Księży Werbistów Verbinum, Warszawa 2004.
- Lombaerts H., *Edukacja z perspektywy europejskiej*, „Horyzonty Wychowania” 2002 nr 2 (3) , s. 165-179.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, AIK w Krakowie, Kraków 2017.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, WSF-P „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Marek Z., *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, 2014.
- Marszałek L., *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Mazowieckie Centrum Poligrafii, Warszawa 2013.
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, WSiP, Warszawa 1977.
- Mette N., *Religionspädagogik*, Patmos Verlag, Düsseldorf 1994.
- Meurer T., *Duchowość jako zamiennik religii? Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości*, „Keryks” 2011 (10) , s. 147-159.
- Nipkow K. E., *Grundfragen der Religionspädagogik*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1982.
- Nowak M., *Integralność w formacji kapłańskiej. Implikacje i wnioski dla projektów formacyjnych sformułowanych w nowym „Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis”*, „Formatio Permanens” 2017 (17) s. 31-62.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.

- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Olchanowski T., *Duchowość i narcyzm*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2006.
- Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, Wien, Freiburg, Basel 1978.
- Surzykiewicz J., *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” XIV (2015) 1 (55) s. 23-71.
- Tokarz M., *Argumentacja i perswazja*, „Filozofia Nauki” 2002 nr 10 (3/4), s. 5-39.
- Walewander E., *Duchowość*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, Wydawnictwo Księży Werbistów Verbinum, Warszawa 2007, s. 121-122.
- Waldenfels H., *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1993.
- Wiseman J. A., *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Ziebertz H-G., *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994.
- Zuziak W., *Aksjologia Louisa Lavelle`a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Kraków 2012.

---

### **Formation (christian) as a pedagogical support for the development of a person**

In discussion upon the tasks of pedagogy it is necessary to underline that pedagogy with its reflection should be included in the integral development of a person. However, the problem is covered by the question concerning the real means for supporting the person that pedagogy possesses. The formation seems to be one of the real and crucial forms of the pedagogical support. We understand it, first of all, as inspiring the person's internal powers and abilities for undertaking an effort in responsible and harmonious functioning in the social life. We claim that the effect of the processes of formation is reflected in the achieved level of the person's spiritual (inner) development called the spirituality that refers to the concrete life style based on the nurtured traditions, promoted values, and attitudes taken in life.

**Keywords:** formation, spirituality, upbringing, religion.

## **Formacja (chrześcijańska) pedagogicznym wspomaganie rozwoju osoby**

W dyskusji o zadaniach pedagogiki podkreśla się, że swą refleksją winna być ona włączona w integralny rozwój osoby. Problemem pozostaje pytanie o to, jakie ma ona do dyspozycji realne środki do wspomagania osoby. Wydaje się, że jedną z realnych i ważnych form wspomagania pedagogicznego jest formacja, którą rozumiemy przede wszystkim jako inspirowanie wewnętrznych sił i zdolności osoby do podejmowania trudu odpowiedzialnego i harmonijnego funkcjonowania w życiu społecznym. Zagadnieniem tym w aspekcie religijnym zajmuje się pedagogika religii uważana za dyscyplinę zarówno normatywną, empiryczną jak i ukierunkowaną na działania. W swej refleksji animuje ona procesy formacji łączone z osiągnięciem wysokiego poziomu rozwoju duchowego (wewnętrznego) osoby. Proces ten łączy się z rozwijaniem ludzkiej duchowości wyrażającej określony styl życia, w którym pielęgnowane są tradycje, promowane wartości i uczenie się nabywania określonych postaw.

**Słowa kluczowe:** formacja, duchowość, wychowanie, religia.

**Iwona Jazukiewicz**

Uniwersytet Szczeciński

ORCID 0000-0002-1562-6845

## **Pedeutologia XXI wieku jako pozytywna nauka społeczna**

### **Wprowadzenie**

Nauka jest tym rodzajem wiedzy ludzkiej, która pod względem poznawczym najbardziej adekwatnie opisuje rzeczywistość otaczającą człowieka. Jest niebanalna, interesująca i użyteczna. Jej dynamiczny rozwój powoduje niezamkniętą dyferencjację, której skutkiem są wciąż nowe dziedziny, dyscypliny i subdyscypliny. Klasyfikowanie nauk jest przedmiotem dyskusji, ale uznaje się w tym procesie godne miejsce nauk społecznych, odkrywających prawa w społeczności ludzkiej.

Współczesne nauki społeczne były dotąd zaabsorbowane głównie negatywną stroną życia, co jest naturalną konsekwencją czasów zagrożenia militarnego i ubóstwa. Ciekawego zestawienia dokonał psycholog Janusz Czapiński, przywołując następujące dane: analiza zawartości 172 podręczników psychologii wydanych w latach 1875-1961 wykazała ponad dwukrotną przewagę terminów odnoszących się do emocji negatywnych nad terminami określającymi emocje pozytywne; w publikacjach psychologicznych, które ukazały się w Polsce w latach 1946-1981 liczba wszystkich terminów negatywnych ponad dwukrotnie przewyższała liczbę terminów pozytywnych; w elektronicznej bazie danych *Psychological Abstracts* w latach 1967-1999 na jeden artykuł o pozytywnych emocjach przypadało 21 artykułów o emocjach negatywnych<sup>1</sup>. Negatywna nauka społeczna ma swoje zwycięstwa, np. istnieją choroby psychiczne, które dzięki psychologii negatywnej zostały poznane i można je leczyć; zainteresowanie „izmami” – rasizmem, ateizmem,

---

<sup>1</sup> J. Czapiński, *Wstęp*, w: (red.) J. Czapiński, *Psychologia pozytywna*, PWN, Warszawa 2005, s. 8.

seksizmem – pomogło przezwyciężyć niektóre dawne niesprawiedliwości<sup>2</sup>. Ogólną konsekwencją jest jednak to, że „w swym zaabsorbowaniu tym, co negatywne, nauki społeczne znajdują się obecnie w zupełnej prawie ciemności, jeśli chodzi o te wartości, które w największym stopniu nadają życiu sens”<sup>3</sup>. Do dzieła humanistycznego należy więc zaliczyć zrealizowanie takiej koncepcji nauk społecznych XXI wieku, według której przestaną one mieć charakter negatywny i zaradczy, natomiast ich przedstawiciele zajmą się mocnymi stronami człowieka i społeczeństw. Nie chodzi o budowanie nowych nauk od podstaw, lecz o zmianę ukierunkowania ich przedmiotu zainteresowań z „naprawiania tego, co w życiu najgorsze, na tworzenie tego, co w nim najlepsze”<sup>4</sup>.

Pedeutologia ma możliwość zajęcia szczególnego miejsca wśród pozytywnych nauk społecznych XXI wieku. Jako teoria nauczycielskiej profesji dotyczy osobistego spełnienia wykonawcy zawodu oraz stwarzania przez niego warunków sprzyjających spełnieniu innych osób. Jest predysponowana do tego, by podjąć się zadania rozwijania mocnych stron człowieka po to, by zechciał i potrafił on dążyć do tego, co w życiu najlepsze. Warunkiem jest jednak to, by analizowanie niedoskonałej kondycji nauczycielstwa ustąpiło miejsca zainteresowaniu tym, co jest jego potencjałem. Celem artykułu jest wskazanie przesłanek kreujących pedeutologię XXI wieku jako naukę o mocnych stronach nauczycielskiej profesji: jej wartości, sensowności i pięknie.

### **Wartość i piękno pracy nauczycielskiej**

We współczesnym czasie ograniczono świadomość powołania. W procesie wychowania „dobierana” jest droga edukacji szkolnej i kariery zawodowej z myślą o znalezieniu pracy, która powinna być prestiżowa materialnie. Co najmniej na drugi plan schodzi wartość treści pracy zawodowej i jej pragnienia przez podmiot pracy. Skrajnością jest nie liczenie się z możliwościami dziecka, wskutek czego nabywa ono negatywnego doświadczenia związanego ze stresem w zbyt wymagającej szkole, brakiem zainteresowania studiowanym kierunkiem czy też brakiem zadowolenia z wykonywanej pracy zawodowej. Powołanie i jego rozpoznanie w sobie, przy współudziale wychowawców, jest warunkiem spełnienia i poczucia szczęśliwości człowieka.

---

<sup>2</sup> M. Seligman, *Psychologia pozytywna*, w: (red.) J. Czapiński, *Psychologia pozytywna*, PWN, Warszawa 2005, s. 21.

<sup>3</sup> Tamże, s. 21.

<sup>4</sup> Tamże, s. 22.

Nie podejmuje się trudu kończenia szkół i wykonywania zawodu po to, by zarabiać, lecz by urzeczywistniać swoje potencjalne możliwości i być szczęśliwym. Współczesne zamykanie się na powołanie, zastąpione projektowaniem życia według egocentrycznego i hedonicznego trendu epoki, skutkuje depresjami i utratą poczucia sensu pracy i życia. Zagubiona zostaje wartość i wartość tego, co człowiek wybiera i czyni. Tymczasem, piękno życia i pracy nie zaistnieje bez ich wartości.

Spotkanie z uczniem jest horyzontem nauczycielskiego bycia. W tej przestrzeni nauczyciel towarzyszy wzrastaniu ucznia, współdecydując o jego i swoim poczuciu szczęśliwości. To poczucie związane jest z rozwojem ucznia, który jest dobrem w zawodzie nauczycielskim. Przestrzeń nauczycielskich działań zawodowych ma więc wymiar agatologiczny. Wartością nauczycielskiej pracy jest czynienie dobra. Jest nim optymalny rozwój ucznia, który powinien w związku z tym stanowić priorytet profesjonalnego działania nauczyciela, czyli też być przedmiotem jego racjonalnego pragnienia. Nauczyciel jest przygotowany do reżyserowania sytuacji i wykorzystania sytuacji naturalnych, by były one źródłem nowych doświadczeń ucznia. Nabywanie doświadczeń powoduje zmiany w osobowości ucznia, a ich projekt jest zakładany jako cel wychowania. Profesjonalne działanie nauczyciela musi pozostawać moralnie dobre. Nakaz ten wynika z jedności działania wychowawczego i etycznego: nauczyciel w działaniu zawodowym bezinteresownie kieruje się dobrem ucznia i w poczuciu odpowiedzialności za niego. Działanie nauczycielskie może różnić się stopniem słuszności, natomiast nie może być niemoralne. Konsekwencje działania niesłusznego pozostają korzystne dla rozwoju ucznia, chociaż nie są zgodne z założonym celem, natomiast konsekwencje działania niemoralnego są negatywne dla rozwoju ucznia. Znaczenie dobra czynionego w nauczycielskiej pracy ma wymiar indywidualny i społeczny. Nauczyciel, który podejmuje się realizowania tego dobra przede wszystkim z powodów materialnych lub prestiżowych, będzie postrzegał je jako trudne, niesatysfakcjonujące, a nawet przykre. Realizowanie dobra ze względu na jego konsekwencjalną wartość czyni je radośnie pożytecznym, nawet, jeśli realizacja pozostaje trudna.

Piękno pracy nauczycielskiej tkwi w sposobie jej wykonania. Dotychczasowy stan teoretycznego dorobku pedeutologii dostarcza bogatych analiz ról i zadań zawodowych. Są to ważne, konkretne opisy przestrzeni nauczycielskiego działania. Ich instrumentalność przekonuje, że można nauczyć się bycia w roli nauczyciela. Są w tym celu stworzone społeczne warunki do uzyskania niezbędnych kwalifikacji. Są one wymagające: do bycia nauczycielem konieczne jest ukończenie studiów wyższych. Świadczy

to o wysokich wymaganiach społecznych kierowanych wobec przedstawicieli zawodu nauczycielskiego. Uznano jednak, że nie muszą to być wymagania naj-wyższe, dopuszczając jako wystarczający pierwszy poziom studiowania. Uznano go za wystarczający do sprawowania jednego ze szczególnie ważnych zadań społecznych: profesjonalnego stwarzania warunków do rozwoju indywidualnego i wspólnotowego. Podstawowym kryterium jakości nauczycielskiego bycia w podejściu instrumentalnym jest zgodność postępowania nauczyciela z przepisem roli zawodowej. Nauczycielstwo jest jednak bardziej wymagającym zawodem, ponieważ sprawowane jest w relacji z drugim człowiekiem i w poczuciu odpowiedzialności za jego rozwój.

Nauczycielstwo jest odpowiedzią na obecność ucznia i odniesieniem się do niego w określony sposób. Powierzone nauczycielowi role i zadania są wyrazem tego odniesienia. Nie powinny więc stanowić centralnej kategorii pojęciowej w pedeutologii XXI wieku. To nie rola tworzy człowieka, lecz człowiek tworzy rolę i formę jej realizowania. Nauczycielstwo jest pod tym względem szczególnie wymagające, bowiem działanie zawodowe nauczyciela ma skutkować „dzianiem się” zachodzącym w uczniu<sup>5</sup>. Przygotowanie instrumentalne powinno więc mieć szerszy kontekst – powołaniowy. W centrum zainteresowań pedeutologii pozytywnej powinien być człowiek i jego spełnienie siebie, urzeczywistnianie swoich potencjalnych możliwości i autorealizacja. Nie jest to zainteresowanie tożsame z przedmiotem psychologii, choć teoria psychologiczna jest niezbędną przesłanką dla pedeutologii pozytywnej. Istotna różnica polega na tym, że teoria psychologiczna dotyczy warunków spełnienia się indywidualnej osoby, natomiast teoria pedeutologiczna ma konieczny wymiar perfekcyjstyczny. Poczucie realizowania siebie w zawodzie (wzrastanie w kompetencji i poczuciu szczęśliwości) jest drogą, a nie celem. Jest bowiem przeznaczone „służeniu” uczniowi poprzez towarzyszenie mu w jego spełnianiu siebie.

Powołaniowy kontekst nauczycielstwa współwystępuje ze świadomym zdobywaniem kwalifikacji zawodowych. Sprzyja mu nieprzypadkowy wybór kierunku studiów i zawodu nauczycielskiego, poznanie i rozumienie istoty i sensu nauczycielskiej pracy. Implikuje to co najmniej dwie ważne przesłanki: związek studiów i pracy z własnymi celami żywymi oraz cenie wartości aksjologicznie nieobojętnych. Trudno jest bowiem wyobrazić sobie zadowolenie z wykonywania zawodu nauczycielskiego osoby, która najbardziej ceni np. wartości materialne. Ten zawód nie stwarza warunków

---

<sup>5</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 2000, s. 310.

do zaspokojenia takiej preferencji, a w związku z tym nie przyczyni się do budowania poczucia szczęśliwości tej osoby. Radość wykonywanej pracy zawodowej jest bowiem elementem radości ogólnozyciowej, poczucie sensu pracy zawodowej – częścią poczucia sensu życia w ogóle. W podobny sposób powołaniowy kontekst nauczycielstwa współwystępuje także ze świadomym wzrastaniem w kompetencji zawodowej. Specyfika w tym zakresie dotyczy więc nie tylko czasu przygotowania do zawodu, ale też pracy nad sobą, będąc nauczycielem. Implikuje nastawienie oczekiwane w pedeutologii pozytywnej: do przekraczania własnego indywidualizmu na rzecz wspólnotowości działania z uczniem; postrzegania trudów w pracy zawodowej jako wyzwań, które motywują do rozwijania umiejętności i sprawności; wychowawczego optymizmu w planowaniu i realizowaniu pracy wychowawczej, której filarem jest wzbudzanie nadziei. Świadome zdobywanie kwalifikacji i wzrastanie w kompetencji czyni bardziej prawdopodobną adekwatność predyspozycji osoby do specyfiki zawodu oraz poznawanie z pasją jego treści. Sprzyja to budowaniu ładu, w którym tożsamość zawodowa stanowi istotną część tożsamości osobowej nauczyciela.

### **Aretologiczny wymiar pedeutologii XXI wieku**

W nauczycielstwie nie chodzi o jakiegokolwiek bycie nauczycielem, lecz takie, które jest ukierunkowane na realizację dobra ucznia i podejmowane w poczuciu odpowiedzialności za niego. Dobro to ma wartość moralną. W rozwoju zawodowym nauczyciela pożądanym jest stałe usprawnienie w ukierunkowaniu na realizację moralnego dobra. Moralność jest w zawodzie nauczycielskim nakazem. Różne są koncepcje wyrażania tego nakazu. Podejmowane są próby sformułowania kodeksu etycznego nauczycieli lub dyrektyw postępowania. W tradycyjnej pedeutologii ugruntowano teorię wartości i teorię postępowania moralnego. Pedeutologię XXI wieku warto wzbogacić rozwojem teorii sprawności moralnych nauczyciela. Centralną kategorią pojęciową pozytywnych nauk społecznych jest bowiem cnota, czyli nabyta, trwała dyspozycja osoby do moralnie dobrego działania<sup>6</sup>. Nauką zajmującą się badaniem cnót jest dyscyplina filozoficzna – aretologia.

Kategoria pojęciowa cnoty jest niezwykle użyteczna rozważaniom o mocnych stronach człowieka. Jest sprawnością nabytą, więc dostępną każdemu. Ujawnia stosunek człowieka do działania w płaszczyźnie wartości moralnych, podkreślając jego kierunek i stałość. Działanie ukierunkowane

---

<sup>6</sup> N. Szutta, *W kierunku przewyciężenia schizofreniczności nowożytnych teorii etycznych: etyka cnót versus aretologia*, „Roczniki Filozoficzne” 2009 nr 2, s. 100.

jest na osiągnięcie celu moralnie godziwego, dlatego cnota wyraża prawość osoby i jej działania. Ma dwa równoważne wymiary: intelektualny i wolicjonalno-afektywny. O wymiarze intelektualnym znawczyni tematu napisała: „Cnota w wymiarze intelektualnym zakłada, że człowiek cnotliwy w określonych okolicznościach wie, co należy uczynić; zna i rozumie zasady moralnie właściwego postępowania /.../ i właściwie – trwale i niezmiennie – je aplikuje w konkretnych życiowych sytuacjach”<sup>7</sup>. Dla zaistnienia cnoty konieczne jest usprawnianie woli w podejmowaniu decyzji zgodnie z rozpoznaniem rozumu: cnota wymaga i wiedzy o moralności, i chęci czynienia dobra. Angażuje także uczucia podmiotu, bowiem za człowieka etycznie dzielnego uważa się kogoś, kto cieszy się czynami moralnie dobrymi. Arystoteles napisał: „Nie jest etycznie dzielnym człowiekiem ten, kogo nie cieszą czyny piękne; bo i sprawiedliwym nikt nie nazwie kogoś, kogo nie cieszy postępowanie sprawiedliwe, a szczodrym tego, kogo nie cieszy postępowanie szczodre; podobnie ma się rzecz w innych wypadkach”<sup>8</sup>. Cnota jest siłą, która jednoczy wysiłki harmonijnego rozwoju człowieka w wymiarze intelektualnym, wolicjonalnym i emotywnym. Określa człowieka w jego sposobie bycia jako niepowtarzalnego. Jest mocną stroną człowieka.

W pozytywnych naukach społecznych zwrócono zainteresowanie ku mocnym stronom człowieka, ponieważ prawidłowości psychologiczne wskazują, że korzystanie ze swoich mocnych stron jest warunkiem poczucia szczęśliwości w życiu. Niemiecki filozof, socjolog i psycholog Erich Fromm stwierdził, że jedyna droga do osiągnięcia powodzenia w sztuce życia prowadzi przez twórcze wykorzystanie własnych możliwości i wydatkowanie wszystkich swoich mocy<sup>9</sup>. Myśl ta koreluje z zasadą wysokiej jakości bycia, sformułowaną na gruncie psychologii pozytywnej przez amerykańskiego psychologa Martina Seligmana. Zasada głosi, by wykorzystywać codziennie swoje cnoty i zalety sygnaturowe w głównych dziedzinach swojego życia, a przyniosą one radość i szczęście<sup>10</sup>. Jest to przesłanka istotna dla pedeutologii pozytywnej, w której chodzi o takie postrzeganie i realizowanie zawodu nauczycielskiego, aby był on szansą urzeczywistniania możliwości trwałego spełnienia.

---

<sup>7</sup> N. Szutta, *W kierunku przezwyciężenia schizofreniczności nowożytnych teorii etycznych: etyka cnót versus aretologia...*, dz. cyt., s. 100.

<sup>8</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, PWN, Warszawa 2007, s. 92 [1099a].

<sup>9</sup> E. Fromm, *Niech się stanie człowiek: z psychologii etyki*, PWN, Warszawa-Wrocław 2000, s. 179.

<sup>10</sup> M. Seligman, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Media Rodzina, Poznań 2005, s. 214 i 336.

Sposób postrzegania zawodu nauczycielskiego jest niezwykle ważny, bowiem przekłada się na realne skutki w życiu ucznia oraz powoduje zmiany w samym nauczycielu, który przeżywa doświadczenia zawodowe jako szczęście, znudzenie, bądź rozczarowanie. Fakt, że nauczyciel poprzez swoją pracę oddziałuje na innych, a nie tylko na siebie, stawia pytanie o jakość nauczycielskiego bycia w kręgu podstawowych dla pedeutologii. Na gruncie współczesnej nauki o zawodzie nauczycielskim zagadnienie to jest rozważane w ważnych kategoriach kwalifikacji i kompetencji. Kwalifikacje są formalnymi uprawnieniami do wykonywania określonych zadań, potwierdzonymi przez stosowny dokument. Kompetencja wyraża odpowiedniość osoby w odniesieniu do określonych zadań. Obydwa terminy pozostają w związku z fachowością. Kwalifikacje są niezbędne do podjęcia zawodu. Kompetencje są pożądanym ich wyrazem; niestety, nie są możliwe do sprawdzenia w momencie podejmowania pracy zawodowej. Ujawniają się w trakcie jej wykonywania. Stopień ich zgodności z kwalifikacjami bywa różny: zdarza się, że wysokie kwalifikacje nie są potwierdzone równie wysoką kompetencją. Zarówno kwalifikacje, jak i kompetencje mogą być podnoszone w trakcie wykonywania pracy zawodowej, co świadczy o rozwoju zawodowym pracownika. Obie kategorie podlegają możliwości wyuczenia i doskonalenia. Jednym z istotnych wymiarów kompetencji jest moralność. Nie da się jej wyrazić dokumentem z kwalifikacjami; można ją jedynie potwierdzić swoją kompetencją. W zawodzie nauczycielskim kompetencja moralna jest niezwykle ważna, a wręcz niezbędna ze względu na sprawowanie zadań zawodowych w relacji z drugim człowiekiem w sytuacjach obfitujących w dylematy etyczne.

Pedeutologia pozytywna jest propozycją rozważenia jakości nauczycielskiego bycia w kategorii sprawności moralnych, z których te, które skłaniają ku dobru są cnotami, a te, które stanowią zagrożenie dla dobra osób, są wadami. Kategoria cnoty została zmarginalizowana nawet w dyskusjach filozoficznych o moralności. Nie dziwi więc zachowawcza postawa pedagogów, między innymi pedeutologów, w tym zakresie. Tymczasem cnota jest pojęciem, w którym od starożytności przekazywana jest i wzbogacana refleksja o kształcie dobrego życia. Kompetencje moralne posiadają charakter intelektualny, natomiast „jakość moralna czynu konkretnego człowieka nie jest pochodną wyłącznie intelektualnego oglądu rzeczywistości, do której czyn się odnosi. Odwołanie się w wychowaniu wyłącznie do kategorii kompetencji może zatem skutkować dojrzwaniem ludzi, którzy będą potrafili dostrzegać perspektywę innego człowieka, będą potrafili negocjować normy moralne, ale gdy staną w sytuacji wymagającej od nich męstwa w realizacji

dobra, będą wycofywać się. Powyższe stwierdzenie nie oznacza jednak negacji wartości kompetencji moralnych. Fundamentem cnoty jest bowiem rozumienie rzeczywistości – bez roztropności inne cnoty nie są w stanie funkcjonować, a warunkiem roztropności jest zrozumienie przez podmiot otaczającego go świata. Ważne jest zatem, aby dojrzewający człowiek uczył się patrzeć na ów świat z wielu perspektyw, poszukując odpowiedzi na pytanie, na czym polega dobro<sup>11</sup>.

Rozumiejące wniknięcie w bogactwo aretologicznej myśli może stanowić inspirację dla interpretacji pedeutologicznej. Swoim zakresem obejmuje ona co najmniej następujące przesłanki:

1. Problematyka cnoty w rozważaniach pedeutologicznych obejmuje sprawności przynależne do porządku moralnego. Cnotą jest bowiem sprawność moralnie dobra. W związku z tym można stwierdzić, że każda cnota jest sprawnością nauczyciela, ale nie każda jego sprawność jest cnotą.

2. Teoria cnoty zakłada istnienie obiektywnego porządku moralnego. Jednak w odróżnieniu od teorii ustalających elementarne składniki tego porządku, takie jak wartości, cele czy prawo moralne, a następnie odnoszących je do subiektywnej strony moralności, np. poprzez analizę sumienia, teoria cnoty dotyczy bezpośrednio nauczyciela jako podmiotu działającego<sup>12</sup>.

3. Uwzględnienie teorii cnoty podkreśla znaczenie wolności i podmiotowości nauczyciela w rozważaniach pedeutologicznych. Cnota jest bowiem sprawnością, którą nauczyciel ujawnia przez świadome i dobrowolne podejmowanie zachowań moralnie dobrych.

4. Problematyka cnoty koreluje z teoriami wartości i celu w pedeutologii. Cnota jest bowiem rozpatrywana z odniesieniem do właściwej sobie wartości i wyznaczonego celu. Cnota zyskuje wartość poprzez realizację wyznaczonego celu drogą urzeczywistnienia dobra moralnego konkretnymi zachowaniami nauczyciela.

5. Refleksja aretologiczna wypełnia obszar etycznych odniesień pomiędzy prawem i wolnością. Nauczycielowi jako podmiotowi moralnemu zostawiona jest swoboda poszukiwań i ocen z dostrzeżeniem wielości różnic między osobami i sytuacjami. Nie jest to jednak propozycja dowolności ani subiektywności moralnych odniesień, bowiem problematyka aretologiczna wymaga wzorca godnego postępowania. Jego treść oraz podkreślenie roli rozumności w działaniu implikują odpowiedzialność, a nie swawolę.

---

<sup>11</sup> J. Horowski, *Sprawności czy kompetencje moralne*, „Paedagogia Christiana” 2012 nr 1 (29), s. 207.

<sup>12</sup> Por. I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty*, WNUS, Szczecin 2012, s. 165.

6. Problematyka aretologiczna wzbogaca dotychczas rozwijaną teorię sprawności nauczyciela o istotny fakt: sprawność jest odnoszona przede wszystkim do jakości działania nauczyciela, natomiast cnota jest jakością osoby nauczyciela, oczywiście bezpośrednio związaną z jego zachowaniami. Jako sprawność podmiotu moralnego, czyli osoby postrzeganej w jej możliwości czynienia dobra i zła, wyraża prawość nauczyciela i jego działania.

7. Cnota ujawnia stosunek człowieka do działania w płaszczyźnie wartości moralnych. Jest kategorią fenomenologiczną, która obejmuje wewnętrzne motywy moralnego wyboru. Perspektywa aretologiczna wzbogaca więc deskryptywną wiedzę pedeutologiczną, opisującą „zewnętrzną” słuszność zachowań nauczyciela.

8. Teoria cnoty podkreśla znaczenie wymiaru prakseologicznego pedeutologii. W nauce o nauczycielu nie chodzi przecież tylko o to, żeby wiedzieć jak nauczyciel powinien postępować, lecz żeby tak właśnie zadziało się w praktyce. Cnota kształtuje się w trakcie działania moralnego. Domaga się potwierdzenia czynem. Powtarzanie czynów moralnie dobrych, implikujących harmonijne współdziałanie rozumu, woli i uczuć, usprawnia nauczyciela w stałym ukierunkowaniu na realizację moralnego dobra. Pod wpływem dobrego czynu przemianie podlega sam nauczyciel. Moralna dobroć podmiotu współwystępuje z moralną dobrocią jego działania. Kształtowanie cnoty jest bowiem urzeczywistnianiem potencjalnych możliwości nauczyciela.

9. Problematyka aretologiczna porządkuje priorytety rozwoju zawodowego nauczyciela. Motywacja perfekcjonistyczna tego rozwoju ustępuje miejsce motywom perfekcyjnym. Własna doskonałość nauczyciela nie jest celem samym w sobie, lecz ma swój cel: jest nim działanie moralnie dobre. Nauczyciel podejmuje więc trud pracy nad sobą w wymiarze formalnym i nieformalnym, by bardziej adekwatnie odpowiadać profesjonalnym działaniem na potrzeby ucznia, czyli „służyć” jego rozwojowi.

Refleksja nad cnotą nauczyciela wyraża troskę o jakość sposobu jego bycia. Cnota jest bowiem sprawnością nauczyciela, będącą następstwem prawości jego rozumu i woli oraz nastawienia do dokonywania czynów moralnie dobrych<sup>13</sup>. Perspektywa pedeutologii pozytywnej uwzględnia kategorię cnoty w przestrzeni moralnych odniesień nauczyciela jako mądrości wykluczającej zamknięcie się w sobie i na sobie. Cnota jest uczestniczeniem nauczyciela w człowieczeństwie ucznia, afirmacją tego człowieczeństwa i przyjęciem współodpowiedzialności za nie.

---

<sup>13</sup> I. Jazukiewicz, *Pedeutologiczna teoria cnoty...*, dz. cyt., s. 174.

## **Nauczyciel XXI wieku jako człowiek nadziei**

Procesowi wychowania w XXI wieku nieodzowna jest nadzieja. Jest to sprawność moralna, która kieruje ku przyszłości: uzdatnia do oczekiwania na potencjalne dobro i inspiruje do działań urzeczywistniających jego osiągnięcie. Jest czymś więcej niż wychowawczy optymizm, ponieważ warunkuje ją stałe usprawnienie rozumu, woli i uczuć w wytrwałym, cierpliwym i radosnym oczekiwaniu przyszłości, postrzeganej jako stan możliwy do osiągnięcia i lepszy od aktualnego. Świadomość tego, że wychowanie i jego skutki mogą być lepsze można uznać za przejaw dojrzałości wychowującego<sup>14</sup>.

Promowany współcześnie przypadek i chaos, zwłaszcza w sferze moralnej życia, może skutecznie niszczyć poczucie ładu, harmonii i stałości, które są niezbędne dla poczucia psychicznego bezpieczeństwa. Francuska filozof Chantal Delsol tak zdiagnozowała świat przełomu XX i XXI wieku:

„Taka jest nasza sytuacja w chwili, gdy odwracamy stronicę stulecia. Wiek XX, od swych narodzin żywiący się kultem przyszłości, zamknął się wstydem za przeszłość i pogardą dla przyszłości. Ponieważ nasze oczekiwania okazały się zwodnicze, każdą ideę, która coś obiecuje, postrzegamy jako potencjalny zawód. Jeżeli nadzieja jest studnią w ogrodzie, można odnieść wrażenie, że ta studnia została zatruta.

Odrzucenie nadziei przejawia się w dwóch postawach umysłowych. Po pierwsze, w postawie buntu wobec rzeczywistości, która wydaje się nieuchronna po upadku totalitarnych utopii: skoro wiek XX nie zdołał stworzyć doskonałego społeczeństwa, skoro ludzkie społeczeństwo po kres czasów musi pozostać niedoskonałe, to żadna nadzieja nie ma sensu: utopia albo nic! Po drugie, w woli nieruchomego trwania w sytuacji swobodnego dobrobytu, jaka przypadła nam w udziale, i unikania formułowania oczekiwań, które tak czy owak okazałyby się czcze i niebezpieczne.

Dzisiejsza nadzieja polega więc na obywaniu się bez nadziei<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Por. A.M. de Tchorzewski, *O potrzebie i pożytkach nadziei w wychowaniu*, w: (red.) I. Jazukiewicz i E. Rojewska, *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, WNUS, Szczecin 2014, s. 23.

<sup>15</sup> Ch. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003, s. 7.

Francuska intelektualistka dostrzegła związek między nadzieją, poczuciem sensu i szczęścia, skoro zadała następujące pytania wobec zdiagnozowanego stanu: „Czy jest to możliwe? Czy człowiek może przeobrazić się tak, że nie będzie już odczuwał potrzeby sensu? Czyżby egzystencja znajdowała dziś szczęście w nieistnieniu sensu?”<sup>16</sup>.

Ideał samowystarczalności człowieka został dokładnie przerobiony w minionych wiekach. Nie ma podstaw do tego, by przyjąć, iż człowiek i społeczeństwa mogą żyć bez nadziei. Jest ona związana z poczuciem sensu życia. Viktor Frankl, pisarz psychiatra, jako długoletni więzień obozu koncentracyjnego, doświadczył egzystencji odartej z wszelkiej godności i stracił w tych warunkach najbliższych. Jego słowa są więc prawdziwe i przekonujące: „/.../ nic na całym świecie nie może się równać ze świadomością, że nasze życie ma sens”<sup>17</sup>. Bez nadziei i poczucia sensu pojawia się egzystencjalna pustka, która powszechnie wypełniła XX wiek<sup>18</sup>. Jej przejawem jest znudzenie, zwątpienie, rozpacz. Można założyć, że im większe jest zagrożenie zwątpieniem, tym silniejszej nadziei potrzebuje człowiek. Cytowany autor zapowiedział: „Sytuacja na świecie jest bowiem fatalna, a będzie jeszcze gorsza, jeśli każdy z nas nie da z siebie wszystkiego”<sup>19</sup>. Wiek XXI jest czasem, w którym warto odbudować nadzieję człowieka i nadzieję w człowieka. Jest to jedno z istotnych zadań pozytywnych nauk społecznych, którego praktycznym wymiarem jest proces wychowania. Każdy proces wychowania jest budowaniem i dawaniem nadziei. Pierwszym jej źródłem jest wychowawca. W konsekwencji jednak i on jest obdarzany nadzieją wychowanka.

Nadzieja zakotwicza przyszłość w teraźniejszości. Wychowawca kreuje przyszłość, zakładając stany lepsze i jednocześnie możliwe do zrealizowania. Wierzy w swoje możliwości zrealizowania tych celów oraz w możliwości wychowanka, którego osobowości dotyczą cele pracy wychowawczej. Nadzieja mobilizuje do pokonywania trudności i przeszkód na tej drodze i uzdatnia do długotrwałego oczekiwania na odsunięte w czasie rezultaty. Wzajemność relacji wychowawczej sprawia, że nauczyciel jest powiernikiem nadziei ucznia, ale też uczeń nie powinien zawieść pokładanej w nim nadziei nauczyciela. Doświadczony pedagog Andrzej Michał de Tchorzewski tak przedstawił znaczenie nadziei w wychowaniu:

---

<sup>16</sup> Ch. Delsol, *Esej o człowieku późnej nowoczesności...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>17</sup> V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2015, s. 156.

<sup>18</sup> Por. tamże, s. 160.

<sup>19</sup> Tamże, s. 223.

„Nadzieja, jaką obejmuje się drugiego człowieka, pozwala mu uwierzyć w siebie, stawać się lepszym, pracować nad sobą z przekonaniem. Nadzieja wypełniająca przestrzeń międzyosobową jest źródłem satysfakcji, poczucia wartości własnej osoby, uczy pozytywnych relacji między podmiotami procesu wychowania. Doświadczenie nadziei jest środkiem służącym realizacji celów, ku którym zmierzają podmioty wychowujący i wychowywani. To nadzieja jest podstawowym doświadczeniem człowieka. Pozwala ona weryfikować wybory i dokonywać ich moralnej oceny”<sup>20</sup>. Erik Erikson, autor psychospołecznej teorii rozwoju, stwierdził: „Nadzieja jest najwcześniejszą, i najbardziej nieodzowną cnotą, nieodłączną od stanu pozostawiania przy życiu”<sup>21</sup>. Wyrazem wzajemnego zawierzenia siebie w nadziei jest bycie sprzyjające drugiemu. Niewierność takiego bycia odbiera drugiemu nadzieję, a wraz z nią odbierany jest sens bycia. Można stwierdzić, że dać komuś nadzieję, to sprzyjać jego poczuciu sensowności życia. Dawanie nadziei jest podstawowym zadaniem nauczyciela XXI wieku. Spotkanie z nauczycielem jest nadzieją rozwoju ucznia.

Nadzieja odkrywa kondycję współczesnego nauczyciela i wychowania. Jest nierozzerwalnie związana z pozytywnym wymiarem pedeutologii XXI wieku. Osobiste spełnienie nauczyciela i stwarzanie przez niego warunków sprzyjających spełnieniu innych osób wymaga podejmowania oczekiwań z nadzieją, ponieważ inspirują one do działań odpowiadających dążeniu do szczęścia. Bez nadziei człowiek zamyka się na rozwój i spełnienie siebie. W rozumieniu nauczycielstwa na gruncie pedeutologii pozytywnej, nauczyciel pracuje z powołania, które jest etycznym równoważnikiem nadziei<sup>22</sup>. Etyczność, istotny wymiar nauczycielstwa, polega na tym, że nauczyciel staje wobec swojego zawodowego powołania, domagającego się odpowiedzi. Świadomość wyboru odpowiedzi – adekwatnej lub nieadekwatnej – jest źródłem zadowolenia lub frustracji zawodowej.

## Podsumowanie

Powszechne współcześnie pragmatyczne ukierunkowanie kreuje w nauczycielstwie instrumentalne nastawienie do realizacji zadań zawodowych. Oznacza ono, że osiągnięcie celów ma służyć w wymiarze

---

<sup>20</sup> A.M. de Tchorzewski, *O potrzebie i pożytkach nadziei w wychowaniu...*, dz. cyt., s. 28.

<sup>21</sup> E.H. Erikson, *Insight and responsibility*. Norton, New York 1964, s. 115, cyt. za: C. S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*. PWN, Warszawa 1990, s. 92.

<sup>22</sup> Paul Ricoeur wyraził przekonanie, że posłanie jest etycznym równoważnikiem nadziei. W: P. Ricoeur, *Podług nadziei*, PAX, Warszawa 1991, s. 284.

użytecznym do bardziej skutecznych działań. W pozytywnych naukach społecznych przyjmuje się inne nastawienie, opierające się o powszechne dążenie człowieka do bycia szczęśliwym. Takie bycie ma miejsce wtedy, gdy człowiek realizuje dobro dla innych i dla siebie, podążając za nadzieją, której kierunek wyznaczają wolność, godność i odpowiedzialność człowieka. Nie dzieje się to samoistnie: człowiek jest zobowiązany do rozumnej odpowiedzi na swoje istnienie, przez podejmowanie pracy nad sobą. Jest to zadanie trudne, ale też radosne, jeśli przynosi uszczęśliwiający owoc. W zasadzie jego realizacja trwa przez całe życie, najpierw w miłości i mądrości wychowawców, a następnie we własnym zatroskaniu o jakość swojego bycia. Człowieka, jako byt rozumny, wolny i zdolny do uczuć wyższych, stać na znacznie więcej niż zatroskanie o samego siebie. Nie ma naukowych przesłanek przekonywujących, że egoizm i egocentryzm sprzyjają poczuciu szczęśliwości. Człowiek rodzi się i wychowuje we wspólnocie osób i swoje poczucie szczęśliwości także dzieli z innymi. Zadaniem nauczyciela XXI wieku jest stwarzanie warunków do tego, by uczeń doświadczał nadziei, przemyślał jej kierunek i potrafił budować wspólnotę. Wymaga to usprawnienia rozumu, woli i uczuć w kierunku moralnego dobra, poprzez odkrywanie i rozwijanie swoich mocnych stron. Profesją, której zadaniem jest rozwijanie mocnych stron człowieka i dążenia do tego, co w życiu najlepsze, jest nauczycielstwo. Taki potencjał na XXI wiek dostrzega w nim pedeutologia pozytywna.

### **Bibliografia:**

- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, PWN, Warszawa 2007.
- Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna*, PWN, Warszawa 2005.
- Delsol Ch., *Esej o człowieku późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003.
- Erikson E. H., *Insight and responsibility*, Norton, New York 1964.
- Frankl V., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2015.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek: z psychologii etyki*, PWN, Warszawa - Wrocław 2000.
- Hall C. S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990.
- Horowski J., *Sprawności czy kompetencje moralne*, „Paedagogia Christiana” 2012 nr 1 (29), s. 191-208.
- Jazukiewicz I., *Pedeutologiczna teoria cnoty*, WNUS, Szczecin 2012.
- Ricoeur P., *Podług nadziei*, PAX, Warszawa 1991.

- Seligman M., *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Media Rodzina, Poznań 2005.
- Seligman M., *Psychologia pozytywna*, w: (red.) J. Czapiński, *Psychologia pozytywna*, PWN, Warszawa 2005, s. 18-32.
- Szutta N., *W kierunku przewyższenia schizofreniczności nowożytnych teorii etycznych: etyka cnót versus aretologia*, „Roczniki Filozoficzne” 2009 nr 2 (57), s. 95-115.
- Tchorzewski A. M., *O potrzebie i pożytkach nadziei w wychowaniu*, w: (red.) I. Jazukiewicz i E. Rojewska, *Nadzieja i sprawiedliwość jako sprawności moralne w wychowaniu*, WNUS, Szczecin 2014, s. 17-30.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, TN KUL, Lublin 2000.

---

### **Pedeutology of the XXI as a positive social science**

The popular and pragmatic approach, creates among teachers instrumental attitude towards professional tasks. It means that reaching goals, on utilitarian level, leads to more effective actions. The positive social science stake another approach, basing on the usual human inner drive to be happy. Such being takes place when a person realizes well-being for others and for oneself, following hope, which direction is pointed out by freedom, dignity and human responsibility.

The main purpose of the article is to reveal the evidence that create peudeutology of the XXI century as a science of strong teaching profession: its values, meaningfulness and beauty. It has been pointed out to agathological and arthrological aspect of peudeutology. The first one refers to doing good deeds. It is represented by optimal pupil development, which therefore should become a priority in teacher's professional actions. In reference to the above, the instrumental and vocational teaching context has been characterized. The second aspect refers to the teacher's moral capabilities, called the virtues. A virtue is a central knowledgeable category of positive social sciences. According to this issue, the utility of the virtue theory has been presented in for the peudeutological thought. The extraordinary attention has been put upon the virtue of hope, reasoning its inevitability in the process of upbringing in the XXI century.

**Keywords:** peudeutology, teacher, virtue.

## **Pedeutologia XXI wieku jako pozytywna nauka społeczna**

Powszechne współcześnie pragmatyczne ukierunkowanie kreuje w nauczycielstwie instrumentalne nastawienie do realizacji zadań zawodowych. Oznacza ono, że osiągnięcie celów ma służyć w wymiarze utylitarnym do bardziej skutecznych działań. Pozytywne nauki społeczne przyjmują inne nastawienie, opierające się o powszechne dążenie człowieka do bycia szczęśliwym. Takie bycie ma miejsce wtedy, gdy człowiek realizuje dobro dla innych i dla siebie, podążając za nadzieją, której kierunek wyznaczają wolność, godność i odpowiedzialność człowieka.

Celem artykułu jest wskazanie przesłanek kreujących pedeutologię XXI wieku jako naukę o mocnych stronach nauczycielskiej profesji: jej wartości, sensowności i pięknie. Zwrócono uwagę na agatologiczny i aretologiczny wymiar pedeutologii. Pierwszy dotyczy czynienia dobra. Jest nim optymalny rozwój ucznia, który powinien w związku z tym stanowić priorytet profesjonalnego działania nauczyciela. W związku z tym zagadnieniem scharakteryzowany został instrumentalny i powołaniowy kontekst nauczycielstwa. Drugi wymiar dotyczy sprawności moralnych nauczyciela, zwanych cnotami. Cnota jest centralną kategorią pojęciową pozytywnych nauk społecznych. W związku z tym zagadnieniem wskazana została użyteczność teorii cnoty dla myśli pedeutologicznej. Szczególną uwagę skierowano na cnotę nadziei, uzasadniając jej nieodzowność w procesie wychowania w XXI wieku.

**Słowa kluczowe:** pedeutologia, nauczyciel, cnota.



**Mirosława Wawrzak-Chodaczek**

Uniwersytet Wrocławski

ORCID 0000-0002-0747-348X

## **Badania nad nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w edukacji i komunikacji w Polsce. Badacze, ośrodki, problemy badań**

### **Wprowadzenie**

We współczesnym świecie wymaga się od dzieci, młodzieży i dorosłych umiejętności, dzięki którym będą oni mogli w pełni korzystać z możliwości rozwijającego się społeczeństwa wiedzy. Dzięki nowym technologiom informacyjnym zmienia się współczesna przestrzeń edukacyjna różnych grup społecznych. Jedne z ważniejszych kompetencji to sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej. Dzisiejszy uczeń, jeśli ma posiadać rozległą wiedzę, powinien być aktywnym i odpowiedzialnym uczestnikiem procesu uczenia się.

Można się zgodzić z Grażyną Leśniewską, że rozwój kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w XXI wieku przeniesiony zostaje na obszar pozaszkolny gdzie: uczeń to kreatywny eksperymentator, a nauczyciel powinien być katalizatorem aktywności ucznia<sup>1</sup>. Dlatego bardzo ważne jest wyposażenie szkół w urządzenia medialne oraz nauczyciele, którzy będą potrafili się tymi urządzeniami posługiwać, bowiem technologie informacyjno-komunikacyjne powinny być dobrze zintegrowane z programem nauczania. Technologie mobilne, komputery, gry wideo, komunikatory, blogi – są ważną częścią życia codziennego zarówno młodzieży, jak i dorosłej części

---

<sup>1</sup> G. Leśniewska, *Edukacja w XXI wieku*, „Folia pomeranae universitatis technologiae stetinensis. Folia Pomer. Univ. Technol. Stetin., Oeconomica” 2015 nr 319 (79)2, s. 137–146.

społeczeństwa. Mają także wpływ na zmianę ich doświadczeń edukacyjnych oraz aspiracji.

Nasza wiedza o funkcjonowaniu mediów w społeczeństwie, mimo stale prowadzonych i doskonalonych badań, jest wciąż niekompletna, bowiem przedmiot badań podlega ciągłym zmianom. Istotne jest zatem kształcenie przyszłych nauczycieli i pedagogów, a także prowadzenie badań nad realizacją edukacji medialnej w Polsce, żeby poprawiać istniejący poziom wykorzystywania technologii informacyjnych.

W niniejszym artykule omówiono działania podejmowane w obszarze kształtowania się edukacji medialnej w Polsce oraz poszerzania wiedzy o funkcjonowaniu nowych mediów. Od początku prowadzone były one na granicy kilku różnych dyscyplin naukowych, takich, jak: socjologia, pedagogika, psychologia, teoria literatury, językoznawstwo, informatyka. Od 2011 roku badania te są prowadzone w ramach nowo stworzonej dyscypliny – nauki o mediach – która sytuuje się w obszarze nauk społecznych. Przedmiot badań medialnych – zwłaszcza w ostatnich latach – szybko się zmienia wraz z rozwojem nowych mediów. Marek Jabłonowski i Tomasz Gackowski zwracają uwagę, „że nauki o mediach są rozpięte w przestrzeni trzech obszarów nauk – społecznych, humanistycznych i technicznych – i trudno przyporządkować je wprost do jednego z nich. Niemal każdy projekt z zakresu nauk o mediach odnosi się w swoich założeniach teoretycznych do nauk społecznych czy humanistycznych, a w praktycznym wymiarze czerpie z doświadczeń i metod również nauk technicznych”<sup>2</sup>.

W związku z tym, że media są przedmiotem zainteresowań różnych ośrodków, stowarzyszeń i fundacji to pedagogikę medialną i edukację medialną należy rozpatrywać nie tylko przez pryzmat uczelni wyższych, ale trzeba brać pod uwagę także czasopisma ukazujące funkcjonowanie nowych mediów oraz różnego rodzaju stowarzyszenia, fundacje, które podejmują ważne przedsięwzięcia związane z mediami.

### **Pytania badawcze i metoda przeprowadzonych badań**

Głównym celem niniejszego opracowania było uporządkowanie dostępnej wiedzy dotyczącej doniesień badawczych dotyczących wykorzystywania przez społeczeństwo technologii informacyjno-komunikacyjnych w Polsce, a zwłaszcza badań nad realizacją edukacji medialnej.

---

<sup>2</sup> M. Jabłonowski, T. Gackowski, *Tożsamość nauk o mediach. Obszary, perspektywy, postulaty*, „Studia Medioznawcze” 2012 nr 2(49), s. 17–18.

W celu ukazania udziału nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji i komunikacji społecznej postawiono następujące pytania badawcze:

1. Które ośrodki naukowe i pracujące w nich osoby uczyniły obszarem swoich badań edukację medialną?
2. Jakie czasopisma podejmują problematykę medialną?
3. Jakiego rodzaju publikacje ukazują się w Polsce prezentujące rodzaje podejmowanych badań i realizowanych projektów badawczych w celu zwiększenia udziału TIK w edukacji i komunikacji społecznej?

W uzyskaniu odpowiedzi na te pytania posłużono się przyjętym w pedagogice ujęciem metodologicznym badań pedagogicznych: krytyczną analizą treści.

Dzięki analizie treści możemy dokonać przeglądu tekstu pod wszystkimi możliwymi względami. Badacz musi jednak polegać na własnym przecuciu i intuicji, koncentrując się na dwóch płaszczyznach, a więc na płaszczyźnie wewnętrznej tekstu i zewnętrznej. „Wewnętrzna płaszczyzna polega na tym, że badacz koncentruje się na zawartych w dokumencie treściach, łącznie z ich rozumieniem, analizowaniem i wyjaśnianiem, natomiast płaszczyzna zewnętrzna polega na tym, kto napisał dany tekst, w jakim czasie i warunkach, a także czy jest on wiarygodny. Analiza treści musi się koncentrować na tym, „co” jest komunikowane”<sup>3</sup> Istotne jest zrozumienie kategorii, jakimi posługują się uczestnicy życia społecznego i dowiedzenie się jak są one używane w konkretnych działaniach<sup>4</sup>. Każdy tekst należy również przeanalizować na dwóch poziomach: jawnym i ukrytym. Do każdej kategorii należy dostosować odpowiednią jednostkę analizy, dzięki czemu możliwa jest replikacja, a więc systematyczna analiza treści<sup>5</sup>.

Podstawą interpretacji wyników badań był paradygmat krytyczny<sup>6</sup>. Paradygmat krytyczny analizuje polityczne, ideologiczne sposoby kształtowania

---

<sup>3</sup> E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 358-356.

<sup>4</sup> D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 150.

<sup>5</sup> Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 344-346.

<sup>6</sup> Obecnie przyjmuje się następująca definicję paradygmatu: „Zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia. W normalnych zbiorowościach użytkowników nauki”. K. Rubacha, *Budowanie teorii*

zachowania podmiotów edukacyjnych przez władzę (organizację społeczną), pokazuje też drogi emancypacji i wyjaśnia jej uwarunkowania (szanse i ograniczenia). Rolą badacza jest poznanie mechanizmów społecznych, a przede wszystkim zmiana rzeczywistości społecznej. Metodyka badań ma charakter jakościowy<sup>7</sup>.

Analizie poddane zostały publikacje zawierające wyniki badań opisane w literaturze przedmiotu, dotyczące edukacji medialnej, baza i oferta edukacji medialnej, formy edukacji medialnej, poziom cyfryzacji w polskich szkołach, kompetencje medialne nauczycieli i uczniów. W związku z tym, że rozwój nowych technologii następuje stosunkowo szybko i równie szybko rosną kompetencje ich użytkowników, to kwerenda została intencjonalnie ograniczona do literatury opublikowanej w XXI wieku, a dokładnie od stycznia 2010 po najnowsze opracowania. Powoli w Polsce, podobnie jak na świecie zaczyna się prowadzić badania genderowe.<sup>8</sup>

Przedstawiona poniżej próba przeglądu aktualnych trendów w polskich badaniach nad nowymi mediami jest wynikiem, mimo znacznych starań, ograniczonych poszukiwań i nie może być traktowana jako opracowanie wyczerpujące temat.

### **Ośrodki realizujące badania nad funkcjonowaniem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych**

W wyodrębnieniu ośrodków skupiających naukowców zajmujących się problematyką pedagogiki medialnej pomocne były strony WWW ośrodków naukowych w Polsce oraz raport sporządzony przez Zespół Pedagogiki Medialnej powołany przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, kierowany przez dra hab. Macieja Tanasia, prof. APS w 2019 roku.

Zespół powstał, ponieważ dostrzeżono potrzebę pilnych działań na rzecz edukacji medialnej, informacyjnej i informatycznej w Polsce. Prace Zespołu prowadzone były w czterech podzespołach. Poszczególnymi podzespołami kierowali: (1) dr hab. Dorota Siemieniecka, prof. UMK, (2) dr hab.

---

*pedagogicznych*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika – podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2003, s. 62.

<sup>7</sup> Ł. Sułkowski, *Paradygmaty nauk o zarządzaniu*, „Współczesne Zarządzanie” 2013 nr 2.

<sup>8</sup> S. Kapidzic, Herring, *Gender, communication, and selfpresentation in teen chatrooms revisited: have patterns changed?*, „Journal of Computer-Mediated Communication” 2011 no. 17, s. 39–59.

inż. Janusz Morbitzer, prof. WSB, (4) dr hab. Barbara Kędzierska, prof. UP, (3) dr hab. Józef Bednarek, prof. APS.

W wyróżnionych ośrodkach prowadzone są badania skoncentrowane na edukacji medialnej, kompetencjach informacyjno-medialnych, metodologii badań nad mediami, komunikacji wizualnej, kulturze medialnej, pedagogice mediów, etyce mediów, filozoficznych i socjologicznych aspektów mediów, zagrożeniach medialnych wśród dzieci i młodzieży, grach komputerowych, portalach społecznościowych blogach oraz na wielu innych aspektach funkcjonowania nowych technologiach informacyjno-komunikacyjnych (ICT, TIK).

Badania nad nowymi mediami prowadzone są głównie w ośrodkach wchodzących w struktury zarówno uczelni technicznych (Akademia Górniczo - Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie, Politechnika Śląska w Gliwicach, Politechnika Łódzka, Politechnika Śląska w Katowicach, Politechnika Lubelska, Politechnika Świętokrzyska, Politechnika Warszawska), jak i uniwersytetach (Uniwersytet SWPS, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet w Białymstoku Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) i innego rodzaju uczelniach wyższych (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie, Lubelska Szkoła Wyższa, Collegium Da Vinci, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, Wyższa Szkoła Kultury Społecznej i Medialnej Toruń, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), gdzie badania prowadzone są na wydziałach, w katedrach i w zakładach pedagogiki medialnej.

Oprócz prowadzonych badań nad nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi prowadzi się w uczelniach zajęcia z pedagogiki i edukacji medialnej, których celem jest rozwinięcie u studenta kompetencji pozwalających na wkroczenie w przestrzeń użytkowników mediów i wykształcenie w nich umiejętności do świadomego korzystania z nich. Absolwent specjalności edukacja medialna jest specjalistą w zakresie kompleksowej komunikacji w świecie wirtualnym. Posiada przygotowanie teoretyczne

i praktyczne do wypełnienia różnorodnych wyzwań związanych z edukacyjnymi zastosowaniami mediów cyfrowych.

Poza ośrodkami akademickimi, badania i różnego rodzaju projekty związane z nowymi mediami prowadzi fundacja, towarzystwa i stowarzyszenia. Można tu wymienić *Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej* w Krakowie<sup>9</sup> które realizowało projekty pt. „Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan”. Kolejny projekt badawczy Fundacji to *Dbam o Mój Z@sięg „Granie na ekranie”* będzie realizowany wspólnie z członkami Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej.

Fundacja *Piąte Medium*<sup>9</sup> zajmuje się edukacją nieformalną, skoncentrowaną na upowszechnianiu (nowych) mediów w procesie edukacyjnym. Realizowane przez fundację projekty kładą nacisk na wykształcenie odpowiednich kompetencji niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. *Fundacja Nowe Media*<sup>10</sup> realizowała do tej pory wiele przedsięwzięć z wykorzystaniem nowych technologii, nowych mediów i mediów społecznościowych. Jednym z nich, największym w skali, była Młodzieżowa Akcja Multimedialna<sup>11</sup>, w której wzięło udział ponad 700 szkół.

*Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie* (OEIiZK) jest publiczną placówką doskonalenia nauczycieli prowadzoną przez Samorząd Województwa Mazowieckiego. W swoich działaniach edukacyjnych kadra Ośrodka zwraca szczególną uwagę na merytoryczny i metodyczny aspekt uświadamiania nauczycielom priorytetów związanych z właściwym włączeniem do kształcenia edukacji medialnej z wykorzystaniem nowych technologii. Działaniom edukacyjnym towarzyszy także rozumienie edukacji medialnej, jako uczenie krytycznego i świadomego odbioru przekazów medialnych oraz kreatywnego, a zarazem odpowiedzialnego korzystania z możliwości, jakie stwarzają media ery cyfrowej. Ośrodek realizuje szkolenia, edukacyjne warsztaty tematyczne (np. nt. pracy w chmurze, graficzne i filmowe, programowania)<sup>12</sup>.

*Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych* – ogólnopolskie stowarzyszenie, powstałe w 1995 roku przy Zakładzie Technologii Kształcenia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, z inicjatywy

---

<sup>9</sup> <http://5medium.org/> z dn. 10.01.2020.

<sup>10</sup> [http://stare.biblioteki.org/dla\\_uczestnikow/organizacje\\_pozarządowe\\_bibliotekom\\_ii\\_runda/fundacja\\_nowe\\_media](http://stare.biblioteki.org/dla_uczestnikow/organizacje_pozarządowe_bibliotekom_ii_runda/fundacja_nowe_media) z dn. 10.01.2020.

<sup>11</sup> [www.mam.media.pl](http://www.mam.media.pl) z dn. 10.01.2020.

<sup>12</sup> <https://kemic.org.pl/czlonkowie/> [ps://kemic.org.pl/czlonkowie/](https://kemic.org.pl/czlonkowie/) z dn. 10.01.2020.

prof. zw. dra hab. Wacława Strykowskiego. Skupia naukowców z różnych ośrodków akademickich oraz nauczycieli szkół wszystkich szczebli. Towarzystwo realizuje swoje cele poprzez współorganizowanie międzynarodowych konferencji naukowych pod hasłem „Media a edukacja”, organizowanie seminariów i warsztatów, inspirowanie i opiniowanie innowacji pedagogicznych, organizowanie wyjazdów studyjnych w celu zapoznawania się z funkcjonowaniem szkolnictwa w innych państwach oraz przekazywanie informacji o najważniejszych wydarzeniach naukowych i dydaktycznych oraz publikacjach z zakresu edukacyjnych zastosowań mediów<sup>13</sup>.

*Fundacja Dobre Media - Media bez przemocy* została powołana celem ochrony dzieci i młodzieży przed rozpowszechnianiem przez media treści szkodliwych, w tym przemocy, wzorców zachowań destrukcyjnych i obrażających ludzką godność. Celem fundacji jest również: wspieranie rozwoju umiejętności medialnych dzieci, młodzieży, rodziców i wychowawców oraz upowszechnianie kulturotwórczych i edukacyjnych działań mediów<sup>14</sup>.

*Fundacja Media 3.0* jest niezależną organizacją pozarządową działającą na rzecz budowy społeczeństwa informacyjnego. Członkowie fundacji tworzą narzędzia wpływające na partycypację obywatelską i zwiększające transparentność instytucji publicznych. Misją fundacji jest także dbanie, by świat Internetu był dostępny dla każdego, dlatego nie tylko przetwarzają dane publiczne, ale także czynią je dostępnymi i widocznymi dla każdego obywatela<sup>15</sup>.

*Fundacja Media Klaster* tworzy warunki sprzyjające rozwojowi branży medialnej w Łodzi poprzez pomoc firmom i przedsiębiorcom w realizacji projektów medialnych szczególnie z obszaru filmu, telewizji i nowych mediów. Projekt ten jest inicjatywą PWSFTViT we współpracy z lokalną gospodarką, władzami, instytucjami, uczelniami oraz zapleczem regionalnych ośrodków kulturalnych, biznesowych i badawczo-rozwojowych.<sup>16</sup>

## **Badacze nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych**

W Polsce prace poświęcone naukowej refleksji i badaniom nad technologiami informacyjno-komunikacyjne (ICT, TIK) są prowadzone przez wielu naukowców. Do grona wiodących badaczy w tej dziedzinie należą:

---

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> <https://rejestr.io/krs/202958/fundacja-dobre-media-media-bez-przemocy> z dn. 12.01.2020.

<sup>15</sup> <https://media30.pl/page/2/?paged=2&portfolioID=3256&termID> z dn. 12.01.2020.

<sup>16</sup> <http://www.mediaklaster.pl/> z dn. 12.01.2020.

- Stanisław Juszczyk (*Człowiek w świecie elektronicznych mediów - szanse i zagrożenia: (o problemach tworzącego się społeczeństwa informacyjnego)* Wydawnictwo Uniwersytet Śląski, Katowice, 2000. *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Adam Marszałek, Toruń, 2002.)
- Wojciech Skrzydlewski (*Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy, (red.)*, Poznań, Wydawnictwo eMPI2, 2004, *Kultura - edukacja - technologia kształcenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2018.)
- Katarzyna Borawska-Kalbarczyk (*Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa, Żak, 2015.)
- Janusz Morbitzer, (*E-świat bez granic i uprzedzeń (red.)*, Dąbrowa Górnicza, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, 2018. Janusz Morbitzer, Danuta Morańska, Emilia Musiał, *Człowiek, media, edukacja / redakcja naukowa Janusz Morbitzer, Danuta Morańska, Emilia Musiał, Dąbrowa Górnicza, Wyższa Szkoła Biznesu*, 2017.)
- Bronisław Siemieniecki (*Media i edukacja w dobie integracji, (red.)*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań, 2002. *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy, (red.)*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań, 2004.)
- Natalia Walter (*Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.)
- Jacek Pyżalski, (*Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.)
- Józef Bednarek (*Multimedia w kształceniu*, PWN, Warszawa, 2006.)
- Dorota Siemieniecka (*New technologies in education and communication*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, 2016.)
- Maciej Tanaś, (*Kultura i język mediów*, Wyd. Impuls, Kraków, 2007.)
- Marta Wrońska, (*Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.)
- Marek Sokołowski, (*Słowo, Obraz, Dźwięk – Wprowadzenie do historii mediów*, Wydawnictwo: WUWM Olsztyn, 2016.)

Badaniem nowych mediów zajmuje się znacznie więcej osób, których ze względu na ograniczoność miejsca tutaj nie wymieniam. Obok pedagogów

i socjologów badaniem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych poświęcają swoją uwagę kulturoznawcy (m.in. W. Godzic, M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, J. Hofmokl, A. Tarkowski)

### **Czasopisma publikujące treści dotyczące edukacji medialnej i funkcjonowania nowych mediów w społeczeństwie**

Każda branża posiada swoje media. W przypadku szeroko rozumianej branży medialnej jest bardzo wiele portali, a nawet kilka czasopism poświęconych zagadnieniom z obszaru mediów, marketingu, PR-u, reklamy i mediów społecznościowych oraz edukacji medialnej. Niektóre z nich są bardzo rozbudowane, a nawet oferują czytelnikom możliwość blogowania.

Analizy teoretyczne i wyniki badań empirycznych dotyczące nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych publikowane są na łamach wielu czasopism. Przegląd problematyki dostępnych czasopism pozwala zauważyć, że ich zawartość pozwoli czytelnikowi poszerzyć wiedzę o nowych technologiach informacyjnych i ich wykorzystywaniem. Główne obszary badawcze i teoretyczne to:

- prasa, radio, telewizja, nowe media
- komunikacja społeczna w ujęciu teoretycznym i praktycznym
- polityka medialna, prawo mediów, ekonomika mediów
- praktyczne i etyczne aspekty pracy dziennikarzy
- media jako integralny składnik systemu kulturowego oraz kultura w mediach.

Przybliżę te najbardziej znane.

Od wielu lat ukazuje się czasopismo naukowe *Neodidagmata*, które jest poświęcone problemom teoretycznym, empirycznym i innowacyjnym współczesnej edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień dydaktyki, technologii kształcenia i pedagogiki medialnej.

Znanym czasopismem naukowym jest *E-mentor*. Pismo koncentruje się na zagadnieniach związanych z *e-learningiem*, zarządzaniem wiedzą, e-biznesem, kształceniem ustawicznym oraz w szerszym zakresie – zajmuje się metodami, formami i programami kształcenia na kierunkach ekonomicznych.

Rocznikiem naukowym wydawanym od 2004 roku przez Katedrę Współczesnych Form Przekazu Wiary Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II jest *Biuletyn Edukacji Medialnej*. Zamieszczane w nim artykuły zasadniczo dotyczą dwóch grup tematycznych prezentowanych zawsze w odniesieniu do mediów.

Autorzy zamieszczonych artykułów w czasopiśmie *Kognitywistyka i Media w Edukacji* to nie tylko teoretycy, ale przede wszystkim praktycy (w tym koordynatorzy projektów edukacyjnych i dziennikarze). Osoby piszący w tym czasopiśmie koncentrują się w nim na zagadnieniach praktycznych, związanych szczególnie z edukacją medialną i nowoczesnymi metodami nauczania.

*Edukacja Medialna* to kwartalnik Polskiego Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych pismo adresowane szczególnie do dyrektorów szkół, nauczycieli, redaktorów massmediów i rodziców. Pismo zawiera kilka stałych działów, które m.in. dotyczą realizacji założeń reformy i zawierają elementy wiedzy multimedialnej przydatnej w tworzeniu samodzielnych rozwiązań edukacyjnych, artykuły opisujące i analizujące media oraz badania nad nimi, artykuły dotyczące wykorzystania szkolnych pracowni komputerowych i Internetu w realizacji różnych przedmiotów nauczania.

Czasopismo *Zarządzanie mediami* to pierwsze w Polsce recenzowane pismo naukowe dotyczące problematyki zarządzania mediami. Wydawane jest w formie internetowego kwartalnika, skierowanego do badaczy mediów i zarządzania oraz wszystkich osób zainteresowanych tą tematyką. Celem czasopisma jest badanie i opisywanie zagadnień teoretycznych i praktycznych związanych z zarządzaniem mediami, informacją, reklamą i instytucjami około medialnymi.

W Kwartalniku *Cywilizacja* poświęconego mediom czytelnicy odnajdą szerokie spectrum tematów związanych z funkcjonowaniem mediów elektronicznych. Są wśród nich teksty o charakterze prawniczym, poświęcone między innymi prawu do informacji i wolności słowa oraz poszanowaniu prawdy i prywatności osób, są także analizy korzyści i zagrożeń, jakie niosą media. We wszystkich artykułach obecna jest idea „wychowania do mediów”, potrzebnego zarówno młodym, jak i dorosłym odbiorcom mediów.

Na łamach czasopisma *Nowe Media* prezentowane są najnowsze wyniki badań oraz rozważania teoretyczne nad wykorzystywaniem nowych mediów w życiu codziennym, kulturze, polityce, sztuce, etc. oraz integracja środowiska naukowego i środowiska osób w praktyce zajmujących się problematyką szeroko pojmowanych nowych mediów.

*Media – Kultura – Komunikacja Społeczna* to czasopismo naukowe, wydawany jako kwartalnik przez pracowników Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Wamińskiego-Mazurskiego w Olsztynie. Profil pisma zakłada badanie spektrum mediów oraz różnorodność metodologiczną, prezentując rozmaite wątki tematyczne, od sposobów

utrwalania i powielania przekazywanych treści, po problemy związane z zaangażowaniem zmysłów odbiorcy.

*Studia Medioznawcze* – kwartalnik naukowy Wydziału Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii Uniwersytetu Warszawskiego. W kręgu jego odbiorców są pracownicy naukowcy i studenci dyscypliny nauk o mediach. W profilu tematycznym czasopisma mieszczą się zagadnienia poświęcone tożsamości nauk o mediach; nowym mediom; etyce i public relations, prawu w mediach; historii mediów; retoryce, mediom w Polsce – prasie, radiu, telewizji; systemom medialnym za granicą. W skład Rady Naukowej czasopisma wchodzi naukowe autorytety w dziedzinie nauk o mediach.

Rocznik *Dziennikarstwo i Media* odnosi się do szeroko rozumianej komunikacji społecznej oraz badań komunikologicznych, mediów oraz ich społecznych i kulturowych funkcji. Publikowane są artykuły i rozprawy dotyczące teorii i metod badań komunikacji. W centrum zainteresowania Redakcji stoją zagadnienia związane z profesjonalnym komunikowaniem publicznym oraz literaturą i krytyką (literacką, artystyczną).

Czasopismo *Media – Kultura – Społeczeństwo*, jest poświęcone szeroko rozumianej problematyce rozwoju, funkcjonowania i oddziaływania mediów w kulturze współczesnej. Cechą charakterystyczną czasopisma jest prezentacja spojrzenia na problematykę mediów z dwóch punktów widzenia: z perspektywy praktyków, czyli dziennikarzy kształtujących dzisiejsze media, oraz z perspektywy teoretyków i badaczy zajmujących się krytyczną analizą społecznego oddziaływania mediów.

*Nowe Media* jako kwartalnik powstał po to, aby przybliżyć debatę, która toczy się na temat współczesnej skutecznej komunikacji masowej w innych krajach. Stąd w radzie redakcyjnej i wśród autorów tekstów tak wielu znakomitych Autorów z Francji, Niemiec, Wielkiej Brytanii, USA, ale też np. Indii czy Rosji. Celem zamieszczanych w nim publikacji jest inspirowanie i pobudzanie dyskusji na ten temat także w Polsce oraz publikowanie tekstów, analiz, które sprawnie wpłyną na nadrobienie dystansu do innych krajów. Redakcja kwartalnika organizuje i współorganizuje debaty, które zwiększą świadomość zachodzących zmian i czekających nas wszystkich wyzwań.

Na rynku wydawniczym wydającym czasopism poruszających funkcjonowanie nowych mediów jest bardzo wiele i redaktorzy stawiają sobie za cel prowadzenie szerokiej dyskusji nad podstawowymi problemami edukacji formalnej i nieformalnej. Są odpowiedzią na współczesne potrzeby rodziców, nauczycieli i wychowawców. Starają się pomóc przygotować dzieci i młodzież do twórczego i krytycznego odbioru mediów.

Powstała również duża liczba portali oraz blogów poświęconych mediom społecznościowym (np. *Social Media Manager*, *Socialpress*, *Kampanie Społeczne*). Dostarczają one odbiorcom sprawdzone narzędzia i skuteczne rozwiązania, pozwalające prowadzić efektywne kampanie reklamowe na Facebooku, Instagramie, LinkedInie, YouTube i w innych społecznościach.

Wymiana informacji i doświadczeń o funkcjonowaniu nowych mediów następuje także podczas organizowanych konferencji naukowych i różnego rodzaju spotkań. Przykładem cyklicznie organizowanych konferencji naukowej jest konferencja *Współczesne media*<sup>17</sup>, organizowana przez Zakład Dziennikarstwa Wydziału Politologii UMCS. W Instytucie Pedagogiki UWr, w Zakładzie Pedagogiki Mediów przez kilka lat organizowano konferencje z cyklu: *Komunikacja w świecie realnym i wirtualnym*<sup>18</sup>. Cykliczne konferencje o mediach organizuje także Zakład Edukacji Medialnej Wydziału Nauk Pedagogicznych APS, a przykładem może być Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Cyberprzestrzeń i światy wirtualne*<sup>19</sup>. Konferencji o mediach organizuje się wiele i nie sposób wymienić tu wszystkich.

Ważnym wydarzeniem było Europejskie Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji 2016 zorganizowane 5 października 2016 z udziałem wielu znakomitych pedagogów i badaczy mediów.

W Polsce również organizowane są targi edukacyjne, a jedno z najważniejszych wydarzeń edukacyjnych odbywało się jesienią od 3 do 4 października 2019 r. się w Centrum Kongresowym Targów w Kielcach. Eksperti zgromadzeni w Centrum Kongresowym Targów Kielce przedstawiali rozwiązania dla dydaktyków i nauczycieli dotyczące m.in. wykorzystania nowych technologii i innowacji w edukacji.

Zarówno czasopisma, jak i konferencje i inne wydarzenia organizowane w celu poszerzenia wiedzy o funkcjonowaniu mediów nie wystarczą, jeśli do tych przedsięwzięć nie włączy się szkoła i nauczyciele, którzy pomogą uczniowi nabyć odpowiednich umiejętności z zakresu edukacji medialnej.

### **Problemy badawcze i przedmiot badań nad nowymi mediami**

Pojawienie się nowych technologii i narzędzi komunikowania umożliwiających korzystanie z mediów w sposób interaktywny i zindywidualizowany. Media interaktywne pozwoliły także na odgrywanie przez dotychczasowych biernych odbiorców roli kreatorów i dystrybutorów treści.

---

<sup>17</sup> <https://www.umcs.pl/pl/wspolczesnemedial.htm> z dn. 12.01.2020.

<sup>18</sup> <http://cmep2014.edukacja.wroc.pl/index.php?id=0&lang=pl> z dn. 14.01.2020.

<sup>19</sup> <https://konferencje.aps.edu.pl/csw/> z dn. 14.01.2020.

Powstał zestaw nowych praktyk społecznych, możliwych dzięki komunikacji medialnej. Stopniowo przekształca się też społeczna epistemologia.<sup>20</sup> Badacz mediów obecnie jest w trudniejszej sytuacji niż przedstawiciele innych nauk humanistycznych czy społecznych, jak archeolog, historyk sztuki, antropolog, a nawet psycholog czy socjolog. Oni oczywiście także muszą mieć kontakt z nauką światową, jednak przedmiot ich studiów zmienia się powoli. Świat mediów natomiast, a szczególnie nowych mediów podlega permanentnej, gwałtownej ewolucji.<sup>21</sup>

Próby syntez badań nad komunikowaniem medialnym przyjmują najczęściej trojakią postać. Są to: „(1) zbiory uniwersalnych twierdzeń (hipotez) szczegółowych; bądź (2) wyjaśniające teorie średniego zasięgu, uogólniające prawidłowości stwierdzone empirycznie lub wyprowadzone na drodze spekulacji logicznych; bądź (3) ogólne teorie komunikowania medialnego jako szczególnej odmiany komunikacji między ludźmi”.<sup>22</sup>

Analiza wybranych tekstów wskazuje na dominowanie teorii, które w komunikologii zaliczane są do szkoły empirycznej: podejście użytkownika i korzyści oraz hipoteza *agenda-setting*<sup>23</sup>. Teorie tworzone bądź gruntowane są najczęściej poprzez weryfikację wcześniejszych twierdzeń i uogólnień.

Zmieniające się struktury społeczne i kulturowe wymagają nowych kategorii opisu. Nowe narzędzia technologiczne funkcjonujące w przestrzeni Internetu stanowią obecnie jeden z głównych czynników przeobrażających metodologię badań społecznych.

Mieczysław Malewski uważa, że sukces w eksploracji świata zewnętrznego zależy od trafności użytych metod badawczych i stopnia konformizmu wobec ich nakazów. Stąd, co zrozumiale uwaga badaczy koncentruje się na doskonaleniu metod i technik badawczych oraz ustawicznym poszerzaniu ich repertuaru<sup>24</sup>. Zaczęto, zatem szukać nowych podejść badawczych

---

<sup>20</sup> M. Lisowska-Magdziarz, „Ustawienie domyślne” (default) użytkownika. *Badania nad audytoriami mediów w kulturze partycypacji*, w: (red.) T. Bielak, G. Ptaszek, *Media. pl. Badanie nad mediami w Polsce*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2017, s. 70.

<sup>21</sup> T. Goban-Klas, *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji*, Universitas, Kraków 2011, s. 19.

<sup>22</sup> W. Pisarek, *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 273.

<sup>23</sup> J. Bonds-Raacke, J. Raacke, *My space and Facebook. Identifying dimensions of uses and gratifications for friend networking sites*, „Individual Differences Research” 2010 vol. 8 no. 1, s. 427.

<sup>24</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 167.

w badaniach empirycznych. Należy przy tym zauważyć, że media są zawsze „w innym momencie dziejowym” niż ten, który właśnie opisujemy. Stanowi to o ich hybrydowości, temporalności, niestabilności. Zatem nowość mediów to nic innego jak zespół cech, które wymykają się tradycyjnym ujęciom, a nie tylko czasowe umiejscowienie<sup>25</sup>. Wieloaspektowe spojrzenie na nowe technologie informacyjno-komunikacyjne w analizowanej literaturze przedmiotu pozwoliło wyodrębnić szereg obszarów związanych z funkcjonowaniem nowych mediów w społeczeństwie.

W rozważaniach dotyczących metodologii badań nad mediami ścierają się poglądy dotyczące badań ilościowych (pozytywistycznych) z poglądami, w których preferuje się badania jakościowe (postmodernistyczne). Badacze wykorzystują także teorię determinizmu technologicznego, która opiera się na paradygmacie technicznym, wskazując na rolę, jaką odgrywają w systemie kultury konkretne zjawiska społeczne<sup>26</sup>.

Analiza literatury ze względu na stosowane podejścia badawcze i teorie wyjaśniające pozwala zauważyć, że badacze nowych mediów korzystają właściwie ze wszystkich metod, technik i procedur badawczych znanych w socjologii. Do najczęściej stosowanych metod i technik badawczych można zaliczyć: metodę sondażu diagnostycznego; analizę zawartości (jedyna w tym repertuarze metoda typowo medioznawcza); analizę dyskursu, zwłaszcza utrzymaną w tradycji krytycznej analizy dyskursu<sup>27</sup>.

W badaniach lingwistycznych nad mediami pojawia się dyskurs filmowy. Zwraca się w nim uwagę na współzależność między współczesnym dyskursem filmowym a językiem codziennym, w celu rozpraszania wątpliwości, co do legitymizacji dawnej metody w badaniach językowych. Nie można też pominąć takich metod, jak: analiza narracyjna, komputerowa analiza tekstu i obrazu w dyskursach medialnych. Ponadto należy tu wymienić: metodę

---

<sup>25</sup> T. Bielak, G. Ptaszek, *Dwuobszarowość badań nad mediami w Polsce*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2016, s. 16.

<sup>26</sup> J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 314.

<sup>27</sup> A. Synowiec, *W stronę analizy tekstu – wprowadzenie do teorii dyskursu*, „Zeszyty naukowe politechniki śląskiej” 2013 seria: „Organizacja i zarządzanie” z. 65 nr kol. 1897, s. 384-386; B Florenthal, *Applying uses and gratifications theory to students’ LinkedIn usage*, Young Consumers, Emerald Group Publishing, Limited, 2015; S. Hadźialić, *Theoretical aspects of media education. New technologies as the creative and innovative conditio sine qua non*, „Cognitive Science – New Media – Education” 2018 vol. 5 no. 2 39-50.

etnograficzną<sup>28</sup>, studium indywidualnego przypadku oraz badania zawartości mediów masowych w oparciu o hipotezę *agenda-setting*<sup>29</sup>.

Wśród poruszanych tematów w literaturze polskiej dotyczącej nowych mediów można zauważyć, że większość z nich związana jest z problematyką dotyczącą obszaru, w którym znajdują się wiodące ośrodki badań nad mediami. Przegląd polskich badań nad nowymi technologiami pokazuje, że uwaga większości badaczy skierowana jest na wykorzystanie mediów w edukacji<sup>30</sup>. W wielu zagranicznych badaniach również podkreśla się rolę mediów w edukacji<sup>31</sup>.

Interesującym i coraz bardziej popularnym obiektem badań są technologie i platformy cyfrowe takie, jak blogi, wiki, fora, serwisy internetowe i portale społecznościowe (m.in. Facebook, Twiter, Blogger i LiveJournal).<sup>32</sup> Znacząco zmieniły one sposób udostępniania informacji. Fora internetowe w analizowanej literaturze przedmiotu jawią się jako platformy komunikacji, na której zniesione zostały bariery terytorialne i czasowe. „Sieciowa publiczność przeżywa fascynację iPodem, torrentami, platformą Second Life.<sup>33</sup> Powstają serwisy społecznościowe: MySpace, Flickr, Facebook i YouTube. Nieodwracalnie zmieniają one cały model komunikowania się w sieci. Ludzie zaczynają wytwarzać sztukę i wiedzę, dzielą się i wymieniają twórczością, komentują i modyfikują ją w Internecie. Szybko doprowadzi to do przeobrażeń

---

<sup>28</sup> G. Coleman, *Ethnographic approaches to digital media*, „*Annual Review of Anthropology*” 2010 vol. 39, p. 1-19.

<sup>29</sup> W. Wanta, B. Łódzki (red.), *Development of agenda-setting theory and research - between West and East*, „*Central European Journal of Communication*” 2010 vol. 3 no. 2, s.7-12.

<sup>30</sup> J. Gajda, *Media w edukacji*, Impuls, Kraków 2010; K. Garwol, *Rola mediów społecznościowych w edukacji – stan obecny i perspektywy rozwoju*, „*Dydaktyka Informatyki*” 2017 nr 12; W. Skrzydlewski, S. Dylak, (red.) *Media, edukacja, kultura. W stronę edukacji medialnej*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2012; K. Dziarmakowska, P. Wróbel, K. Milczewska, S. Szostak, *Badanie potencjału wdrażania edukacji medialnej w warszawskich szkołach*, Pracownia Badań Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”, Warszawa 2015.

<sup>31</sup> M. Baas, W. Admiraal, E. van den Berg, *Teachers' Adoption of Open Educational Resources in Higher Education*, „*Journal of Interactive Media in Education*” 2019 (1), p. 9.

<sup>32</sup> J. Kim, J. R. Lee, *The Facebook paths to happiness: Effects of the number of Facebook friends and self-presentation on subjective well-being*, „*Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*” 2011 no. 14(6), p. 359–364.

<sup>33</sup> E. A. J., M. L. Antheunis, A. P. Schouten, E. J. Kraemer, *Social attraction in video-mediated communication: The role of nonverbal affiliative behavior*, „*Journal of Social and Personal Relationships*” 2019 Apr 36(4), p. 1210-1232; A. Nadkarni, S. G. Hofmann, *Why do people use Facebook?*, „*Personality and Individual Differences*” 2011 no. 52, p. 243–249.

w kulturze popularnej, marketingu i polityce”.<sup>34</sup> Tomasz Gackowski zwraca uwagę, że Twitter pozwala trzymać rękę na pulsie globalnego świata. To wszystko przez swoją dostępność, rozpoznawalność, skalę i zaangażowanie ludzi na całej kuli ziemskiej<sup>35</sup>.

Umiejętność programowania jest obecnie jedną z kluczowych sprawności, traktowaną na równi z umiejętnością pisania oraz czytania. Wzrost znaczenia tej kompetencji podyktowany jest różnorodnymi czynnikami, w tym potrzebami o charakterze społecznym oraz ekonomicznym, co stanowi przyczynek do podejmowania badań dotyczących nabywania nowych kompetencji przez ludzi<sup>36</sup>. Dominacja takich, a nie innych środków komunikowania w życiu społecznym generuje określone zachowania społeczne – kształtuje to, jak ludzie porządkują i hierarchizują rzeczywistość, jak definiują prawdę, które umiejętności i postawy uznają za ważne i wartościowe. Rozważania na powyższe tematy wyznaczają nowe pola badawcze, które są powiązane z wartościami w mediach<sup>37</sup>.

Rosnąca rola gier wideo w życiu młodych ludzi przyczyniła się do zwiększenia zainteresowania badaczy także nimi. Potencjały gier komputerowych nie są ograniczone do motywacji i zaangażowania uczestników. Gra komputerowa jest potężnym narzędziem, które pozwala użytkownikom rozwijać różnorodne umiejętności. Zajęcia z wykorzystaniem gier mogą zapewnić lepszy niż konwencjonalny sposób nauczania i uczenia się. Poprzez gry komputerowe młodzi uczą się krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i działania kreatywnego<sup>38</sup>. Technologie informacyjne są szansą

---

<sup>34</sup> M. Lisowska-Magdziarz, „Ustawienie domyślne” (default) użytkownika. *Badania nad audytoriami mediów w kulturze partycypacji*, w: (red.) T. Bielak, G. Ptaszek, *Media. pl. Badanie nad mediami w Polsce*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2017, s. 79.

<sup>35</sup> T. Gackowski, *Twitter w rękach polityków. Rzecz o metodologii i potencjale badań mediów społecznościowych*, w: (red.) T. Gackowski, *Metodologie badań mediodoznawczych*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s.163.

<sup>36</sup> K. Majewska, *Trudności w nauczaniu programowania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy nauczycieli – absolwentów szkół pedagogicznych*, „E-mentor” 2018 nr 3(75), s. 32–39.

<sup>37</sup> I. Hofman, D. Kępa-Figura (red.) *Współczesne media – wartości w mediach*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014; A. Baczyński, M. Drożdż (red.), *Wartości w mediach – z dolin na szczyty*, Wydawnictwo Biblos, Tarnów, 2013, s. 32.

<sup>38</sup> M. Wawrzak-Chodaczek, *Place of computer games in the leisure time of Polish youth in their adolescence*, „The New Educational Review” 2011 vol. 26 no. 4, s. 143-157.

<sup>R</sup> R. Matusiak, *Bezpieczeństwo młodzieży w sieci i uzależnienie od Internetu w opinii nauczycieli powiatu tarnobrzeskiego na podstawie badań*, w: (red.) E. Kopeć, R. Matusiak, K. Sigda, *Nauczyciel – Wychowawca – Pedagog. W dobie nowoczesności*, Rzeszów 2015, s. 101

dla uczniów z niepełnosprawnościami. Dostęp do multimedialnych treści edukacyjnych przez osoby niewidome, mimo prężnego rozwoju nowoczesnych technologii, wciąż jest niewielki, ale twórcy gier komputerowych wyszli naprzeciw osobom niewidomym i wykorzystali możliwości multimediiów do tworzenia przyjaznych gier edukacyjnych dla niewidomych. „Jako główny przykład jej realizacji posłużyła aplikacja gry edukacyjnej „Encyklopedia Geografii Europy dla Niewidomych”<sup>39</sup>. Dla wielu badaczy funkcje gier komputerowych stały się obiektem badań.

Tworzenie e-podręczników i organizowanie różnorodnych kursów on-line wyznaczyły nowe płaszczyzny badawcze związane z *e-learningiem*<sup>40</sup>. Natomiast systematycznie pogłębiane są badania nad mediami regionalnymi i lokalnymi, które ukazują naszą spuściznę narodową poprzez przybliżanie tradycji, historii oraz umacniają poczucie tożsamości narodowej i jedności narodu. Media lokalne są bliżej swego odbiorcy niż media krajowe, ponieważ nadają na obszarze funkcjonowania osób z nich korzystających. Z racji chociażby tego faktu, media lokalne są poddawane większej kontroli przez swoich odbiorców, ponieważ wiadomości, informacje dotyczą ich mniej lub bardziej bezpośrednio<sup>41</sup>.

Nowe horyzonty poznawcze dla badaczy mediów otwiera celebrytyzacja sfery publicznej, w której celebryta występuje jako produkt mediatyzacji, personalizacji i utowarowienia. Takim przykładem jest studium przypadku Anny i Roberta Lewandowskich – pierwszej pary Instagrama i portali plotkarskich<sup>42</sup>.

---

– 102; M. Jędrzejko, *Śmierć jako zabawa – człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych. Spojrzenie socjopedagogiczne*, „Media i Społeczeństwo” 2011, nr 1, s. 166-169; M. Mijał, *Gry w edukacji*, „Meritum” 2017 nr 3 (46), s.2-6.

<sup>39</sup> D. Mikułowski, *Kompensowanie efektów elektronicznego wykluczenia uczniów niewidomych poprzez zastosowanie multimodalnych interfejsów użytkownika w dedykowanych aplikacjach edukacyjnych*, „E-mentor” 2018 nr 1(73), s. 24–29.

<sup>40</sup> I. Maleńczyk, B. Gładysz, S. Marciniak, *Wybrane aspekty ekonomiki e-learningu*, „E-mentor” 2019 nr 1(78), s. 25–38; K. Kuźmicz, *E-learning. Kultura studiowania w przestrzeni sieci*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2014; M. Madej, A. Faron, W. Maciejewski, *E-learning w dydaktyce szkoły wyższej - założenia, doświadczenia, rekomendacje*, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2016.

<sup>41</sup> M. Adamik-Szysiak, E. Godlewska (red.), *Media mniejszości – mniejszości w mediach*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014; K. Pokorna-Ignatowicz, J. Bierówka, S. Jędrzejewski S. (red.), *Media a Polacy. Polskie media wobec ważnych wydarzeń politycznych i problemów społecznych*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2012.

<sup>42</sup> A. Całek, *Analiza obrazu, Studium przypadku Anny i Roberta Lewandowskich – pierwszej pary Instagrama w:* (red.) A. Szymańska, M. Lisowska-Magdziarz, A. Hess, *Metody*

Przedmiotem wielu badań, zwłaszcza językoznawców i lingwistów, a także pedagogów jest język mediów, czyli sposoby narracji w mediach oraz sposoby komunikowania się na portalach społecznościowych<sup>43</sup>.

Współcześnie funkcjonowanie młodych ludzi w dużej mierze związane jest z używaniem nowych technologii cyfrowych. Wśród nich ważne miejsce zajmuje telefon. Użycie telefonów komórkowych czy smartfonów jest coraz bardziej powszechne i coraz wcześniej inicjowane wśród młodego pokolenia<sup>44</sup>. Niektórzy rodzice i opiekunowie wyposażają już 6-7 latka w aparat telefoniczny, żeby mieć kontakt z dzieckiem, które zaczyna naukę w szkole podstawowej. Telefon komórkowy i jego „młodszy brat” smartfon dla młodzieży odgrywa centralną rolę w ich życiu towarzyskim. Zastępuje on budzik, zegarek, notes, ale dzięki połączeniu go z Internetem umożliwia dostęp do informacji i rozrywki. Dzieci i młodzież powszechnie wykorzystują to urządzenie, a intensywność jego stosowania oraz wiek inicjacji użytkownika budzi niepokój rodziców, wychowawców, inicjując tworzenie nowych projektów badawczych<sup>45</sup>.

Postęp w technologii informacyjnej i internetowej sprzyja rozwojowi nowych kanałów komunikacyjnych w Internecie, takich, jak: blogo- i vlogosfera. W świetle dostępnych badań blogi, jako podstawowy element blogosfery, są coraz częściej wykorzystywane do komunikacji społecznej<sup>46</sup>. W komunikacji poprzez bloga osobistego zauważalne jest coraz większe zaangażowanie użytkowników i ich współudział w tworzeniu zasobów, generowaniu treści oraz kreowaniu tematów. Piszący bloga i jego użytkownicy mogą czytać wpisy i komentarze, ale mogą także korzystać z funkcji interaktywnych, zarówno w obrębie jednego bloga jak i pomiędzy blogami. Tematyka blogów jest rozle-

---

*badań medioznawczych i ich zastosowanie*, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018, s. 379; M. Mołęda-Zdziech, *Czas celebrytów. Mediatyzacja życia publicznego*, Difin, Warszawa 2013.

<sup>43</sup> I. Hofman, D. Kępa-Figura (red.), *Współczesne media. Język mediów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.

<sup>44</sup> K. Warzecha, *Telefon komórkowy w komunikacji i edukacji śląskich studentów*, „Zeszyty Naukowe - Uniwersytet Szczeciński. Ekonomiczne Problemy Usług” 2015 nr 117, s. 797-807.

<sup>45</sup> I. Szymańska, *Telefon komórkowy - narzędzie komunikacji, narzędzie zmiany społecznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2010 t. 54 nr 1, s. 111-140; J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012; S. Kozak, *Patologia fonoholizmu: przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego*, Difin, Warszawa 2013.

<sup>46</sup> B. Gregor, D. Kaczorowska-Spychalska, *Blogi w procesie komunikacji marketingowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.

gła, bowiem w dobie łatwości komunikowania autorskich treści w Internecie każdy może stać się twórcą bloga, a problematyka na nim podejmowana nie podlega ograniczeniom<sup>47</sup>.

### **Podsumowanie**

W ostatnich latach dla wielu osób przestrzeń medialna stała się równoległe funkcjonującym otoczeniem społecznym. Serfowanie po Internecie stało się dla wielu ludzi częścią ich codziennego życia. Elektroniczna komunikacja to również telefony komórkowe, zwłaszcza nowa generacja smartfonów, które mają takie funkcje, jak: wysyłanie wiadomości SMS, połączenie z Internetem, robienie zdjęć, nagrywanie wideo, słuchanie muzyki z MP3 i radia, oglądanie telewizji. Na początku funkcjonowania społeczeństwa internetowego pojawił się wyraźny podział na grupy uczestniczące i nieuczestniczące w rozwoju cyfrowym. Brak dostępu do nowych technologii informacyjnych dotyczy najbardziej pokolenia 50+ oraz osób dotkniętych patologią społeczną. Szybkość przesyłania informacji oraz dostęp do nich, wygląda podobnie w różnych zakątkach świata. Natomiast rozrasta się w zastraszającym tempie sama ilość informacji. Postawieni jesteśmy przed koniecznością dokonywania mądrych i rozsądnych wyborów, zgodnych z zamierzeniami i planami własnego rozwoju. Temu między innymi ma służyć edukacja medialna. Istnieje potrzeba edukacji medialnej globalnej i lokalnej.

Badania nad mediami obejmują wiele obszarów badawczych, jednak ograniczenia formalne niniejszego tekstu nie pozwalają na ich omówienie. Uzupełnieniem niniejszego tekstu będą już przygotowywane opracowania wyników badań przeprowadzonych przez, wspomniany wcześniej, Zespół Pedagogiki i Medialnej utworzony przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, którego przewodniczącym był dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS. Naukowcy pracujący w poszczególnych podzespołach opracowali mapy pól badań podejmowanych w ośrodkach akademickich, rekomendacje dla MNiSW dotyczące potrzeby kształcenia uzupełniającego nauczycieli w zakresie pedagogiki medialnej, rekomendowali wspieranie młodych naukowców, działających w obszarze pedagogiki medialnej oraz opracowano propozycje Zespołu Pedagogiki Medialnej przy KNP PAN dla Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące roli i miejsca edukacji medialnej w szkołach.

---

<sup>47</sup> G. Stunża, P. Peszko, *(Nie)bój się bloga! Jak wykorzystywać blog w edukacji*, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2013.

Mimo wielu problemów poruszanych w analizowanych tekstach dotyczących nowych mediów, pozostały jeszcze różne kwestie, które wymagają skupienia uwagi badaczy. Jednym z nich jest edukacja medialna w szkołach i uczelniach oraz jej przełożenie na podejmowaną pracę zawodową.

### **Bibliografia:**

- Adamik-Szysiak M., Godlewska E. (red.) *Media mniejszości – mniejszości w mediach*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Baczyński A., Drożdż M. (red.), *Dobro w mediach – z cienia do światła*, „Etyka Mediów” t. 3, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2012.
- Baas M., Admiraal W., van den Berg E. , *Teachers’ Adoption of Open Educational Resources in Higher Education*, „Journal of Interactive Media in Education” 2019 (1) , p. 9.
- Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*, PWN, Warszawa 2006.
- Bielak T., G. Ptaszek, *Dwuobszarowość badań nad mediami w Polsce*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2016.
- Bonds-Raacke J., Raacke J., *My space and Facebook. Identifying dimensions of uses and gratifications for friend networking sites*, „Individual Differences Research” 2010 vol. 8 no. 1.
- Borawska-Kalbarczyk K., *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Żak, Warszawa 2015.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Dziarmakowska K., Wróbel P., Milczewska K., Szostak S., *Badanie potencjału wdrażania edukacji medialnej w warszawskich szkołach*, Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”, Warszawa 2015.
- Gackowski T., *Twitter w rękach polityków. Rzecz o metodologii i potencjale badań mediów społecznościowych*, w: (red.) T. Gackowski, *Metodologie badań medioznawczych*, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.
- Całek A., *Analiza obrazu, Studium przypadku Anny i Roberta Lewandowskich – pierwszej pary Instagrama*, w: (red.) A. Szymańska, M. Lisowska-Magdziarz, A. Hess, *Metody badań medioznawczych i ich zastosowanie*, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018, s.379.
- Croes EAJ, Antheunis ML, Schouten AP, Kraemer EJ, *Social attraction in video-mediated communication: The role of nonverbal affiliative*

- behavior*, „Journal of Social and Personal Relationships” 2019 Apr 36(4), p. 1210-1232.
- Florenthal B., *Applying uses and gratifications theory to students' LinkedIn usage*, Young Consumers, Emerald Group Publishing, Limited, 2015.
- Gajda J., *Media w edukacji*, Impuls, Kraków 2010.
- Garwol K., *Rola mediów społecznościowych w edukacji – stan obecny i perspektywy rozwoju*, „Dydaktyka Informatyki” 2017 nr 12.
- Goban-Klas T., *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji*, Universitas, Kraków 2011.
- Gregor B., Kaczorowska-Spychalska D., *Blogi w procesie komunikacji marketingowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Hadżialić S., *Theoretical aspects of media education. New technologies as the creative and innovative conditio sine qua non*, „Cognitive Science – New Media – Education” 2018 vol. 5 no. 2, p. 39-50.
- Hofman I., Kępa-Figura D. (red.), *Współczesne media. Język mediów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Hofman I., Kępa-Figura D. (red.), *Współczesne media – wartości w mediach*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.
- Jabłonowski M., Gackowski T., *Tożsamość nauk o mediach. Obszary, perspektywy, postulaty*, „Studia Medioznawcze” 2012 nr 2(49), s. 15–24.
- Jędrzejko M., *Śmierć jako zabawa – człowiek w świecie gier komputerowych i sieciowych. Spojrzenie socjopedagogiczne*, „Media i Społeczeństwo” 2011 nr 1, s. 166–169.
- Juszczak S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów - szanse i zagrożenia: (o problemach tworzącego się społeczeństwa informacyjnego)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Juszczak S., *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Kapidzic S., Herring, S., *Gender, communication, and selfpresentation in teen chatrooms revisited: have patterns changed?*, „Journal of Computer-Mediated Communication” 2011 no. 17, p. 39–59.
- Kim, J., Lee, J. R., *The Facebook paths to happiness: Effects of the number of Facebook friends and self-presentation on subjective well-being*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2011 no. 14(6), p. 359–364.
- Kozak S., *Patologia fonoholizmu: przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego*, Difin, Warszawa 2013.
- Kuźmich K., *E-learning. Kultura studiowania w przestrzeni sieci*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2014.

- Leśniewska G., *Edukacja w XXI wieku*, „Folia pomeranae universitatis technologiae stetinensis. Folia Pomer. Univ. Technol. Stetin., Oeconomica” 2015 319 (79)2, s. 137–146.
- Lisowska-Magdżiarz M., „Ustawienie domyślne” (default) użytkownika. *Badania nad audytoriami mediów w kulturze partycypacji*, w: (red.) T. Bielak, G. Ptaszek, *Media. pl. Badanie nad mediami w Polsce*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2017.
- Madej M., Faron A., Maciejewski W., *E-learning w dydaktyce szkoły wyższej - założenia, doświadczenia, rekomendacje*, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2016.
- Majewska K., *Trudności w nauczaniu programowania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy nauczycieli – absolwentów szkół pedagogicznych*, „E-mentor” 2018 nr 3(75), s. 32–39.
- Maleńczyk I., Gładysz B., Marciniak S., *Wybrane aspekty ekonomiki e-learningu*, „E-mentor” 2019 nr 1(78), s. 25–38.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Matusiak R., *Bezpieczeństwo młodzieży w sieci i uzależnienie od Internetu w opinii nauczycieli powiatu tarnobrzeskiego na podstawie badań*, w: (red.) E. Kopeć, R. Matusiak, K. Sigda, *Nauczyciel – Wychowawca – Pedagog. W dobie nowoczesności*, Wydawnictwo „Bonus Liber”, Rzeszów 2015.
- Mijał M., *Gry w edukacji*, „Meritum” 2017 nr 3 (46), s.2–6.
- Mikułowski D., *Kompensowanie efektów elektronicznego wykluczenia uczniów niewidomych poprzez zastosowanie multimodalnych interfejsów użytkownika w dedykowanych aplikacjach edukacyjnych*, „E-mentor” 2018, nr 1(73).
- Molęda-Zdziech M., *Czas celebrytów. Mediatyzacja życia publicznego*, Difin, Warszawa 2013.
- Nadkarni, A., Hofmann, S. G., *Why do people use Facebook?, „Personality and Individual Differences”* 2011 no. 52, p. 243–249.
- Pisarek W., *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Pokorna-Ignatowicz K., Bierówka J., Jędrzejewski S. (red.), *Media a Polacy. Polskie media wobec ważnych wydarzeń politycznych i problemów społecznych*, Oficyna Wydawnicza AFM. Kraków 2012.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.

- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Siemieniecka D., *New technologies in education and communication*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2016.
- Siemieniecki B. (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2002.
- Siemieniecki B. (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2004.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Skrzydlewski W., *Kultura - edukacja - technologia kształcenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Skrzydlewski W., *Kultura - edukacja - technologia kształcenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Sokołowski M., *Słowo, Obraz, Dźwięk – Wprowadzenie do historii mediów*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2016.
- Sułkowski Ł., *Paradygmaty nauk o zarządzaniu*, „Współczesne Zarządzanie” 2013 nr 2.
- Synowiec A., *W stronę analizy tekstu – wprowadzenie do teorii dyskursu*, „Zeszyty naukowe politechniki śląskiej”, seria: „Organizacja i Zarządzanie” 2013 z. 65 nr kol. 1987.
- Stunża G., Peszko P., *(Nie)bój się bloga! Jak wykorzystywać blog w edukacji*, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk 2013.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Szymańska I., *Telefon komórkowy - narzędzie komunikacji, narzędzie zmiany społecznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 2010 t. 54 nr 1, s. 111-140.
- Walter N., *Internetowe wsparcie społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.
- Wanta W., Łódzki B. (red.), *Development of agenda-setting theory and research - between West and East*, „Central European Journal of Communication” 2010 vol. 3 no. 2.
- Warzecha K., *Telefon komórkowy w komunikacji i edukacji śląskich studentów*, „Zeszyty Naukowe - Uniwersytet Szczeciński. Ekonomiczne Problemy Usług” 2015 nr 117, s. 797-807.
- Wawrzak-Chodaczek M., *Place of computer games in the leisure time of Polish youth in their adolescence*, „The New Educational Review” 2011 vol. 26 no. 4.

Wrońska M., *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.

[http://stare.biblioteki.org/dla\\_uczestnikow/organizacje\\_pozarzadowe\\_bibliotekom\\_ii\\_runda/fundacja\\_nowe\\_media](http://stare.biblioteki.org/dla_uczestnikow/organizacje_pozarzadowe_bibliotekom_ii_runda/fundacja_nowe_media) z dn. 10.01.2020

<https://kemic.org.pl/czlonkowie/> ps://kemic.org.pl/czlonkowie/ z dn. 10.01.2020

<https://rejestr.io/krs/202958/fundacja-dobre-media-media-bez-przemocy> z dn. 12.01.2020

<https://media30.pl/page/2/?paged=2&portfolioID=3256&termID> z dn. 12.01.2020

<http://www.mediaklaster.pl/> z dn. 12.01.2020

<https://www.umcs.pl/pl/wspolczesnemedialna.htm> z dn. 12.01.2020

<http://cmep2014.edukacja.wroc.pl/index.php?id=0&lang=pl> z dn. 14.01.2020

<https://konferencje.aps.edu.pl/csw/> z dn. 12.01.2020

<http://5medium.org/> z dn. 10.01.2020

[www.mam.media.pl](http://www.mam.media.pl) z dn. 10.01.2020

---

**Research on new information and communication technologies  
in education and communication in Poland.  
Researchers, centers, research problems**

With the increasing access to the Internet, a new era has begun in the field of human communication, work, education, entertainment, marketing and other areas of human activity. The development of information techniques gives the opportunity to access a huge amount of information that is used to acquire knowledge in various fields of science. The aim of the article is to show new research areas of the media, especially those penetrated by educators.

**Keywords:** information, communication, technologies, education.

**Badania nad nowymi technologiami  
informacyjno-komunikacyjnymi  
w edukacji i komunikacji Polsce.  
Badacze, ośrodki, problemy badań**

Wraz ze zwiększającym się dostępem do Internetu rozpoczęła się nowa era w dziedzinie ludzkiego komunikowania się, pracy, edukacji, rozrywki,

marketingu i innych płaszczyzn działania człowieka. Rozwój technik informacyjnych daje możliwość dostępu do ogromnej ilości informacji, które są wykorzystywane do pozyskiwania wiedzy z różnych dziedzin nauki. Dzięki nowym technologiom informacyjnym zmienia się obszar zainteresowań badawczych pedagogów, psychologów czy socjologów, a proces badań wzbogacił się o nowe narzędzia badawcze. Celem artykułu jest pokazanie nowych obszarów badawczych nad mediami, zwłaszcza penetrowanych przez pedagogów.

**Słowa kluczowe:** studia medialne, badania medialne, interdyscyplinarność, media.



**Bożena Matyjas**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID 0000-0002-8266-7516

## **Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze**

### **Wprowadzenie**

Pedagogika rodziny, traktowana jest przez wielu badaczy jako jedna z subdyscyplin nauk pedagogicznych<sup>1</sup>. Wpisuje się w nie bowiem poprzez „analizę zjawisk i procesów różnej natury, zachodzących w rodzinie, których skutki mają lub potencjalnie mogą mieć aspekt wychowawczy”<sup>2</sup>; należy go ujmować szeroko: jako działania opiekuńcze, kulturalne, socjalne, edukacyjne. Stanisław Kawula jako podstawowe kryterium wyróżniające pedagogikę rodziny z pedagogiki jako nauki o wychowaniu wymienił „kryterium instytucjonalne” – rodzina to podstawowa instytucja uczestnicząca w wychowaniu człowieka. Należy ją także rozumieć jako pierwsze i naturalne środowisko wychowawcze, na co zwraca szczególną uwagę pedagogika społeczna<sup>3</sup>.

Na wyodrębnienie się pedagogiki rodziny jako subdyscypliny pedagogicznej zwracał uwagę także Józef Wilk<sup>4</sup> wskazując na konieczność scalania wiedzy o wychowaniu w rodzinie. Zwrócił on także uwagę na intensywny rozwój pedagogicznej wiedzy o rodzinie oparty o liczne badania odzwierciedlające proces instytucjonalizacji pedagogiki rodziny.

---

<sup>1</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 11-17; J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Episteme, Lublin 2016, s. 7-11.

<sup>2</sup> S. Kawula, *Wstęp*, w: (red.) S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 15-17.

<sup>3</sup> Takie ujęcie, tzn. wyróżniające pedagogikę rodziny jako odrębną subdyscyplinę pedagogiki zaprezentowane zostało w niniejszym artykule.

<sup>4</sup> J. Wilk, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, KUL, Lublin 2002.

Podobne stanowisko, uzasadniające potrzebę wyłonienia w pedagogice subdyscypliny „pedagogika rodziny” zajmuje Mirosław Wójcik, według którego należy podjąć trud wyodrębnienia pedagogiki rodziny nie dla samej istoty rozwoju nauki, lecz przede wszystkim wychodząc naprzeciw potrzebom społeczeństwa, wobec którego właśnie ta subdyscyplina pełni rolę służebną<sup>5</sup>. Wynika to z faktu, iż rodzina stanowi niezmiernie ważną instytucję społeczną. Leon Dyczewski ukazuje rodzinę jako łącznik pomiędzy życiem prywatnym i publicznym, a także jako nośnik i twórcę kultury społeczeństwa, jako zwornik pokoleń<sup>6</sup>. Podkreśla także, że rodzina stanowi twórczy element życia społecznego i państwowego, gwarantujący im trwałość i rozwój.

Rodzina jako instytucja społeczna i wychowawcza (wyjątkowa, inna niż pozostałe instytucje wychowania/edukacji np. przedszkole, szkoła) poprzez realizację przypisanych jej funkcji przygotowuje swoich członków do życia w społeczeństwie. To pierwsza i podstawowa instytucja opieki, wychowania i edukacji dziecka. W pedagogice społecznej wskazuje się, iż rodzina jako podstawowe środowisko społeczne dziecka tworzy jednocześnie jego środowisko wychowawcze. „Dziecko uczestnicząc w codziennych, naturalnych sytuacjach życia rodzinnego, w bezpośrednich interakcjach między członkami rodziny, przyswaja elementarną wiedzę o świecie, wartościach, normach moralno-społecznych, kulturze domu rodzinnego, poznaje sposoby zaspokajania wielu potrzeb, rozwijania własnych zainteresowań”<sup>7</sup>.

Pedagogika rodziny wpisuje się w proces tworzenia pedagogicznej wiedzy o rodzinie, znaczenia rodziny w wychowaniu człowieka (szerzej socjalizacji) – przygotowania do życia społecznego, pełnienia w nim różnorodnych ról. Przedmiotem zainteresowań pedagogiki rodziny jest zatem rodzina, ujmowana w dwóch aspektach: teoretycznym i praktycznym, co wynika z funkcji pedagogiki jako nauki. Badanie rodziny w aspekcie teoretycznym (różne teorie naukowe przedstawiające rodzinę, np. filozoficzno-antropologiczna, psychologiczna, socjologiczna, systemowa i inne) należy łączyć z jej aspektem praktycznym – pedagogika jest nauką zaliczaną do społecznych nauk stosowanych<sup>8</sup>, która poszukuje w drodze badań – sposobów osiągnięcia jakichś uznanych za ważne stanów rzeczy (celów). W przypadku

---

<sup>5</sup> M. Wójcik, *Polska pedagogika rodzinna u progu XXI wieku*, w: (red.) H. Cudak, *Rodzina polska u progu XXI wieku*, MWSHP, Łowicz 1997, s. 90-91.

<sup>6</sup> L. Dyczewski, *Rodzina Społeczeństwo Państwo*, TN KUL, Lublin 1994, s. 8.

<sup>7</sup> J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000, s. 15.

<sup>8</sup> H. Muszyński, *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 24.

pedagogiki rodziny może to być np. tworzenie, modyfikacja środowiska rodzinnego w sposób korzystny (pożądany społecznie, pedagogicznie) dla rozwoju i wychowania dziecka.

Badania rodziny wpisują się w metodologię badań pedagogicznych, wykorzystywane tutaj orientacje (ilościowe, jakościowe) i przypisane im specyficzne metody badań. Pierwsza z wymienionych orientacji analizuje funkcjonowanie rodziny jako instytucji: funkcje rodziny, jej specyficzne cechy, dynamika przeobrażeń, istotne związki z innymi instytucjami lub grupami społecznymi, związki wyjaśniające ważne zjawiska życia rodzinnego (pomiar, sondaże, testy). Można powiedzieć, iż dokonuje się tutaj diagnoza rodziny, jej celem jest głównie określenie dysfunkcji i braków. Natomiast celem drugiej orientacji jest analiza skierowana na rozumiejący i refleksyjny wgląd w indywidualne doświadczenia, przeżycia człowieka związane z życiem rodzinnym. Ważne są tutaj nadawane im znaczenia i sensy, jakie im nadaje jednostka. W badaniach tego typu chodzi o poznanie mechanizmów i procesów dokonujących się w rodzinie, ale z punktu widzenia osoby, która jest w nie uwikłana (badania biograficzno-narracyjne)<sup>9</sup>.

Należy dodać, że pedagogika rodziny wykorzystuje wiedzę o rodzinie nie tylko z różnorodnych subdyscyplin pedagogicznych (głównie pedagogiki społecznej), ale także innych dyscyplin naukowych, zwłaszcza psychologii i socjologii, chociaż nie tylko się do nich ogranicza. Rodzina ma bowiem multidyscyplinarne zabarwienie. Andrzej W. Janke wskazuje na polimorfizm w pedagogicznym pojmowaniu rodziny, innymi słowy – spojrzenie na rodzinę jako polikategorialny układ pedagogiczny<sup>10</sup>.

Swoje dalsze rozważania ograniczę do aktualnej problematyki podejmowanej w pedagogice rodziny oraz nowych obszarów badawczych, które ta subdyscyplina podejmuje.

### **Określenie rodziny jako przedmiotu badań pedagogicznych (pedagogiki rodziny)**

Rozważania dotyczące aktualnej problematyki podejmowanej na gruncie pedagogiki rodziny rozpocznę od określenia rodziny jako kategorii analizy odnosząc ją do polskiej rzeczywistości prawnej oraz rodzimej literatury naukowej.

---

<sup>9</sup> Zob. M. Ostrouch-Kamińska, *Przełom, przejścia przesunięcia. Rodzina w procesie zmiany*, „Pedagogika Społeczna” 2017 nr 2 (54), s. 86 i nast.

<sup>10</sup> A. W. Janke, *Polimorfizm w pedagogicznym pojmowaniu rodziny*, w: (red.) S. Kawula J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 29.

Rodzina ujmowana jest w pedagogice wieloaspektowo, zawsze jednak w odniesieniu do wychowującego się w niej potomstwa i funkcji jakie wobec niego realizuje. W rodzinie dziecko przychodzi na świat, w niej się rozwija, kształtuje się jego osobowość, poglądy, wartości. Rodzina stanowi dla dziecka miejsce socjalizacji pierwotnej (wtórnym jest np. przedszkole, szkoła, grupa rówieśnicza i inne), która przygotowuje je do dorosłości.

W literaturze pedagogicznej widoczne jest interdyscyplinarne podejście do analizy rodziny. Rozpatrywana jest ona w aspekcie instytucjonalnym, w kategoriach grupy społecznej, jako środowisko wychowawcze, wspólnota osób oraz system (rodzinny, społeczny). Oto ich krótka charakterystyka.

Określając rodzinę jako instytucję społeczną/wychowawczą mamy na uwadze jej formalne ustanowienie i funkcjonowanie według określonych norm społecznych w ramach danego systemu kontroli (państwowej, społecznej). Rodzina jak podkreśla Anna Kwak jest formalnie ustanowiona, funkcjonuje według określonych norm społecznych, realizuje funkcje niezbędne dla rozwoju społeczeństwa<sup>11</sup>. W każdym społeczeństwie rodzina ma właściwą sobie strukturę, czyli układ wszystkich elementów i zasad ich wzajemnego podporządkowania umożliwiające jej funkcjonowanie.

Leon Dyczewski wskazuje na cztery aspekty/cechy rodziny, które składają się na jej instytucjonalny charakter:

1. „Rodzina jest grupą formalną i społecznie uznaną. Przejawia się to między innymi w tym, że społeczeństwa wypracowują sobie właściwą formę zawiązywania rodziny, jak też jej rozpadu. Rodzina, jak też dalsze jej funkcjonowanie, nie jest zatem tylko sprawą prywatną zainteresowanych nią osób, lecz podlega pieczy i kontroli społeczeństwa.
2. Rodzina w każdym społeczeństwie ma sobie właściwą strukturę i pełni odpowiednie funkcje zarówno wobec jednostki jak i społeczeństwa. Ani struktura, ani funkcje nie są dowolne, to znaczy każdorazowo określone przez tych którzy tworzą rodzinę, lecz są ściśle określone, większość z nich jest skodyfikowana, i przez społeczeństwo kontrolowane. Z chwilą ich naruszenia społeczeństwo przez swoje autorytety, instytucje i urzędy interweniuje w życie rodziny i dąży do przywrócenia jej uznawanej powszechnie struktury i pomaga jej we właściwy sposób pełnić swoje funkcje.

---

<sup>11</sup> A. Kwak, *Rodzina – formy i warunki funkcjonowania*, w: (red.) T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 312.

Jeżeli rodzina się rozpada, fakt ten sankcjonuje mniej lub bardziej urzędowym aktem.

3. Zadania, czyli funkcje rodziny są liczne. Najczęściej wymienia się następujące: prokreacyjna, seksualna, socjalizacyjna, emocjonalno-ekspresyjna, rekreacyjno-zabezpieczająca, stratyfikacyjna i legalizacyjno-kontrolna<sup>12</sup>.
4. Rodzina zajmuje zawsze określoną przestrzeń i posiada dobra materialne. Przez społeczność lokalną, a następnie przez państwo jest uznawana jako podmiot do posiadania własności<sup>13</sup>.

Reasumując: wymienione powyżej cechy rodziny oraz jej pozycja w społeczeństwie wskazują na jej instytucjonalny charakter. Instytucjonalny aspekt opisywania rodziny jest bardzo istotny w pedagogicznych rozważaniach o rodzinie (prawa i sytuacja dzieci w rodzinie, kontrola realizacji przez rodzinę funkcji socjalizacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej, struktura rodziny i jej konsekwencje dla wychowania i in.).

Rodzina rozpatrywana jest także jako grupa społeczna, podstawowa, pierwotna, naturalna, najważniejsza i niezastąpiona w życiu dziecka. „Zalicza się rodzinę do małych grup społecznych, w skład której wchodzi niewiele osób, między którymi istnieje bezpośrednia interakcja, poczucie odrębności w stosunku do innych grup. W tej małej grupie społecznej stosunki emocjonalne i społeczne są względnie trwałe, charakteryzują się spontanicznością, oparte na wzajemnej pomocy i opiece”<sup>14</sup>.

O rodzinie jako grupie społecznej pisze Wincenty Okoń, według którego „rodzina to mała grupa społeczna, składająca się z rodziców, ich dzieci i krewnych: rodziców łączy więź małżeńska, rodziców z dziećmi – więź rodzicielska, jak również więź formalna określająca obowiązki rodziców, dzieci względem siebie”<sup>15</sup>. Należy dodać, że rodzinę tworzy grupa bliskich sobie osób, połączonych określoną wspólnotą: formalną, majątkową oraz terytorialną. Za rodzinę uważa się powszechnie taką grupę osób, która składa się z mężczyzny i kobiety złączonych małżeństwem, z ich potomstwa (własnego lub adoptowanego), oraz w niektórych przypadkach z innych osób, najczęściej najbliższych.

---

<sup>12</sup> Por. F. Adamski, *Rodzina*, w: (red.) T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 309.

<sup>13</sup> L. Dyczewski, *Rodzina Społeczeństwo Państwo ...*, s. 14-15.

<sup>14</sup> J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000, s. 12.

<sup>15</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 336.

Rodzina jako grupa społeczna stwarza wszystkim jej członkom (dzieciom) osobowy charakter wzajemnych stosunków, w jej ramach występują bezpośrednio międzyludzkie kontakty społeczne, face to face. Jak dowodzi Leon Dyczewski – w rodzinie wszyscy spotykają się ze sobą na co dzień, wzajemne kontakty kształtują całego człowieka, jego dyspozycje, poglądy, reakcje, całościowe postawy życiowe. Natomiast różnorodność występujących w rodzinie ról (męża, żony/matki, ojca, dziecka, brata, siostry, dziadka, babci, teściowej, teścia, wujka, cioci, ciotecznego i stryjecznego rodzeństwa, rola gospodyni domu, żywiciela rodziny itp.) tworzy bogatą sytuację społeczną, w której następuje samoczynne wprowadzanie dziecka od najwcześniejszych lat w pełnienie przez nie przyszłych ról w rodzinie i społeczeństwie<sup>16</sup>.

Rodzina, jak już wcześniej nadmieniono rozpatrywana jest także jako środowisko wychowawcze, które tworzą zarówno oddziaływania zamierzone, jak i niezamierzone, a więc samorzutne, które prowadzą do rozwoju dziecka. Dziecko, uczestnicząc w codziennych, naturalnych sytuacjach życia, w bezpośrednich interakcjach między członkami rodziny, przyswaja podstawową wiedzę o świecie, określony system wartości, norm moralnych, poznaje sposoby zaspokojenia i rozwoju własnych potrzeb, zdolności, zainteresowań. Należy podkreślić, iż w środowisku rodzinnym zaspokajane są potrzeby dziecka wynikające ze wszystkich sfer jego rozwoju: biologicznej/fizycznej, psychicznej/emocjonalnej, poznawczej/intelektualnej oraz społecznej i kulturalnej. Halina Szpiczko wymienia następujące zadania opiekuńczo-wychowawcze realizowane w środowisku rodzinnym, należą do nich następujące:

- zaspokojenie potrzeb materialnych i zdrowotnych dziecka przez zapewnienie mu warunków niezbędnych do prawidłowego rozwoju fizycznego (żywienie, higiena, mieszkanie, wypoczynek) oraz uczenie się umiejętności wartościowego organizowania czasu;
- zaspokojenie potrzeb psychicznych, szczególnie emocjonalnych, uczenie kultury wyrażania uczuć, umiejętności rozumienia innych, umiejętności współdziałania;
- zaspokojenie potrzeb związanych z rozwojem intelektualnym przez stworzenie sytuacji sprzyjających wzbogacaniu wiedzy, zapewnienie warunków do nauki, rozwijanie zainteresowań i aspiracji życiowych oraz kształtowanie motywacji ustawicznego uczenia się;
- przekazywanie dziedzictwa kulturowego, wprowadzanie w świat wartości, norm współżycia społecznego i zagadnień

---

<sup>16</sup> L. Dyczewski, *Rodzina Społeczeństwo Państwo ...*, s. 14.

społeczno-politycznych oraz kształtowanie postaw patriotycznych;

- wdrażanie dziecka do pracy, kształtowanie poczucia odpowiedzialności i umiejętności współdziałania w zespołach;
- przygotowanie do samodzielnego życia w rodzinie i społeczeństwie<sup>17</sup>.

Rodzina jako środowisko wychowawcze zaspokaja w/w potrzeby dziecka traktując je integralnie, podmiotowo. Realizacji zadań wychowawczych sprzyja dobra komunikacja między małżonkami, rodzicami a dziećmi, rodzeństwem. Jadwiga Izdebska podkreśla, że na środowisko wychowawcze rodziny składa się: kultura stosunków międzyludzkich w rodzinie, interakcje między domownikami, umiejętność wzajemnego komunikowania własnych przeżyć, myśli, odczuć oraz świat symboli kulturowych, które członkowie rodziny poznają, odkrywają i które są podstawą porozumiewania się między nimi<sup>18</sup>.

Rodzinę należy także postrzegać jako wspólnotę osób zespolonych ze sobą w sposób naturalny ze względu na wspólne cele, silną więź rodzinną, wzajemne uczucia miłości, wspólne dążenia. „Rodzina jest wspólnotą najbliższych osób, początkiem i źródłem autentycznych kontaktów międzyludzkich. Ma ona swój intymny, wewnętrzny, niepowtarzalny świat, posiada swoistą strukturę i specyficzne, rodzinne funkcjonowanie”<sup>19</sup>. Rodzinę jako wspólnotę charakteryzuje/tworzy: wspólnota kulturowa (tradycje, obyczaje, zwyczaje, styl życia, normy moralne), wspólnota zamieszkania (dom rodzinny, atmosfera tego domu, wartość przestrzenna, zbiór znaczących przedmiotów), wspólnota majątkowa, nazwiska. Możemy określić rodzinę jako wspólnotę rodzinną, dla dzieci jest to przede wszystkim wspólnota opiekuńcza, wychowawcza, kulturowa, miłości, odpowiedzialności. Takie ujmowanie rodziny jest bardzo ważne z punktu widzenia wychowujących się w niej dzieci, dla których dom stanowi emocjonalną ostoję bezpieczeństwa<sup>20</sup>.

I jeszcze jeden punkt widzenia na rodzinę – systemowy. Rodzina tworzy system społeczny i rodzinny. Społeczny należy wiązać z rozumieniem rodziny jako instytucji i grupy społecznej, natomiast rodzinny z jej

---

<sup>17</sup> Por. H. Szpiczko, *Opiekuńcze problemy współczesnej rodziny*, w: *Funkcje wychowawcze współczesnej rodziny*, Wydawnictwo UW, Białystok 1981, s. 59.

<sup>18</sup> J. Izdebska, *Rodzina*, w: (red.) K. Chałas, A. Maj, *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Wydawnictwo POLWEN, Radom 2016, s. 958.

<sup>19</sup> Tamże, s. 959.

<sup>20</sup> Por. B. Matyjas, *Topos dzieciństwa wielkomięjskiego. Warunki socjalizacyjno-educacyjne dzieci w wieku szkolnym*, Difin, Warszawa 2017, s. 26.

mikroświatem, który bazuje na panujących wewnątrz rodziny powiązaniach, które są komplementarne i sprawiają, że rodzina jest w miarę samowystarczalną grupą społeczną dla życia i rozwoju swoich członków<sup>21</sup>. Traktowanie rodziny jako systemu (społecznego, rodzinnego) stanowi podstawę do oceny rodziny jako środowiska w aspekcie prawidłowego bądź nieprawidłowego jego funkcjonowania. Zaburzenia systemu rodzinnego: struktury, pełnionych ról, realizowanych funkcji, układu wzajemnych relacji, zaburzeń w komunikacji, wpływają bezpośrednio na cały system, w tym zwłaszcza dzieci. Jedno „ogniwo” systemu może zaburzyć funkcjonowanie całości. Albowiem rodzina stanowi system wzajemnych powiązań i uwarunkowań, które tworzą indywidualną i niepowtarzalną wewnętrzną organizację i układ stosunków rodzinnych. Składa się ona z mniejszych jednostek strukturalnych określanych jako podsystemy (między małżonkami, między rodzicami a dziećmi, między rodzeństwem)<sup>22</sup>.

Na koniec rozważań dotyczących ujmowania rodziny w różnych aspektach (instytucja, grupa społeczna, środowisko wychowawcze, wspólnota czy system) należy podkreślić ich komplementarność. Taki punkt widzenia wskazuje na wieloaspektowość analizy rodziny i jej holistyczne ujęcie. Wynika z niego, iż rodzina stanowi jedną z podstawowych kategorii analiz i badań pedagogiki, w tym jej subdyscypliny jaką jest pedagogika rodziny.

### **Aktualna problematyka pedagogiki rodziny i nowe obszary badawcze**

Problematyka pedagogiki rodziny koncentruje się na rodzinie jako podstawowym środowisku życia, wychowania dzieci, które określa jakość procesów wychowawczych: in plus oraz in minus. Należy dodać, iż rodzina prawidłowo funkcjonująca, zwana rodziną dobrą, normalną jest najważniejszym, najbardziej wartościowym i niezastąpionym środowiskiem wychowawczym. W sytuacji, gdy rodzina z różnych przyczyn nie wypełnia podstawowych funkcji/zadań opiekuńczo-wychowawczych zachodzi potrzeba pomocy rodzinie (społeczeństwo, państwo). Na gruncie pedagogiki rodziny podejmowane są badania obejmujące rodziny prawidłowo i nieprawidłowo funkcjonujące wskazujące na przebieg procesów wychowawczych w konkretnych rodzinach. Powstałe w ten sposób diagnozy rodziny jako środowiska wychowawczego poddawane są pedagogicznej ocenie (środowisko

---

<sup>21</sup> L. Dyczewski, *Rodzina Społeczeństwo Państwo ...*, s. 15.

<sup>22</sup> W. Danilewicz, *Zagrożenia realizacji funkcji współczesnej rodziny. Wybrane problemy*, w: (red.) W. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzesińska-Żach, *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995, s. 39.

korzystne wychowawczo, bądź niekorzystne); formułowana jest także konkluzja (podjęcie działań zmierzających do zmiany, poprawy, wsparcia rodziny i dziecka/dzieci).

Badania nad rodziną/badania rodziny jako środowiska wychowawczego mają wielowymiarowy charakter, dopuszczają odwoływanie się do różnych teorii i różnych podejść metodologicznych, o czym już nadmieniono we Wprowadzeniu. Akcentowane jest tutaj podejście eklektyczne, które stwarza „możliwość łączenia i wykorzystania wielu różnych teorii, metod badawczych wywodzących się z różnych paradygmatów metodologicznych”<sup>23</sup>. Służy ono uzyskaniu bogatego i wartościowego materiału badawczego (w aspekcie ilościowym i jakościowym). Wzmacniana jest przy tym prawdziwość prowadzonych badań nad rodziną.

Aktualna problematyka podejmowana na gruncie pedagogiki rodziny obejmuje wiele aspektów i wymiarów rodziny jako środowiska wychowawczego. Należą do niej następujące zagadnienia:

1. przemiany współczesnej rodziny i ich konsekwencje dla wychowania,
2. funkcja wychowawcza rodziny i jej uwarunkowania,
3. zagrożenia w wychowaniu dziecka w rodzinie<sup>24</sup>.

Ad 1. Wraz z rozwojem cywilizacyjnym, postępującymi zmianami polityczno-społecznymi oraz globalizacyjnymi zmienia się polska rodzina, jej model. Współczesna rodzina funkcjonuje w innym społecznym i kulturowym otoczeniu niż jeszcze kilkanaście lat temu. Obecnie możemy mówić o detradycjonalizacji polskiej rodziny, której konsekwencją jest zmiana podejścia do dziecka/dzieci i wychowania. W literaturze przedmiotu wskazuje się na zupełnie inny niż kiedyś sposób funkcjonowania rodziny przejawiający się innym charakterem relacji między małżonkami, między rodzicami i dziećmi, osłabieniem, a czasem zerwaniem więzi międzypokoleniowych, innym niż w tradycyjnej rodzinie podziale pracy i obowiązków w rodzinie.

Anna Kwak charakteryzując rodzinę współczesną zestawia ją z rodziną tradycyjną<sup>25</sup>. Wskazuje także na podobieństwo modelu współczesnej rodziny polskiej do modeli rodziny w Europie Zachodniej i Północnej. Cechy tradycyjnego modelu rodziny według cytowanej autorki to: prawnie zawarte

---

<sup>23</sup> J. Izdebska, *Rodzina...*, s. 964.

<sup>24</sup> Autorskie wyróżnienie problematyki jaką podejmuje pedagogika rodziny; nie wyczerpuje ono wszystkich aspektów i wymiarów badania rodziny jako środowiska wychowawczego.

<sup>25</sup> A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 85.

małżeństwo, posiadanie dzieci, dwoje rodziców, trwałość, męczyzna utrzymuje rodzinę, posiada autorytet, wyłączność seksualna, heteroseksualność, gospodarstwo dwóch dorosłych osób. Natomiast nietradycyjne alternatywy rodziny stanowią następujące cechy: niezamężna kohabitacja, osoby żyją samotnie, dobrowolna bezdzietność, samotne rodzicielstwo (bez małżeństwa w ogóle, poprzedzone małżeństwem), rozwód, powtórny związek (w tym sytuacje opieki prawnej nad dziećmi obojga rozwiedzionych rodziców, binuklearne rodziny, rodziny rekonstruowane), praca zawodowa obojga małżonków, pozamałżeńskie związki, związki osób tej samej płci, gospodarstwo wielu dorosłych<sup>26</sup>.

Obraz współczesnej rodziny polskiej jest zróżnicowany, tradycja łączy się z nowoczesnością. Z obserwacji i statystyk wynika, że w zdecydowanej większości społeczeństwa występuje tradycyjne, konserwatywne podejście do małżeństwa i rodziny (prawne usankcjonowanie związku, posiadanie potomstwa). Rodziny te są najczęściej partnerskie, obydwój rodzice pracują zawodowo; zarówno ojciec, jak i matka uczestniczą w procesie wychowania dziecka (podział obowiązków, zaangażowanie w edukację dziecka, współpraca ze szkołą, organizacja czasu wolnego itd.).

Przemiany rodziny jako środowiska wychowawczego dotyczą jej struktury (liczba dzieci w rodzinie: rodzina z jednym dzieckiem, dwójką lub trójką i powyżej – rodzina wielodzietna) oraz funkcji (nie tyle ich liczby wyróżnień lecz treści konkretnych zadań, np. zakres i formy realizacji funkcji wychowawczej w oparciu o współczesne wskazania pedagogiczne i inne).

Jednym z ważnych czynników kształtujących obraz współczesnej rodziny jako środowiska wychowawczego jest globalizacja i związana z nią mediatyzacja społeczeństwa. Wynika ona z szybkiego i ekspansywnego rozwoju nowych technologii i związanymi z nim przemianami kulturowymi oraz cywilizacyjnymi. Zygmunt Bauman określił współczesną rzeczywistość społeczną jako „płynną nowoczesność”<sup>27</sup>. Charakteryzuje ją zarówno zmienność jak i ulotność wszystkiego co nas otacza, począwszy od przedmiotów, poprzez ludzkie kontakty, przyjaźnie, priorytety, aż po uznawane wartości. Człowiek, rodzic czy dziecko uczestniczą – świadomie bądź nieświadomie – w „nieustającej podróży zmieniającego się świata” (dostęp do Internetu, smartfony, telefony komórkowe), w którym kontakty wirtualne zaczynają dominować w ich codziennym życiu. Niestety na niekorzyść świata rzeczywistego.

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 85.

<sup>27</sup> Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 5-7.

Z mediatyzacją społeczeństwa, rodzin łączy się lansowanie przez media określonych wzorów zachowań i „nowoczesnego” systemu wartości (czy rodzina i posiadanie dzieci to ważna wartość w życiu człowieka, jak wychowywać dzieci). Media nie są już tylko nośnikiem informacji, lecz stały się również pewnego rodzaju dostawą modeli, „symboli”, które stają się źródłem wzorów postępowania<sup>28</sup>. Dostarczając wzorów do naśladowania, niejednokrotnie wpływają na procesy socjalizacji i wychowania zaburzając je. Jak dowodzi Justyna Dobrołowicz, w procesach spontanicznego wrastania jednostki w normy i wartości społeczne nastąpiło znaczące przesunięcie źródeł wpływów i czynników oddziaływania. Rodzina, szkoła, kościół tracą na znaczeniu i sile swych wpływów – głównie na rzecz mediów, kultury popularnej i grupy rówieśniczej<sup>29</sup>.

Reasumując, na funkcjonowanie i jakość środowiska wychowawczego rodziny duży wpływ mają przemiany społeczne i globalizacyjne (w tym mediatyzacja rzeczywistości społecznej/rodzinnej) zachodzące we współczesnym świecie. Rodzina jest w nie „zanurzona”, w nich uczestniczy i w oparciu o nie tworzy swój własny mikroświat. Innymi słowy, to w rodzinie jak w soczewce skupiają się wpływy świata zewnętrznego. Można jedynie zadać pytanie: jaki jest zakres i treści owych wpływów w konkretnej polskiej rodzinie? Od nich bowiem zależy przebieg procesu wychowania dziecka w rodzinie.

Ad 2. Drugie z wyróżnionych zagadnień, którym interesuje się pedagogika rodziny to realizacja funkcji wychowawczej rodziny i jej uwarunkowania. Zostało ono obszernie scharakteryzowane w książce „Pedagogika rodziny” autorstwa Józefa Wilka<sup>30</sup>, oraz w podręczniku „Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki” napisanej przez Stanisława Kawulę, Józefę Brągiel oraz Andrzeja W. Janke<sup>31</sup>.

Józef Wilk, opisując funkcję wychowawczą rodziny wskazuje na takie podstawowe tezy jak: rodzina jest pierwszym i niezastąpionym środowiskiem dziecka, rodzice są pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami, rodzina stanowi pierwsze miejsce aktywności podmiotowej dziecka. Funkcja wychowawcza rodziny, ma według cytowanego autora przewagę wychowania rodzinnego nad jego innymi formami, ponieważ:

---

<sup>28</sup> J. Dobrołowicz, *Mediatyzacja współczesności a procesy socjalizacji i wychowania*, „Pedagogia Christiana” 2014 nr 2 (34), s. 141-142.

<sup>29</sup> Tamże, s. 141-142.

<sup>30</sup> J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2016.

<sup>31</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997 (rozdział IX).

- „ – ma charakter inicjacyjny, co oznacza, że rodzina daje początki, zakłada fundamenty i to w zasadzie niezniszczalne;
- cechuje ją bezkonkurencyjność, warunkowana więzią dziecka z rodzicami, jego szczególną podatnością na reakcje rodziców, plastycznością jego psychiki i długim okresem przebywania w kręgu rodzinnym (jedynie współcześnie mass media konkurują z rodzicami, niestety często na niekorzyść dziecka!);
- ważną cechą jest też kompleksowość, przejawiająca się tym, że na pozór drobne i konkretne działanie dotyka równocześnie wielu sfer osobowych dziecka (uczucia, wola, motywacje), dostarcza wiedzy, wprowadza w życie społeczne i narodowe, wprowadza w kulturę i religię”<sup>32</sup>.

Rodzina (funkcja wychowawcza rodziny) w sposób najpełniejszy odpowiada na potrzeby rozwojowe dziecka i jest w stanie dostarczyć wszystkich niezbędnych stymulacji. Stanisław Kawula wiąże opiekę i wychowanie wskazując na łączne ich traktowanie – jako funkcję opiekuńczo-wychowawczą. Opieka nad dzieckiem ma bowiem zawsze wychowawczy charakter<sup>33</sup>.

Wśród czynników warunkujących realizację przez środowisko rodzinne funkcji wychowawczej, Józef Wilk wymienia: atmosferę rodzinną (dodatnią lub ujemną), strukturę rodziny (wielkość rodziny: mała (nuklearna), duża (wielka) – wielodzietna, wielopokoleniowa, pełna, niepełna, zrekonstruowana), kulturę środowiska rodzinnego (materialną, duchową), kulturę pedagogiczną rodziców (świadomość wychowawcza, wiedza pedagogiczna, umiejętność stosowania metod i środków wychowawczych)<sup>34</sup>. Nie bez znaczenia, jest wyróżnienie w funkcji wychowawczej rodziny – wychowawczej funkcji ojca i matki, wskazanie na ich komplementarność. Wzajemne uzupełnianie się rodziców w pełnieniu sobie właściwych funkcji służy dobru dziecka. Otrzymuje ono bowiem kompletne bodźce stymulujące jego wychowanie.

Reasumując: realizacja przez rodzinę przypisanej jej społecznie i prawnie funkcji wychowawczej polega na zaspokojeniu potrzeb rozwojowo-wychowawczych dziecka, przygotowaniu go do dalszego życia i pełnienia w nim różnego typu ról społecznych. Jeśli realizowana jest prawidłowo stwarza szanse na prawidłowy rozwój i wychowanie dziecka/dzieci, jeśli nie

---

<sup>32</sup> J. Wilk, *Pedagogika rodziny...*, s. 66-67.

<sup>33</sup> S. Kawula, *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny polskiej*, w: (red.) S. Kawula J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny...*, s. 246-248.

<sup>34</sup> J. Wilk, *Pedagogika rodziny...*, s. 69-110.

– dziecko może doznawać niepowodzeń, braków, a w szczególnych przypadkach odłączenia go od rodziny (rodzina zastępcza, placówka socjalizacyjna).

Ad 3. Zagrożenia w wychowaniu dziecka w rodzinie to kolejne zagadnienie podejmowane na gruncie pedagogiki rodziny. Mogą mieć one wieloraki charakter, najczęściej w literaturze przedmiotu wymienia się następujące zagrożenia: biedę i ubóstwo, choroby i niepełnosprawność (rodzica, dziecka), migracje zarobkowe rodziców/rodzica, rozwód, alkoholizm i przemoc, którymi dotknięte są rodziny<sup>35</sup>. Czynniki te dezintegrują życie rodzinne, bezpośrednio wpływają na jakość realizacji funkcji wychowawczej przez rodzinę. W każdym z wymienionych zagrożeń inna jest sytuacja dziecka w rodzinie, która jest konsekwencją sytuacji rodziny jako całości. Inny jest obraz funkcjonowania rodziny biednej, inny rodziny dotkniętej niepełnosprawnością, rozłączonej (migracje zarobkowe), rozwiedzionej, rodziny z problemem alkoholizmu czy przemocy.

W kontekście zagrożeń wychowania dziecka w rodzinie podejmowany jest w badaniach pedagogiki rodziny wątek pomocy i wsparcia tym środowiskom rodzinnym/wychowawczym, które nie funkcjonują prawidłowo. Sylwia Badora, Barbara Czeredreka i Danuta Marzec charakteryzują formy pomocy pedagogicznej (opiekuńczo-wychowawczej) i pracy socjalnej wspierające rodzinę. Wyróżniają: szkolne i pozaszkolne formy opieki wychowawczej, formy opieki kompensacyjnej i profilaktycznej. Natomiast w obszarze pracy socjalnej: zadania opieki i pomocy społecznej, organizacje pozarządowe wspomagające rodzinę, wsparcie społeczne<sup>36</sup>.

Reasumując: zagrożenia w wychowaniu dziecka zależą od zagrożeń powodujących dezorganizację rodziny. Te wymienione w powyższych rozważaniach wpływają na utrudnienie, bądź uniemożliwienie prawidłowej realizacji funkcji wychowawczej przez rodzinę. Takim rodzinom należy się pomoc i wsparcie (instytucjonalne, społeczne, pedagogiczne) aby jak w najmniejszym stopniu „ucierpiały” dzieci.

Na koniec rozważań dotyczących problematyki podejmowanej na gruncie pedagogiki rodziny należy zwrócić uwagę na jej nowe obszary badawcze (nowe ich nazwanie), do których zalicza się rodzicielstwo i dzieciństwo.

---

<sup>35</sup> Por. B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

<sup>36</sup> Zob. S. Badora, B. Czeredreka, D. Marzec, *Rodzina i formy jej wspomagania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, B. Matyjas, *Rodzina i jej wspomaganie (wypisy tekstów z pedagogiki społecznej i opiekuńczej z lat 1999-2004)*, Wydawnictwo WŚ, Kielce 2005, B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008 (rozdział V).

We wcześniejszych badaniach dominującą kategorią była „rodzina”, obecnie jest to kategoria „rodzicielstwo”. Podobnie jeśli chodzi o drugi z wymienionych obszarów badawczych – kategorię „dziecko” rozszerzono o nowe ujęcie tj. „dzieciństwo”.

Współczesna rodzina rozpatrywana jest w kontekście rodzicielstwa i dzieciństwa, w różnych ich wymiarach, także zagrożeniach. Szczególnie interesujące rozważania na ten temat przedstawiła w swojej książce pt. „Między (nie)obecnością a zaangażowaniem. Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności”, autorka – Anna Błasiak<sup>37</sup>. Charakteryzuje ona rodzinę i rodzicielstwo w kontekście aspektów wychowawczych, opiekuńczych, socjalnych, kulturowych. Przedstawia przemiany rodziny i rodzicielstwa (w świetle czynników makro – i mikrospołecznych). Autorka wskazuje także na złożoność i różnorodność zjawiska rodzicielstwa odnosząc je do macierzyństwa i ojcostwa<sup>38</sup>. Rozważania prowadzone są tutaj nie tylko w oparciu o bogatą literaturę przedmiotu lecz przede wszystkim własne badania empiryczne (biograficzne, narracyjne). O rodzicielstwie, jego obrazach w kontekście współczesnych przemian społecznych, także możliwości wsparcia rodziny w jej rodzicielstwie w sytuacji dezorganizacji piszą autorzy w publikacjach pod redakcją Józefy Brągiel i Beaty Górnickiej<sup>39</sup>. Znajduje się tutaj panorama problematyki dotyczącej współczesnej rodziny, realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej w aspekcie rodzicielstwa: macierzyństwa i ojcostwa a także opis różnego typu uwarunkowań, które decydują o współczesnym obrazie rodziny i rodzicielstwa, w tym zagrożeniach oraz formach pomocy.

Do nowych obszarów badawczych pedagogiki rodziny należy zaliczyć problematykę dzieciństwa. Dziecko i dzieciństwo jako kategorie poznania naukowego (badania ilościowe i jakościowe) przedstawiane jest (przede wszystkim) na tle rodziny jako środowiska wychowawczego<sup>40</sup>. Różne obszary

---

<sup>37</sup> A. Błasiak, *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem. Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Ignatianum, Kraków 2019.

<sup>38</sup> Tamże, s. 91 i nast.

<sup>39</sup> J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, Wydawnictwo UO, Opole 2012, J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w sytuacji dezorganizacji rodziny i możliwości wspomagania rodziców*, Wydawnictwo UO, Opole 2014.

<sup>40</sup> B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2014, J. Brągiel, B. Matyjas, K. Segiet, *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.

dzieciństwa (pozytywne, negatywne) połączone zostały z różnymi czynnikami charakteryzującymi rodzinę jako środowisko wychowawcze, w tym m. in. statusem rodziny (zwłaszcza społecznym, materialnym), typem i strukturą rodziny (pełna, niepełna, zrekonstruowana), migracją zarobkową rodziców, występującą w rodzinie chorobą/niepełnosprawnością, rozwodem, czy takimi zjawiskami patologicznymi jak: alkoholizm, przemoc. Badania dzieciństwa w różnego typu rodzinach pozwalają poznać trudności, z jakimi spotykają się rodziny, zwłaszcza te, które utrudniają im realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej wobec dzieci. Poznanie przyczyn, utrudnień w realizacji w/w funkcji pozwala na sformułowanie wniosków oraz zaprojektowanie konkretnych form pomocy i wsparcia dla rodzin, dzieci oraz ich dzieciństwa.

### **Podsumowanie**

Pedagogika rodziny traktowana jest w literaturze pedagogicznej (także w niniejszym artykule) jako jedna z jej subdyscyplin. Przedmiotem zainteresowań pedagogiki rodziny jest rodzina, która jako kategoria analizy określana jest jako instytucja społeczna/wychowawcza, grupa społeczna, środowisko wychowawcze, wspólnota czy system. W pedagogice (zwłaszcza w pedagogice rodziny) podkreślane jest ujęcie rodziny jako środowiska wychowawczego, realizującego wobec swoich dzieci funkcje/zadania wychowawcze. Rodzinę pełną stanowi matka, ojciec i ich dzieci, niepełną – samotna matka lub samotny ojciec.

Rodzina, ze względu na fakt iż stanowi dla wychowujących się w niej dzieci pierwsze, podstawowe, najważniejsze i niepowtarzalne środowisko wychowawcze stanowi przedmiot badań wielu dyscyplin naukowych. Pedagogika rodziny interpretuje tę wiedzę i wykorzystuje do własnych analiz (paradygmaty, teorie naukowe) i badań empirycznych (różne orientacje metodologiczne).

Problematyka, która jest podejmowana na gruncie pedagogiki rodziny dotyczy najczęściej: przemian współczesnej rodziny i ich konsekwencji dla wychowania, funkcji wychowawczej rodziny i jej uwarunkowań oraz zagrożeń w wychowaniu dziecka w rodzinie wraz z formami pomocy i wsparcia tym rodzinom, które nie potrafią sobie poradzić w tego typu sytuacjach (zagrożenia).

W literaturze pedagogicznej wyróżnić można nowe obszary badań (właściwie nowe ich określenie, nazwanie)<sup>41</sup> wykorzystujące do swoich analiz

---

<sup>41</sup> Nowe określenie przedmiotu zainteresowań, pedagogiki rodziny, tj. rodzicielstwa, dzieciństwa powoduje nowe podejście teoretyczne i empiryczne/metodologiczne do badań nad rodziną.

kategorii rodzicielstwa i dzieciństwa. Jest to w chwili obecnej bogaty, stale rozwijający się obszar badań (zwłaszcza w pedagogice społecznej). Rodzina rozpatrywana jest tutaj w kontekście rodzicielstwa: macierzyństwa i ojcostwa (przypisanych im funkcji wychowawczych) oraz dzieciństwa, które kształtowane jest w rodzinie – podstawowym środowisku życia, rozwoju i wychowania.

### **Bibliografia:**

- Adamski F., *Rodzina*, w: (red.) T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Badora S., Czeredrecka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Błasiak A., *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem. Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Ignatianum, Kraków 2019.
- Brażel J., Górnicka B. (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, Wydawnictwo UO, Opole 2012.
- Brażel J., Górnicka B. (red.), *Rodzicielstwo w sytuacji dezorganizacji rodziny i możliwości wspomagania rodziców*, Wydawnictwo UO, Opole 2014.
- Brażel J., Matyjas B., Segiet K., *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Danilewicz W., *Zagrożenia realizacji funkcji współczesnej rodziny. Wybrane problemy*, w: (red.) W. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzesińska-Żach, *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995.
- Dobrołowicz J., *Mediatyzacja współczesności a procesy socjalizacji i wychowania*, „Pedagogia Christiana” 2014 nr 2 (34), s. 141-142.
- Dyczewski L., *Rodzina Społeczeństwo Państwo*, TN KUL, Lublin 1994.
- Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.
- Izdebska J., *Rodzina*, w: red. K. Chałas, A. Maj, *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Wydawnictwo POLWEN, Radom 2016.
- Janke A. W., *Polimorfizm w pedagogicznym pojmowaniu rodziny*, w: (red.) S. Kawula J. Brażel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Kawula S., *Wstęp*, w: (red.) S. Kawula J. Brażel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Kwak A., *Rodzina – formy i warunki funkcjonowania*, w: (red.) T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Matyjas B., *Rodzina i jej wspomaganie (wypisy tekstów z pedagogiki społecznej i opiekuńczej z lat 1999-2004)*, Wydawnictwo WŚ, Kielce 2005.
- Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Matyjas B., *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego. Warunki socjalizacyjno-educacyjne dzieci w wieku szkolnym*, Difin, Warszawa 2017.
- Muszyński H., *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Ostrouch-Kamińska M., *Przełom, przejścia przesunięcia. Rodzina w procesie zmiany*, „Pedagogika Społeczna” 2017 nr 2 (54).
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2014.
- Szpiczko H., *Opiekuńcze problemy współczesnej rodziny*, w: *Funkcje wychowawcze współczesnej rodziny*, Wydawnictwo UW, Białystok 1981.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, KUL, Lublin 2002.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny*, Episteme, Lublin 2016.
- Wójcik M., *Polska pedagogika rodzinna u progu XXI wieku*, w: (red.) H. Cudak, *Rodzina polska u progu XXI wieku*, MWSHP, Łowicz 1997.

---

### **Family pedagogy. Current issues and new research areas**

The article, based on theoretical and analytical research, discusses family pedagogy as one of pedagogical sub-disciplines. Family, the main research subject of family pedagogy, has been presented in many aspects and contexts, particularly as an educational environment that performs educational tasks and functions. Current issues of family pedagogy considered in the article include: transformation processes of modern family, educational function of the family and its conditions as well as threats to child raising. New research areas of family pedagogy, and in fact the new approaches

and interpretations of them, comprise such categories as parenthood and childhood. They allow us to analyse the family and its functions from different perspective – in theoretical, empirical and methodological contexts.

**Keywords:** family pedagogy, family, educational function of the family, child.

### **Pedagogika rodziny. Aktualna problematyka i nowe obszary badawcze**

Artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny, pedagogikę rodziny przedstawiono w nim jako jedną z subdyscyplin pedagogiki. Przedmiot badań pedagogiki rodziny, tj. rodzinę określono wieloaspektowo i wielowymiarowo, zwłaszcza jako środowisko wychowawcze, które realizuje wobec dzieci funkcje/zadania wychowawcze. Jako aktualne problemy pedagogiki rodziny wyróżniono: przemiany współczesnej rodziny, funkcję wychowawczą rodziny i jej uwarunkowania, zagrożenia wychowania dziecka w rodzinie. Do nowych obszarów badawczych tej subdyscypliny, a właściwie nowych ich ujęć i interpretacji zaliczono takie kategorie jak rodzicielstwo i dzieciństwo. Pozwalają one w innym aspekcie spojrzeć na rodzinę, pełnione przez nią funkcje wychowawcze – w ujęciu teoretycznym oraz empirycznym, metodologicznym.

**Słowa kluczowe:** pedagogika rodziny, rodzina, funkcja wychowawcza rodziny, dziecko.

**Zdzisław Wołk**

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID 0000-0002-2846-6246

## **Współczesna pedagogika pracy w Polsce. Obszary problemowe**

### **Wprowadzenie**

Nabywanie przez człowieka zdolności do wykonywania pracy zawsze wymagało jego wdrożenia do tej pracy, wyposażenie w niezbędne ku temu dyspozycje. Z czasem, wraz z coraz większą złożonością pracy krystalizować się zaczęła subdyscyplina pedagogiczna – pedagogika pracy. W Polsce jej zalążki można dostrzec na długo przed oficjalnym jej uznaniem, co zazwyczaj jest sytuowane w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Początki polskiej pedagogiki pracy wytyczali Tadeusz Nowacki, Zygmunt Wiatrowski, Stanisław Szajek, Wanda Rachalska, Stanisław Kaczor i Ludwik Kołkowski. Stworzyli oni mocne podstawy subdyscypliny, do których wciąż można się z powodzeniem odwoływać. Był to w Polsce okres dominowania w strukturze rynku pracy przemysłu i zakładów produkcyjnych, szczególnie zakładów przemysłu ciężkiego, który był wówczas głównym pracodawcą i odbiorcą absolwentów<sup>1</sup>. Miała w tym czasie miejsce gospodarka centralnie sterowana, a państwo i jego organy dążyły do kontrolowania życia Polaków i wpływania na jego systemy wartości. Zakład pracy był miejscem, gdzie możliwe było szczególnie silne oddziaływanie na ludzi. W takich okolicznościach wychowanie do pracy było często postrzegane jako sposób oddziaływania na załogi pracownicze i ich rodziny w celu kształtowania ich postaw pod kątem oczekiwań politycznych<sup>2</sup>. W szkołach realizowane było wychowanie do pracy i przez pracę. Pedagodzy pracy nie

---

<sup>1</sup> R. Domke, *Przemiany społeczne w Polsce w latach 70. XX wieku*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2016, s. 41.

<sup>2</sup> P. Stańczyk, *Człowiek, wychowanie praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.

bacząc na uwarunkowania polityczne skupiali się jednakże na rzeczywistym wprowadzaniu dzieci i młodzieży w świat pracy i techniki. Przemiany zachodzące po 1989 roku określane mianem transformacji ustrojowej zupełnie zmieniły sytuację na rynku pracy w Polsce, a także podejście do pracy. Znacząco zmieniła się struktura gospodarki, nastąpiła prywatyzacja znacznie redukująca liczbę zakładów pracy do tego czasu znajdujących się w rękach państwa. Szczególnie dotkliwe były nieznanne w Polsce powojennej problemy utraty pracy i bezrobocia, które przez blisko ćwierć wieku znacząco wpływały na polską rzeczywistość zawodową. Wraz z wejściem Polski do Unii Europejskiej coraz wyraźniej zaczęły występować nowe problemy związane z wielokulturowością w środowisku pracy. Pierwotnie związane one były z emigracją zarobkową Polaków, a w ostatnich latach także z migracją cudzoziemców, głównie obywateli Ukrainy do Polski. Pedagogika pracy, jako subdyscyplina zajmująca się zagadnieniami związanymi z pracą zawodową musiała się nimi zająć i włączyć je do kręgu swoich zainteresowań. Niektórzy pedagodzy pracy poszerzyli obszary swoich eksploracji badawczych, inni przekierowali dotychczasowe zainteresowania naukowe w stronę nowych problemów, podejmując badania i analizy teoretyczne związane z nowymi obszarami. Ich lista i zakres wciąż zostają otwarte. Pojawiające się nowe wyniki badań i nowe opracowania wskazują na wrażliwość i uwagę pedagogów pracy na aktualne zmiany i nowe zjawiska związane z pracą zawodową. Stworzony przez niespełna pół wieku dorobek naukowy przekonuje o znaczeniu pedagogiki pracy dla pedagogiki, nauk społecznych i nauk o pracy.

### **Pola badawcze i obszary problemowe pedagogiki pracy**

Teoretyczne podstawy dyscypliny naukowej wiążą się z ustaleniem tego, co w genezie rozpatrywanej dyscypliny jest najbardziej znaczące. W myśl tego Zygmunt Wiatrowski uznał za kluczowe dla pedagogiki pracy następujące kategorie: praca, zawód i kwalifikacje zawodowe<sup>3</sup>.

Dążąc do zarysowania podejmowanej tematyki badawczej pedagogicy pracy często odwołują się do zaproponowanych przez Tadeusza Nowackiego w 1972 roku dziesięciu obszarów problemowych konstytuującej się wówczas subdyscypliny<sup>4</sup>. Odzwierciedlają one kierunki podejmowanych

---

<sup>3</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005, s. 75.

<sup>4</sup> T. W. Nowacki, *Pedagogika pracy*, w: (red.) K. Korabiowska – Nowacka, T. Nowacki, *Pedagogika pracy*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii

w tamtym okresie poszukiwań badawczych, inspirowanych głównie przez Instytut Kształcenia Zawodowego. Były w głównej mierze wyznaczone przez kształcenie zawodowe i zorientowane na przygotowanie uczniów do wykonywania zawodu przez system kształcenia zawodowego. Przedstawiają się one następująco:

1. Cele kształcenia na tle przemian kultury, gospodarki i struktury zatrudnienia;
2. Podział pracy i zawody. Wiedza o zawodach;
3. Treści kształcenia zawodowego;
4. Wychowanie do pracy;
5. Dydaktyka szkolnictwa zawodowego;
6. Preorientacja i poradnictwo zawodowe;
7. Doksztalcenie i doskonalenie zawodowe. Pedagogika zakładu pracy;
8. Warunki materialne kształcenia zawodowego;
9. Kontrola i ocena w szkole zawodowej;
10. Nauczyciel szkoły zawodowej.

Kierunki te przez wiele lat wyznaczały badania podejmowane przez pedagogów pracy. Z czasem zostały one poszerzone o nowe, lub wyłonione z nich bardziej szczegółowe. Stanowiły dobre podłoże do rozwijania prac badawczych, wyznaczając zarys całej subdyscypliny. Wiele ze wspomnianych obszarów problemowych zachodzi na inne subdyscypliny. Na gruncie pedagogiki szczególnie znaczny jest związek pedagogiki pracy z teorią kształcenia, w szczególności z teleologią wychowania, z pedagogiką społeczną i andragogiką. Można uznać, że przedstawione obszary reprezentowały wyjściowo główne zainteresowania pedagogiki pracy. Ich zakres treściwy ulega jednak modyfikacjom zarówno na skutek przemian zachodzących w gospodarce światowej jak i w następstwie polskiej transformacji ustrojowej i jej konsekwencji społecznych i gospodarczych. Zachodzące zmiany wymuszają podejmowanie kolejnych prac mających doprowadzić do usystematyzowania zakresu problemowego pedagogiki pracy, który jest systematycznie aktualizowany i poszerzany. Podejmowane są także próby określenia granic subdyscypliny, w ramach których miałyby się zawierać jej teoria. Działania w tym zakresie podejmowali m.in. Stefan M. Kwiatkowski, Zygmunt Wiątrowski, Ryszard Gerlach, Franciszek Szlosek. Ryszard Gerlach odnosząc się do wspomnianej listy problemów zmodyfikował ją i poszerzył, wskazując

na potrzebę dalszych badań w czternastu obszarach<sup>5</sup>. Podobne, choć jeszcze szersze, bardziej współczesne spojrzenie zaprezentował Franciszek Szlosek<sup>6</sup>. Lista problemów podejmowanych na gruncie pedagogiki pracy wciąż jest jednak otwarta, bowiem życie gospodarcze i świat pracy stają w obliczu ciągłych nowych wyzwań i sytuacji dotychczas nie spotykanych. Wiedza z tego zakresu musi więc być systematycznie weryfikowana, aktualizowana, a także konieczne jest stawianie kolejnych pytań i formułowanie nowych hipotez. Jako, że pedagogika pracy stanowi subdyscyplinę pedagogiki, a więc nauk o wychowaniu, a jednocześnie jest powiązana z wieloma innymi dyscyplinami nauki, w szczególności z naukami o pracy, wyznaczenie jej wyraźnych granic wydaje się niewykonalne, ale też niewłaściwe. Czerpie ona bowiem wiele z innych dyscyplin i jednocześnie wnosi do nich swój wkład, co prowadzi do powstawania interdyscyplinarnych obszarów wiedzy, trudnych do przypisania do jednej dziedziny, czy dyscypliny naukowej. Pedagogika pracy jest typowym przykładem subdyscypliny usytuowanej na pograniczu wielu różnych nauk, podejmującym problemy interdyscyplinarne.

Zagadnienie wychowawczych aspektów pracy zawodowej można rozpatrywać w ujęciu horyzontalnym i wertykalnym. To pierwsze podejście wynika z oddziaływania pracy na człowieka w trakcie całego jego życia, poczynając od pierwszych lat. Wiąże się z nią linia rozwoju zawodowego, na której wyodrębnione są etapy: kształcenia przedzawodowego, kształcenia zawodowego, adaptacji zawodowej, identyfikacji, stabilizacji, sukcesu i ostatni – mistrzostwa w zawodzie<sup>7</sup>. Linia rozwoju zawodowego ukazuje fazy rozwoju zawodowego odnoszące się nie tylko do przemieszczania się do kolejnych obszarów aktywności wraz z biegiem życia, lecz również ukazuje następczość oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych w kontekście pracy zawodowej. Można uznać, że jest to jedna z licznych teorii rozwoju zawodowego, w tym przypadku opracowana przez pryzmat interwencji edukacyjnych w przebieg kariery zawodowej. Odwołanie się do koncepcji „linii rozwoju zawodowego” stanowi dobrą podstawę teoretyczną zarówno do analiz przebiegu karier zawodowych, ale także do analiz, interpretacji i projektowania edukacji na każdym etapie drogi zawodowej człowieka w trakcie całego życia.

---

<sup>5</sup> R. Gerlach, *O kondycji polskiej pedagogiki pracy*, w: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec, *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017, s. 28–32.

<sup>6</sup> F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2015, s. 30.

<sup>7</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005, s. 392.

Podejście wertykalne wiąże się z dążeniem do wyznaczenia granic subdyscypliny i prowadzi do wyodrębniania pól problemowych. Takie ujęcie zaproponował Zygmunt Wiatrowski, który dążąc do całościowego ujęcia pedagogiki pracy i określenia jej struktury zaproponował osiem teorii z obszaru pedagogiki pracy. Ujął je systemowo<sup>8</sup>. Dokonany dobór i układ tych teorii uzasadnił ich wzajemnym powiązaniem i dopełnieniem przez nie zakresu treściowego pedagogiki pracy. Są to następujące teorie:

1. „Filozoficzno – humanistyczna teoria pracy człowieka,
2. Teoria całościowego rozwoju zawodowego,
3. Teoria wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy,
4. Teoria kształcenia zawodowego,
5. Teoria kwalifikacji i kompetencji zawodowych,
6. Teoria kształcenia ustawicznego dorosłych [szczególnie w okresie ich aktywności zawodowej],
7. Teoria orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego,
8. Teoria kariery zawodowej”<sup>9</sup>.

Autor podjął tym samym wysiłek uporządkowania zakresu problemowego pedagogiki pracy, wyodrębniając główne jej działy. Za wyróżnik uprawniający do uznania ich za teorie przyjął występowanie na ich gruncie systemu pojęć i twierdzeń. Zastrzegł przy tym, że zaproponowany wykaz nie wyczerpuje wszystkich teorii występujących na gruncie pedagogiki pracy.

Realizowane w pedagogice pracy liczne projekty badawcze miały różny zasięg i także różną tematykę, jednakże systematycznie dopełniały wiedzę teoretyczną tej subdyscypliny i umożliwiły sukcesywne pogłębianie i poszerzanie jej zakresu. Proces ten trwa nadal, czego dowodzi podejmowanie kolejnych problemów. Teoria pedagogiki pracy wymaga jednak ciągłej weryfikacji i aktualizacji, gdyż jest szczególnie wrażliwa na zachodzące zmiany społeczne i gospodarcze, co sprawia, że jej specyfiką jest konieczność permanentnego powracania do rozpoznanych już wcześniej i usystematyzowanych zagadnień i ich ujmowanie na nowo z uwzględnieniem aktualnych uwarunkowań społecznych i gospodarczych.

Pierwszym ważnym obszarem problemowym dla pedagogiki pracy jest praca człowieka. Zagadnienie pracy ludzkiej jest na gruncie wielu dyscyplin nauki od dawna podejmowane. Praca jest tam jednak traktowana przede

---

<sup>8</sup> Z. Wiatrowski., *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy*, w: (red.) R. Gerlach, *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz 2010, s 33.

<sup>9</sup> Tamże, s. 33-60.

wszystkim jako działalność gospodarcza oraz jako fenomen kulturowy, a człowiek pracujący jest postrzegany głównie jako personel, kapitał ludzki, kapitał społeczny. Rozwój człowieka jako podmiotu pojawia się w tamtych rozważaniach stosunkowo rzadko. Pedagogika pracy tymczasem bardzo mocno eksponuje podejście personalistyczne do pracy ludzkiej<sup>10</sup>. Wychowawcze aspekty pracy są bowiem domeną pedagogiki pracy i to one wyznaczają jej orientację w badaniach dotyczących pracy. Wkładem pedagogiki pracy do teorii pracy jest holistyczne podejście do wielostronnego rozwoju człowieka wyznaczonego przez pracę, pracę zawodową i edukację. Taką perspektywę przyjął w swoich rozważaniach Waldemar Furmanek dokonując kompleksowej analizy pracy ludzkiej<sup>11</sup>. W dorobku badawczym pedagogów pracy jest sporo rezultatów dotyczących pracy jako wartości. W tym zakresie zrealizowano szereg wartościowych badań i analiz znacząco dopełniających stan wiedzy teoretycznej dotyczącej tego zagadnienia<sup>12</sup>.

Praca zawodowa w licznych sondażach dotyczących systemów wartości zawsze lokuje się wysoko, jednakże w ostatnich latach jej znaczenie, szczególnie wśród młodszych pokoleń traci znaczenie i częściej niż niegdyś jest traktowana głównie jako środek do realizacji własnych celów, nie tylko materialnych. Rzutuje to na podejście młodzieży do pracy. Zmienia się jednak także stosunek do pracy i edukacji zawodowej także osób znajdujących się już na etapie średniej i późnej dorosłości. Systemy wartości wraz z przemianami kulturowymi ulegają zmianom, co szczególnie wyraźne jest w warunkach współczesnych, charakteryzujących się zmiennością, krótkoterminowością, chwilowością i przemijalnością. Jest to bez wątpienia ważne zagadnienie, wiążące się z weryfikowaniem stereotypów, na gruncie których formułowane są uogólnienia i koniecznością poszukiwania trafnych oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych. Wymusza konieczność podejmowania badań i ciągłego aktualizowania wiedzy o pracy jako wartości. Pedagodzy pracy podejmując zagadnienie aksjologii pracy wzbogacili teorię o szereg aspektów, m.in. o odniesienie pracy do sensu życia, ukazali ją jako siłę etyczną, kategorię moralną, a także ukazali problematykę odpowiedzialności, wolności i godności człowieka w kontekście pracy zawodowej. Pomimo, że

---

<sup>10</sup> B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Warszawa, Wydawnictwo UKW, Warszawa 2010; Z. Wołk, *Kultura pracy profesjonalisty*, Difin, Warszawa 2017.

<sup>11</sup> W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy (z perspektywy pedagogiki pracy)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

<sup>12</sup> B. Baraniak (red.), *Wartości w pedagogice pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2008.

rozważania z tego obszaru są prowadzone na gruncie pedagogiki, odnoszą się do licznych innych dziedzin nauki<sup>13</sup>. Praca zawodowa jako wartość jest też często podejmowana przez licznych reprezentantów dyscypliny, m.in. aksjologiczny wymiar kwalifikacji przez Barbarę Baraniak, praca w myśli katolickiej przez Adama Solaka, praca w systemie wartości młodzieży przez Ryszarda Berę. Wzbogacając system wiedzy z zakresu aksjologii pracy o interpretacje pedagogiczne zostaje on dopełniany i poszerzany o dodatkowe specyficzne spojrzenie dokonywane z gruntu pedagogiki. Umożliwia tym samym przedstawicielom innych dyscyplin nauki poznanie specyficznego punktu widzenia i interpretacji wartościowania pracy, a także może służyć budowaniu wspólnych teorii.

Drugim obszarem problemowym jest zawodoznawstwo. Dążenie ludzi do zaspokajania potrzeb doprowadziło do społecznego podziału pracy i wyodrębnienia zawodów. W XX wieku stosunkowo duża stabilność świata pracy z okresu przemysłowego wraz z następującym bardzo dynamicznym postępowaniem naukowym i technicznym została zachwiana. Współczesny świat stawia nowe wymagania wobec pracy zawodowej. Dynamiczny rozwój techniki, technologii i nauk o organizacji, globalizacja, przemiany w systemach wartości ludzi, problemy demograficzne, a przede wszystkim szybkość i nieprzewidywalność zachodzących zmian we wszystkich sferach życia człowieka, to tylko niektóre przyczyny generujące nowe i coraz to większe wyzwania wobec pracy. Praca jest dobrem niezbędnym do godnego życia i zaspokajania potrzeb. Coraz bardziej dostrzegany jest jej deficyt, czego wyrazem jest zjawisko bezrobocia, które także ma charakter niestabilny. Klasyczny podział pracy na zawody i specjalności zawodowe nie jest już tak przejrzysty, jak w przewidywalnym okresie przemysłowym. Współczesny rynek pracy cechuje złożoność i niejednorodność w każdym jego segmencie. Tradycyjne zawody i specjalności zawodowe, niegdyś decydujące o pomyślności zawodowej mają mniejsze znaczenie. Na skutek postępu technicznego i technologicznego zanikają jedne zawody i pojawiają się w ich miejsce zupełnie inne. Wiele prac wykonywanych zawodowo nie wiąże się z żadnym z zawodów, są one nieregulowane. Wymaga to nowego podejścia do społecznego podziału pracy i prowadzenia niezbędnych do tego badań naukowych. Ten obszar problemowy, o wysokim stopniu autonomiczności jest stosunkowo dobrze spenetrowany naukowo i opisany w licznych pracach, autorstwa m.in. T. Nowackiego, Z. Wiatrowskiego, S.M. Kwiatkowskiego,

---

<sup>13</sup> W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informatycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014, s. 42–54.

U. Jeruszki, B. Baraniak, Z. Wołka. Wiedza zawodoznawcza jest niezbędna do właściwego kreowania własnej drogi zawodowej każdemu człowiekowi. Osobom związanym w różny sposób z edukacją zawodową jest konieczna do właściwego, adekwatnego do aktualnych potrzeb rynku pracy przygotowania wychowanków do wypełniania przyszłych ról zawodowych. Pracodawcom – w celu właściwej organizacji pracy i trafnego doboru pracowników i organizowania zespołów pracowniczych.

O ile praca zawodowa jest kategorią analizowaną na gruncie wielu nauk i dyscyplin naukowych, to zawodoznawstwem zajmują się głównie pedagodzy pracy. To z ich inspiracji utworzono spisy zawodów i specjalności zawodowych i szkolnych, wielokrotnie modyfikowane i uzupełniane oraz charakterystyki zawodowe. Teoria została wzbogacona o problematykę kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz zasad ich standaryzacji i kryteriów walidacji. Wśród podejmowanych problemów z obszaru zawodoznawstwa znajdują się także nowe i ginące zawody, nowe formy zatrudnienia, modele kwalifikacji zawodowych, bilans oceny pracowników<sup>14</sup>.

Zbadane zostały kompetencje kluczowe, wiele uwagi poświęcono kwalifikacjom miękkim. Stanowią one stosunkowo nowe zagadnienia mające wpływ na optymalizowanie relacji pracownik – praca zawodowa. Jako, że są następstwem edukacji i wychowania prowadzonych w każdym środowisku, nie tylko w systemie szkolnictwa zawodowego, uporządkowana wiedza na wspomniane tematy ma duże znaczenie.

Kolejny zbiór problemów wiąże się z teorią kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe stanowi jedno z kluczowych zagadnień pedagogiki pracy, bowiem przez nie wiedzie droga do wykonywania pracy zawodowej. Dobór treści kształcenia jest zdeterminowany licznymi uwarunkowaniami, co sprawia, że jest zadaniem szczególnie trudnym i odpowiedzialnym, niemożliwym do opierania się na doświadczeniu i intuicji. Zmiany w gospodarce pociągają za sobą modyfikacje systemu oświaty, w tym jego kształt i strukturę oraz usytuowanie w nim szkolnictwa zawodowego. Dobór treści nauczania w kształceniu zawodowym wymaga ich adekwatności do bieżących i przyszłych potrzeb pracodawców i taki ich zakres, aby umożliwił właściwe wykonywanie zadań zawodowych. Wraz z tym niezbędne staje się ich skorelowanie z treściami kształcenia ogólnego. W dydaktyce szkoły zawodowej niezbędne

---

<sup>14</sup> S. M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, w: S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 16–17.

jest stosowania nowatorskich rozwiązań, w szczególności wykorzystywania możliwości stwarzanych przez technologie informacyjne.

Konieczne jest podnoszenie stopnia samodzielności i przedsiębiorczości na rynku pracy absolwentów wszystkich szczebli kształcenia, wśród nich także szkół wyższych na rynku pracy. Problemy z tej grupy zagadnień wymagają głębszych aktualnych badań, niezależnie od tego, że jest już kilka opracowań na ten temat<sup>15</sup>.

O jakości i przydatności kształcenia zawodowego mogą świadczyć wyniki badania losów absolwentów wskazujące na stopień wykorzystania w praktyce zawodowej ich przygotowania wyniesionego przez nich z systemu szkolnego. Wśród zagadnień już zbadanych i opisanych znajdują się zasady, procedury i wykorzystanie rezultatów badania absolwentów<sup>16</sup>.

Konieczne jest podnoszenie stopnia samodzielności i przedsiębiorczości na rynku pracy absolwentów wszystkich szczebli kształcenia, wśród nich także szkół wyższych. Od czasu wprowadzenia gospodarki rynkowej system kształcenia przygotowuje absolwentów do otwartego rynku pracy, nie gwarantując im zatrudnienia. Problemy z tej grupy zagadnień wymagają głębszych aktualnych badań, niezależnie od tego, że jest już kilka opracowań na ten temat<sup>17</sup>.

Problemy dydaktyki szkoły zawodowej wymagają poszerzenia o inne, w tym pozaszkolne obszary edukacji zawodowej. Zmienia się bowiem organizacja kształcenia zawodowego, zmienia się także warsztat pracy nauczyciela zawodu. Kształcenie zawodowe przybiera kształt edukacji całościowej, prowadzonej nie tylko w systemie szkolnym. W zakresie prowadzenia procesu kształcenia zawodowego pojawiają się nowe, często nowatorskie rozwiązania wykorzystujące możliwości stwarzane przez nowe technologie kształcenia. Jest to coraz bardziej rozwijający się kierunek badań. W tym obszarze

---

<sup>15</sup> T. W. Nowacki, U. Jeruszka., *Podstawy dydaktyki pracy*, TWP, Warszawa 2004; F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Wydział Nauczycielski Wyższej Szkoły Inżynierskiej im. K. Pułaskiego w Radomiu, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 1995.

<sup>16</sup> U. Jeruszka (red.), *Metody badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych*, Instytut Pracy i Spraw Społecznych, Warszawa 2001, s. 23.

<sup>17</sup> T. W. Nowacki, U. Jeruszka., *Podstawy dydaktyki pracy*, TWP, Warszawa 2004; F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Wydział Nauczycielski Wyższej Szkoły Inżynierskiej im. K. Pułaskiego w Radomiu, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 1995.

potrzebne są prace badawcze i opracowania teoretyczne, pomimo, że to pole problemowe jest już penetrowane empirycznie<sup>18</sup>.

Wychowanie, w tym także wychowanie do pracy, a także przez pracę w przeszłości często było kwestionowane i krytykowane, co szczególnie nasiliło się w okresie początkowym transformacji ustrojowej. Było to związane z zarzutem uprzedmiotowienia młodzieży i podporządkowywania oczekiwaniom minionego systemu politycznego. Wraz z tym rzadziej podejmowane były badania i rozważania dotyczące dyspozycji kierunkowych, ich formowania i roli przy wykonywaniu pracy, szczególnie pracy zawodowej. Niemniej w teorii pedagogiki pracy ujęte zostały liczne zagadnienia z zakresu wychowania do pracy i przez pracę i ich uwarunkowania. Szczególni rolę w tym zakresie przypada problematyce kultury pracy i odpowiedzialności za pracę i jej wykonywanie w nowych uwarunkowaniach społeczno – gospodarczych<sup>19</sup>.

Warunki materialne kształcenia zawodowego, wciąż są ważne dla właściwej realizacji procesu nauczania i wychowania. Mają one bowiem wpływ na jakość kształcenia i jego efektywność. Gromadzenie wiedzy teoretycznej w zakresie optymalizacji wyposażenia instytucji kształcenia zawodowego w i jej oddziaływania na proces nauczania i wychowania stanowi jedno z ważnych, lecz rzadko podejmowanych zadań pedagogiki pracy<sup>20</sup>.

Kolejne ważne zagadnienie stanowi kontrola i ocena w szkole zawodowej. W pierwotnej wersji koncentrowano się na ocenie efektów nauczania szkół, nauczycieli i kształcących się w szkolnictwie zawodowym uczniów. Te wciąż aktualne zagadnienia występują w nowych okolicznościach. Opracowane zostały sposoby i kryteria walidacji kształcenia zawodowego, koncepcje uzyskiwania uprawnień zawodowych, sposoby kwalifikowania placówek i osób do prowadzenia kształcenia, wreszcie badania poziomu i stopnia wykorzystania nabywanych w szkolnictwie zawodowym kompetencji zawodowych.

Pedagogika pracy relacje człowiek – praca zawodowa ujmuje jako continuum: kształcenie przedzawodowe – kształcenie prozawodowe – kształcenie

---

<sup>18</sup> M. Tanaś, *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Mikom, Warszawa 2005; E. Baron-Polańczyk, *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018; A. Marszałek, *Elektronika w twórczości technicznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 2001.

<sup>19</sup> Z. Wołk, *Kultura pracy profesjonalisty*, Difin, Warszawa 2017, s. 64–72.

<sup>20</sup> A. Marszałek, *Elektronika w twórczości technicznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 2001.

zawodowe – edukacja w zakładzie pracy<sup>21</sup>. Na linii rozwoju zawodowego może znacząco interweniować poradnictwo zawodowe. W tym obszarze zaszły znaczące zmiany, zwłaszcza związane z teoretycznymi podstawami w podejściu do prowadzenia poradnictwa zawodowego. Jest ono obecnie orientowane na poradnictwo kariery<sup>22</sup>. Pedagodzy pracy wykorzystują liczne psychologiczne i socjologiczne teorie rozwoju zawodowego jako postawy teoretyczne własnych badań i praktyki edukacyjnej. Obszar poradnictwa zawodowego jest często przez nich badany i opisywany wzbogacając bogaty dorobek w tym zakresie zgromadzony wcześniej m.in. przez T.W. Nowackiego, A. Kargulową, W. Rachalską, Wiatrowskiego i S. Szajka. Autorami współczesniejszych opracowań poświęconych tematyce poradniczej i poradoznawczej są m.in. A. Kargulowa, B. Wojtasik, A. Paszkowska – Rogacz, M. Piorunek, R. Parzęcki, D. Kukła, M. Rosalska, M. Szumigraj, Z. Wołk.

Zakład pracy stanowi przedmiot zainteresowań naukowych głównie socjologów i ekonomistów, przez których jest postrzegany jako organizacja. Natomiast pedagogika zakładu pracy dla wielu badaczy z zewnątrz stanowi kontrowersyjny obszar badań pedagogicznych. Główne wątpliwości są związane z wychowaniem w zakładzie pracy, które jest kojarzone z wywieraniem wpływu na pracowników i urabianiem ich przez pracodawców<sup>23</sup>. Rzeczywiście w przeszłości zakład pracy stanowił często miejsce oddziaływania ideologicznego na pracowników<sup>24</sup>. Niekiedy nawet próbował przejmować funkcje rodziny. Pedagogika pracy wskazuje na doskonalenie kompetencji pracowniczych i wykorzystanie aktywności zawodowej jako źródła i uwarunkowania rozwoju własnego pracowników. Ukazuje, że takie możliwości praca zawodowa daje, a w ostatnim czasie, w którym ma miejsce rynek pracownika, zakład pracy jeszcze bardziej sprzyja kształtowaniu podmiotowości i samorozwojowi pracowników. Organizacja pracująca jest bowiem ważnym środowiskiem wychowawczym rzutującym na kształtowanie się osobowości człowieka realizującego swoje zadania zawodowe, ale też innych osób, niekiedy zupełnie nie związanych z firmą.

---

<sup>21</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005, s. 34.

<sup>22</sup> M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.

<sup>23</sup> P. Stańczyk, *Człowiek, wychowanie praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.

<sup>24</sup> J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 125.

Kultura organizacyjna, społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw to tylko dwa wybrane zagadnienia, których pomyślna realizacja jest zależna od dyspozycji osobowych pracowników. Zaangażowanie pracowników, ich stosunek do pracy i swoich obowiązków są następstwem oddziaływań wychowawczych i socjalizacyjnych zachodzących w środowisku pracy. Oczywiście istnieje także szereg zagrożeń związanych z wykonywaniem pracy generowanych z różnych źródeł. Ich występowanie można jednak znacznie ograniczyć i przeciwdziałać ich skutkom, m.in. poprzez kształtowanie wysokiej kultury pracy i wdrażanie do przestrzegania kodeksów etycznych<sup>25</sup>.

Badania prowadzone w zakładach pracy wskazują, że kapitalistyczny zakład pracy stanowiąc wspólnotę interesów wszystkich pracujących w nim osób może sprzyjać rozwojowi swoich pracowników, niezależnie od zajmowanego stanowiska<sup>26</sup>. Badania na gruncie zakładu pracy prowadzili liczni pedagodzy pracy, m.in. Roman Gerlach, Bogusław Pietrulewicz, Teresa Wilsz, Renata Tomaszewska – Lipiec, Zdzisław Wołk. Wyniki ich prac wzbogacają system wiedzy o zagadnienia wychowawczej i kształcącej funkcji zakładu pracy, problematykę etyki pracy i przeciwdziałaniu zjawiskom patologii pracy, prawidłowości związanych z zarządzaniem i organizacją procesów pracy, rozwoju zawodowego na gruncie organizacji pracującej, synergii zespołów wielokulturowych, relacji praca zawodowa – życie pozazawodowe.

Zagadnienia pedentologiczne szkolnictwa zawodowego domykają zbiór głównych obszarów problemowych pedagogiki pracy. Nauczyciel szkoły zawodowej znacząco warunkuje sposoby i skuteczność procesu nauczania, a także realizowanie wielu innych zadań związanych z wypełnianiem swojej roli zawodowej. W sytuacji występującego dużego deficytu kadr w szkolnictwie zawodowym problematyka pedentologiczna jest szczególnie aktualna i bardzo ważna. Jakość pracy nauczycieli przesądza bowiem o pomyślności przygotowania zawodowego absolwentów. Przygotowanie do pracy zawodowej realizowane jest jednak nie tylko w placówkach występujących w systemie oświaty. Podmiotów kształcących jest coraz więcej, wiele z nich występuje poza systemem szkolnym. Zakłady pracy we własnym zakresie organizują nauczanie swoich pracowników dostosowując prowadzone kształcenie do swoich potrzeb. Powstają firmy edukacyjne specjalizujące się w prowadzeniu kształcenia zawodowego na potrzeby instytucji pracy. Nauczyciel zawodu

---

<sup>25</sup> Z. Wołk, *Kultura pracy profesjonalisty*, Difin, Warszawa 2017, s. 20.

<sup>26</sup> R. Tomaszewska–Lipiec, *Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 104; Z. Wołk, *Zawodoznawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*, Difin, Warszawa 2013, s. 192.

coraz częściej więc pracuje poza tradycyjnie rozumianą szkołą. Tymczasem szkolnictwo zawodowe boryka się z deficytem nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli zawodu. Współczesna szkoła zawodowa nie tyle martwi się poziomem rekrutacji uczniów, co tym, kto będzie nauczał szczególnie przedmiotów praktycznych. Generuje to liczne problemy, m.in. związane z doбором, kształceniem i kompetencjami nauczycieli kształcenia zawodowego (nie tylko szkolnego). Zagadnienia oscylujące wokół problematyki nauczyciela szkoły zawodowej jak i profesji nauczyciela są badane i opisywane, systematycznie wzbogacając teorię z obszaru pedeutologii i pedagogiki pracy<sup>27</sup>.

Znaczny i znaczący jest dorobek badawczy i teoretyczny pedagogów pracy, pomimo, że został stworzony w stosunkowo krótkim okresie czasu. Niektóre opracowania teoretyczne zostały sformułowane w coraz bardziej odległej przeszłości, wciąż jednak stanowią mocną podstawę do określania zakresu poszukiwań badawczych i opracowań teoretycznych.

Pedagogika pracy pierwotnie, zgodnie z zapotrzebowaniem społecznym była zorientowana na szkolnictwo zawodowe. Obecnie znacznie poszerzony został jej zakres problemowy, a system kształcenia stanowi tylko jeden z jej segmentów. Zarysowane w powyższym tekście problemy pedagogiki pracy były wielokrotnie aktualizowane i poszerzane, a także uzupełniane o nowe. Proces ten nie jest zakończony i musi być kontynuowany w przyszłości.

### **Nowe obszary badań i nowe obszary teoretyczne pedagogiki pracy**

Pedagogika pracy została wyodrębniona przed blisko pięćdziesięcioma laty. Od tego okresu wielokrotnie miało miejsce dokonywanie przez jej reprezentantów podsumowań i krytycznych ocen działalności oraz dojrzałości naukowej<sup>28</sup>. Przeglądowi dorobku towarzyszyło zazwyczaj wskazywanie osią-

---

<sup>27</sup> B. Jakimiuk, *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli a ich aktualne doświadczenia*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2017; E. Murawska, *Wielość dróg kształtowania tożsamości zawodowej nauczycieli w wielości ich codziennych doświadczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017; J. Śmietañska, *Talent menedżerski w oświacie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

<sup>28</sup> R. Gerlach., *O kondycji polskiej pedagogiki pracy*, w: R. Gerlach i R. Tomaszewska-Lipiec *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017; S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, w: S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007; F. Szlosek, *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2015.

gnięć jak i niedostatków i słabości subdyscypliny. Refleksja nad nimi może przyczynić się do nadania impulsu do zdynamizowania prac badawczych, które co prawda są prowadzone, jednakże w większości są rozproszone i są rezultatem głównie indywidualnych zainteresowań i planów badawczych, rzadziej pracy zespołów badawczych. Do wyjątków można zaliczyć prace prowadzone przez Instytut Badawczy ITE w Radomiu oraz projekty realizowane przez zespoły skupione przy Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – wiodących ośrodków naukowych pedagogiki pracy. Pedagogika pracy jest też reprezentowana w licznych innych ośrodkach naukowych w Polsce. W większości z nich jednak prowadzona w jej ramach działalność naukowo – badawcza jest prowadzona w ramach mających mniejszy zakres badaniach własnych i indywidualnych.

Przemiany społeczne i gospodarcze zachodzące współcześnie wciąż bardzo dynamicznie, generują nowe pola badawcze, wymagające eksploracji. S.M. Kwiatkowski prognozuje, że w perspektywie należeć do nich będą zawodoznawstwo, poradnictwo zawodowe, standardy (normy) kwalifikacji zawodowych oraz kształcenie ustawiczne (uczenie się przez całe życie)<sup>29</sup>. Są jednak także inne ważne problemy, niektóre już szeroko badane, m.in. praca w nowych organizacjach pracowniczych, zarówno globalnych jak i jednoosobowych, narastające zróżnicowanie kulturowe pracowników oraz problemy związane z aktywnością zawodową osób legitymujących się różnymi cechami kulturowymi, wpływ globalizacji na aktywność zawodową osób w różnym wieku i usytuowanie wychowania i edukacji, zwłaszcza zawodowej w odniesieniu do tych problemów. Kolejne wyzwania badawcze dotyczą kultury pracy, zwłaszcza odpowiedzialności pracowniczej, profesjonalizmu i zagadnień etycznych pracy zawodowej, relacji praca zawodowa – życie pozazawodowe, a także radzenie sobie z licznymi zagrożeniami w pracy. Wciąż ważnym obszarem badań pedagogicznych jest bezrobocie, które pomimo spadku stopy procentowej do kilku procent wciąż stanowi poważny problem. Dotyczący on w szczególności osób młodych i starszych, znajdujących się na końcowych etapach drogi zawodowej. Do podejmowanych problemów powrócić muszą niegdyś dobrze opracowane, a obecnie zmarginalizowane i zaniedbane zagadnienia przygotowania ludzi do rozważnego i efektywnego wykorzystania techniki, a także nowych technologii w edukacji, pracy zawodowej i przedsiębiorczości. Rozwinięcia wymaga profesjologia, która

---

<sup>29</sup> S. M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy*, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 3, *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 246.

jest oryginalnym interdyscyplinarnym podejściem do problematyki pracy zawodowej<sup>30</sup>. Oczywiście przedstawione zagadnienia nie wyczerpują wszystkich problemów, które są badane i analizowane przez pedagogów pracy.

### **Pedagogika pracy a teorie naukowe**

W literaturze występują liczne, różne interpretacje teorii. Najbardziej ogólnie została określona jako usystematyzowana wiedza wyjaśniająca daną dziedzinę rzeczywistości<sup>31</sup>. Taka interpretacja jest często stosowana. Teoria naukowa stanowi system twierdzeń, powiązanych ze sobą logicznie, umożliwiających wyjaśnianie zjawisk i interpretowanie zauważanych prawidłowości. Adam Grobler zwraca uwagę, że pojęcie teoria pochodzi od greckiego słowa *theorien*, co znaczy rozważać, przyglądać się, kontemplować. W ślad za tym określa teorię jako rezultat rozważań na temat oglądanego przedmiotu<sup>32</sup>. Teorie naukowe są twierdzeniami odpowiadającymi na pytanie „dlaczego?”<sup>33</sup>. Można dokonać kwalifikacji teorii na ogólne (teorie w szerokim zakresie), średniego zasięgu i szczegółowe (teorie empiryczne)<sup>34</sup>. „Kontekstową definicją wszystkich trzech odmian teorii można znaleźć w znanym określeniu Mertona, który za teorie średniego zasięgu uważa te, [...], które się znajdują pomiędzy niezbyt doniosłymi, lecz koniecznymi hipotezami roboczymi powstającymi w nadmiarze w toku codziennej pracy badawczej i najogólniejszymi konsekwentnymi próbami rozwinięcia jednolitej teorii, dzięki której można byłoby wyjaśnić prawidłowości widoczne w zachowaniach, organizacji oraz zmianie społecznej”<sup>35</sup>. W naukach społecznych można napotkać teorie mogące być przypisanymi do każdej z wymienionych grup. Specyficzna sytuacja występuje w dyscyplinach lokujących się na pograniczu nauk. Tam bowiem może się zdarzyć, że dana subdyscyplina może się nie rozwijać,

---

<sup>30</sup> K. Czarnecki, *Profesjologia*, Wyższa Szkoła „Humanista” w Sosnowcu, Sosnowiec, 2016; K. Czarnecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie*, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 1996.

<sup>31</sup> *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 6, s. 360, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 360.

<sup>32</sup> A. Grobler, *Metodologia nauk*, Wydawnictwo AUREUS, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2006, s. 139.

<sup>33</sup> J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 1985.

<sup>34</sup> P. Sztompka, *Teoria socjologiczna końca XX wieku*. Wstęp do wydania polskiego, w: J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 1985, s. 13.

<sup>35</sup> R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 1982, s. 60.

bowiem wykorzystuje dorobek z innych obszarów<sup>36</sup>. Takie zagrożenia dotyczy także pedagogiki pracy. Dokonując przeglądu dorobku teoretycznego tej subdyscypliny pedagogiki zauważalne jest dominowanie teorii średniego zasięgu, a szczególnie teorii szczegółowych. Jest to spowodowane częstym odwoływaniem się badaczy i teoretyków do paradygmatów i teorii z innych dyscyplin, a także w wielu przypadkach zadowalaniem się poprzestaniem na poziomie średnich i szczegółowych opracowań teoretycznych.

Pedagogika pracy jest subdyscypliną mocno umocowaną w teoriach naukowych formułowanych w innych obszarach problemowych, co osłabia aspiracje do poszukiwań teorii na własnym gruncie, niemniej takie próby są podejmowane. Przykładami rezultatów takich prac są m.in. humanistyczna teoria pracy, będąca rezultatem wieloletnich badań Waldemara Furmanka<sup>37</sup>, czy rozległe opracowanie na temat teorii pracy autorstwa Jolanty Wilsz<sup>38</sup>. Urszula Jeruszka omawiając teorie pedagogiki pracy zaproponowała grupę teorii dopełniających, do których zaliczyła teorię kompetencji, kapitału ludzkiego, konkurencji o miejsca pracy i zawodu<sup>39</sup>.

Wszystkie te teorie są wewnętrznie spójne, zawierają systemy twierdzeń, mają odpowiedni aparat pojęciowy – cechują więc je podstawowe znamiona naukowości. Wciąż jednak nie odpowiadają na kluczowe pytanie „dlaczego?”, czyli nie prowadzą do wyjaśnienia określonych prawidłowości.

Zgromadzona obszerna wiedza na temat pracy człowieka i splecionej z nią jego edukacyjno – zawodowej drogi z nią związanej może w przyszłości stanowić podłoże teoretyczne do poszukiwania teorii, które będą wyjaśniały określone zjawiska społeczne zawierające się w obszarze problemowym pedagogiki pracy.

## Podsumowanie

Praca człowieka stanowi fundamentalny obszar badań i analiz pedagogiki pracy, prowadzonych dużo wcześniej przed wyodrębnieniem się tej subdyscypliny pedagogicznej. Badaczom podejmującym problematykę pracy zawodowej przypada rola szczególna i bardzo odpowiedzialna – z jednej

---

<sup>36</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 178.

<sup>37</sup> W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy (z perspektywy pedagogiki pracy)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

<sup>38</sup> J. Wilsz, *Teoria pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

<sup>39</sup> U. Jeruszka, *Teorie (nie)tylko pedagogiki pracy*, w: (red.) R. Gerlach i R. Tomaszewska-Lipiec, *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017, s. 79 .

bowiem strony są oni reprezentantami pedagogiki, której dokonania przenoszą na grunt nauk o pracy i z drugiej – rezultaty badań prowadzonych w tych naukach starają się włączać do swoich zasobów wiedzy i implementować je do pedagogiki. Pomimo, że jest to trudne wyzwanie, którego realizacja nie uzyskuje satysfakcjonujących rezultatów, jego podjęcie wydaje się być konieczne i niezbywalne. W naukach społecznych i licznych rozważaniach na temat pracy zawodowej przebiegających w specyficznych współczesnych warunkach społeczeństwa wiedzy mocno akcentowana jest duża rola edukacji. Zazwyczaj jest to jednak czynione bardzo ogólnikowo i deklaratywnie. Jeżeli nawet jest mowa o edukacji, to jej postrzeganie jest zredukowane do szkolnictwa zawodowego i szkoleń w zakładach pracy lub do szkolenia bezrobotnych. Wynika to m.in. stąd, że w wypowiedziach na temat związków edukacji i pracy oraz ich oddziaływania na człowieka bardzo rzadko dostrzegany jest dorobek pedagogiki, w tym pedagogiki pracy. Ukazane w dużym skrócie obszary zainteresowań badawczych pedagogów pracy i ich dorobek zarysowują możliwości wykorzystywania ich wykorzystania w różnych dziedzinach nauki.

### **Bibliografia:**

- Baraniak B. (red.), *Wartości w pedagogice pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2008.
- Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, Warszawa 2010.
- Baron-Polańczyk E., *My i Oni. Uczniowie wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018.
- Bednarczyk H., Koprowska D., *e-counselling e-learning e-work In micro-enterprises*, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 2008.
- Bera R., *Emigranci polscy w nowym środowisku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Bera R., *Tranzycja byłych wojskowych na rynek pracy a ich zasoby osobiste*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2019.
- Czarnecki, *Profesjologia*, Wyższa Szkoła „Humanista” w Sosnowcu, Sosnowiec 2016.
- Czarnecki K., Karaś S., *Profesjologia w zarysie*, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 1996.
- Domke R., *Przemiany społeczne w Polsce w latach 70. XX wieku*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2016.

- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informatycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy (z perspektywy pedagogiki pracy)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Gerlach R., *O kondycji polskiej pedagogiki pracy*, w: (red.) R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec. *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017, s. 17 – 37.
- Gerlach R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
- Grobler A., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo AUREUS, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2006.
- Jakimiuk B., *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynniki satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2017.
- Jeruszka U., *Teorie (nie)tylko pedagogiki pracy*, w: (red.) R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec. *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017.
- Jeruszka U. (red.), *Metody badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych*, Instytut Pracy i Spraw Społecznych, Warszawa 2001.
- Jeruszka U., *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy*, Difin, Warszawa 2019.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Korcz I., Pietrulewicz B., *Przedsiębiorczość. Podstawy s[połeczno – pedagogiczne i ekonomiczne]*, Instytut Edukacji Technicznej i Informatycznej Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
- Kukla D., *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*, Brzeska Oficyna Wydawnicza, Częstochowa 2013.
- Kwiatkowski S. M. (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
- Kwiatkowski S. M., *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.
- Kwiatkowski S. M., *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, w: S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

- Kwiatkowski S. M., *Pedagogika pracy*, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 3, *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Marszałek A., *Elektronika w twórczości technicznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 2001.
- Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, PWN, Warszawa 1982.
- Murawska E., *Wielość dróg kształtowania tożsamości zawodowej nauczycieli w wielości ich codziennych doświadczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Nowacki T. W., *Pedagogika pracy*, w: (red.) K. Korabiowska–Nowacka, T. W. Nowacki, *Pedagogika pracy*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, 1981, s. 11-47.
- Nowacki T. W., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, TWP, Warszawa 2004.
- Nowacki T. W., *Praca ludzka – analiza pojęcia*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008.
- Nowacki T. W., *Zawodownawstwo*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2003.
- Pikuła N., *Poczucie sensu życia ludzi starszych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno–zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Plewka C., *Człowiek w całościowym rozwoju zawodowym. Zarys monograficzny wzbogacony ilustracją własnych badań empirycznych*, Wydawnictwo Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2016.
- Plewka C., *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*, Wydawnictwo Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015.
- Rosalska M., Wawrzonek E., *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*, Difin, Warszawa 2012.
- Rożnowski B., *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce. Analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy i młodzieży*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, Podręcznik akademicki, t. 1., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

- Solak A., *Etyczny wymiar pracy ludzkiej – inspiracja myślą Józefa Tischnera*, w: (red.) B. Baraniak, *Wartości w pedagogice pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2008.
- Solarczyk–Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami informacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Stańczyk P., *Człowiek, wychowanie praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.
- Szlosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2015.
- Szlosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Wydział Nauczycielski Wyższej Szkoły Inżynierskiej im. K. Pułaskiego w Radomiu, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 1995.
- Sztompka P., *Teoria socjologiczna końca XX wieku*. Wstęp do wydania polskiego, w: J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 1985.
- Szumigraj M., *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.
- Śmietańska J., *Talent menedżerski w oświacie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Tanaś M., *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Mikom, Warszawa 2005.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Edukacja w zakładzie pracy w perspektywie organizacji uczącej się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
- Tomaszewska-Lipiec R., *Praca zawodowa – Życie osobiste. Dysonans czy synergia?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa 1985.
- Wiatrowski Z., *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy*, w: (red.) R. Gerlach, *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010, s. 31-63.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.
- Wilsz J., *Teoria pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Wołk Z., *Aparat pojęciowy pedagogiki pracy. Niejednoznaczność i trudności definicyjne*, „Szkola – Zawód – Praca” 2011 nr 2, s. 15-24.

Wołk Z., *Kultura pracy profesjonalisty*, Difin, Warszawa 2017.

Wołk Z., *Zawodownawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*, Difin, Warszawa 2013.

---

### **Contemporary labor pedagogy in Poland. Problem areas**

Labor pedagogy is a subdiscipline of pedagogy which tackles issues of upbringing to perform work throughout the entire life of a person. Contemporary socio-economic changes mean that the range of problems undertaken on the basis of labor pedagogy is systematically expanding, which culminated particularly after the introduction of a market economy in Poland. Labor pedagogy is a subdiscipline of the borderland of sciences, which means that it is strongly associated with many other disciplines of science. That makes it difficult to determine its separateness. Despite this, however, the features of a scientific subdiscipline can be recognized in it. A number of problem areas identified within it are important for both pedagogy and other social sciences. They are systematically examined by labor pedagogy researchers. In labor pedagogy, scientific theories based on other social sciences are used as well as its own theoretical concepts have been developed. They try to explain the problems outlined in the thematic triad: man – education – work. An important task of labor pedagogy is to disseminate its theoretical achievements on the basis of other subdisciplines of pedagogy as well as other sciences.

**Keywords:** scientific subdiscipline, labor pedagogy, professional work, vocational school, vocational education, work culture, scientific theory.

### **Współczesna pedagogika pracy w Polsce. Obszary problemowe**

Pedagogika pracy jest subdyscypliną pedagogiczną podejmującą zagadnienia wychowania do wykonywania pracy w trakcie całego życia człowieka. Zachodzące współcześnie przemiany społeczno – gospodarcze sprawiają, że zakres problemów podejmowanych na jej gruncie systematycznie się poszerza, czego szczególnie kulminacja miała miejsce po wprowadzeniu w Polsce gospodarki rynkowej. Pedagogika pracy jest subdyscypliną pogranicza nauk, co sprawia, że jest mocno powiązana z wieloma innymi dyscyplinami nauki, co utrudnia określenie jej odrębności. Pomimo to jednak,

można dostrzec w niej cechy subdyscypliny naukowej. Szereg obszarów problemowych wyodrębnionych w jej ramach jest ważnych dla pedagogiki i nauk społecznych. Są one systematycznie badane przez pedagogów pracy. W pedagogice pracy wykorzystywane są teorie naukowe powstałe na gruncie innych nauk społecznych, a także zostały wypracowane własne koncepcje teoretyczne wyjaśniające problemy zarysowane w triadzie tematycznej: człowiek – wychowanie – praca. Ważnym zadaniem pedagogiki pracy jest upowszechnianie jej dorobku teoretycznego na gruncie innych subdyscyplin pedagogicznych, a także innych nauk.

**Słowa kluczowe:** subdyscyplina naukowa, pedagogika pracy, praca zawodowa, szkoła zawodowa, kształcenie zawodowe, kultura pracy, teoria naukowa.

**Andrzej Ładyżyński**

Uniwersytet Wrocławski

ORCID 0000-0001-7455-4223

**Aleksandra Aszkiełowicz**

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu

ORCID 0000-0001-5414-6652

**Od poradnictwa do poradoznawstwa.  
Dorobek teoretyczny  
i obszary badawcze subdyscypliny**

**Wstęp**

Truizmem jest twierdzenie, że proces udzielania pomocy jest tak stary jak ludzkość. Od zarania dziejów ludzie szukali odpowiedzi na pytania kim są, co przyniesie przyszłość, jak się odnaleźć w niepewnych czasach, jak żyć. Pytali wróżbitów, szamanów, słuchali proroków; radzili się współplemieńców, znajomych, sąsiadów, przyjaciół, członków rodziny; wreszcie zaczęli korzystać z usług psychiatrów, psychoterapeutów, doradców. Od pomocy udzielanej w sposób spontaniczny i nieprofesjonalny, człowiek doszedł do miejsca, w którym niesiona jest w postaci poradnictwa, doradztwa, konsultacji, terapii. Ta cienka granica pomiędzy zawodowym udzielaniem pomocy, a profesjonalizacją pomagania, może być uznana za moment, w którym zaczęła kształtować się wiedza poradoznawcza. To przejście jest przejściem od praktyki do teorii; od poradnictwa do poradoznawstwa.

Z chwilą, gdy powstały instytucje koncentrujące swoje działania na niesieniu pomocy i wspieraniu innych, pojawiły się badania nad tą nowo tworzoną praktyką poradniczą oraz próby syntezy refleksji naukowych. Pojawiło się też społeczne oczekiwanie i zapotrzebowanie na wyniki prowadzonych badań nad poradnictwem. Przyjmuje się, że rozwój badań nad praktyką poradnictwa i początek tworzenia wiedzy poradoznawczej przypada na początek XX w. Badania te są zatem młode. Są także niejednorodne

i nieustannie „dziejące się”<sup>1</sup>. Magdalena Piorunek uważa, że współcześnie coraz szersze kręgi społeczne poszukują porady, wsparcia i pomocy a „poradnictwo wpisało się w horyzont przemian społeczno-edukacyjnych XX i początku XXI wieku”<sup>2</sup>.

Poradnictwo to fenomen, który może zadziwić niedookreślonością i niejednoznacznością. Sytuuje się bowiem w obszarze pomocy, wsparcia i jak mówi Elżbieta Siarkiewicz, „który zwykliśmy traktować jako źródło odpowiedzi na najbardziej kłopotliwe pytania, źródło skutecznych propozycji rozwiązań”<sup>3</sup>. Autorka wskazuje na niejednoznaczności związane z władzą, czasem, przestrzenią oraz cielesnością człowieka.

Poradnictwo można rozpatrywać na szerokim kontinuum – od codziennego działania życzliwych osób, aż do wyspecjalizowanej aktywności instytucjonalnej. W najogólniejszym zarysie poradnictwo jest zjawiskiem, faktem, procesem, który można wyrazić wzorem: udzielanie porady – otrzymywanie porady. Próby opisu tegoż procesu mogą być podejmowane z różnych pozycji teoretycznych i metodologicznych, przy zastosowaniu praw i prawidłowości zaczerpniętych z różnych dyscyplin naukowych<sup>4</sup>.

Pomimo wielu prób podejmowanych przez badaczy na całym świecie, do tej pory nie udało się opracować jednej, uniwersalnej definicji poradnictwa. Colin Feltham proponuje uznać poradnictwo za opartą na rozmowie (słuchaniu i mówieniu) metodę odniesienia się do psychologicznych i psychosomatycznych problemów i do zmiany, takich jak głębokie, przedłużające się ludzkie cierpienie, dylematy sytuacyjne, kryzysy i potrzeby rozwojowe, a także dążenia w kierunku realizacji potencjału jednostki. Terapie psychologiczne zdaniem C. Felthama oddziałują przeważnie bez użycia leków, mogą koncentrować się nie tylko na zdrowiu psychicznym, ale także na duchowych, filozoficznych, społecznych i innych aspektach życia<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – aluzje – ambiwalencje*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010, s. 13.

<sup>2</sup> M. Piorunek, *Poradnictwo. Wokół kwestii rudymentalnych*, w: (red.) E. Zierkiewicz, V. Drabik-Podgórna, *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2010, s. 59.

<sup>3</sup> E. Siarkiewicz, *Różne oblicza niejednoznaczności poradnictwa*, w: (red.) E. Siarkiewicz, *Niejednoznaczność poradnictwa*. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004, s. 17.

<sup>4</sup> A. Kargulowa *Trzydzieści pięć lat poradoznawstwa. Zmiany w postrzeganiu poradnictwa rodzinnego*, w: (red.) E. Czerka-Fortuna, K. Kmita-Zaniewska, A. Zbierzchowska, *Zasoby rodziny. Wychowanie, poradnictwo, praca socjalna*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016, s. 22.

<sup>5</sup> C. Feltham, I. Horton, *Psychoterapia i poradnictwo. Problemy pacjentów. Modele terapeutyczne. Rodzaje interwencji*, GWP, Sopot 2019, s. 43.

## Od poradnictwa do poradoznawstwa

Poradnictwo stanowi kategorię działań sformalizowanych oraz zinstytucjonalizowanych. Nie wyklucza aktywności o charakterze nieformalnym. Zawsze jednak wiąże się z intencją świadczenia pomocy<sup>6</sup>. Stanowi szczególną formę pomocy socjalnej, polegającej na przejściu z jednego systemu wiedzy na inny z przypuszczeniem o jego większej użyteczności dla rozwiązania określonego problemu lub pozwalającego na jego bardziej adekwatną definicję<sup>7</sup>. Jego analiza w kategoriach teoretycznych możliwa jest na trzech poziomach, jako<sup>8</sup>:

- kategorii relacji indywidualnej wspomagającego ze wspomagającym,
- formy działalności społecznej powiązanej z edukacją,
- systemu nieformalnych sieci wsparcia społecznego oraz instytucji społecznych.

Termin „poradoznawstwo” został wprowadzony przez Alicję Kargulową, która prowadząc badania nad poradnictwem zauważyła, że mianem „poradnictwo” określano zarówno pewną praktykę, jak i jej opisy, sposoby rozumienia, pojawiające się pytania problemowe oraz próby wyjaśniania zjawisk zachodzących w poradnictwie, podejmowania namysłu czyli tworzenia zrębów naukowych tego obszaru wiedzy. Poradoznawstwo ma zatem oznaczać „pewną refleksję, koncepcję, teorię czy naukę w odróżnieniu od „poradnictwa” zarezerwowanego dla praktyki. Związek poradnictwa i poradoznawstwa jest więc taki, jak: wychowania i pedagogiki; uczenia się dorosłych i andragogiki; języka i językoznawstwa”<sup>9</sup>. Poradoznawstwo zatem może być rozumiane jako:

- zbiór instytucji i piśmiennictwo naukowe,
- wiedza poradoznawcza, będąca wiedzą opisową i eksplikacyjną, aktywnie konstruowaną w procesie badania i refleksyjnego uprawiania poradnictwa,
- przechowywanie i dystrybucja wiedzy poradoznawczej, od których zależy rozwój dyscypliny i jej rola społeczna<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> M. Piorunek, *Poradnictwo. Wokół kwestii rudymentalnych...*, dz. cyt., s. 65.

<sup>7</sup> K. Frieszke, *Paradoksy doradzania*, w: (red.) E. Siarkiewicz., *Niejednoznaczność poradnictwa*. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2004, s. 69.

<sup>8</sup> M. Piorunek, *Poradnictwo. Wokół kwestii rudymentalnych...*, dz. cyt., s. 65.

<sup>9</sup> A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 15-16.

<sup>10</sup> Tamże, s. 16-36.

Naukom społecznym przypisywano głównie funkcje nauk praktycznych, w związku z tym pierwszym i podstawowym zadaniem poradownictwa miał być nie tylko opis i analiza tych sfer rzeczywistości społecznej, w którą angażowało się poradnictwo, inicjując działania naprawcze, kompensacyjne, wzmacniające, optymalizujące, ale i opracowanie dyrektyw odnośnie do zwiększenia skutków tego zaangażowania. Stąd ważnym zadaniem poradownictwa było opracowywanie wskazań i zaleceń co do sposobu uprawiania samego poradnictwa. Za pierwsze zadania poradownictwa jako nauki praktycznej przyjęto<sup>11</sup>:

- rejestrację faktów z zakresu poradnictwa, a tym samym uchwycenie trendów i zmian w obrębie tego zjawiska, widocznych zarówno w postaci organizowania instytucji poradniczych, jak i w zachowaniach ludzi korzystających z poradnictwa;
- dopracowanie celów poradnictwa;
- wypracowanie obserwowalnych wskaźników i zdefiniowanie wartości, o jakie chodzi przy organizowaniu poradnictwa.

W początkach rozwoju poradownictwa można mówić o nim jako o nauce praktycznej w podwójnym tego słowa znaczeniu. Poradownictwo opisywało praktykę – poradnictwo – jako działanie społeczne, służące udoskonalaniu innych działań i jako system instytucji poradniczych. Przedstawiało rzeczywistość społeczną w „pozaporaadniczym” obszarze, który wiązał się z poradnictwem. Traktując poradownictwo jako naukę praktyczną Henryk Kaja pisał, że „poradnictwo pomyślane jest: po pierwsze jako nauka praktyczna o wyróżnionych założeniach teoretycznych natury interdyscyplinarnej. Po drugie – poradnictwo to zakłada, że każdy problem jest wypadkową życia i że doradzając w jakimkolwiek problemie, należy podjąć doradztwo specyficzne (specjalistyczne), najczęściej stosowane i jednocześnie doradztwo ogólne, którego istota sprowadza się do uwzględnienia w porady wszystkich zauważonych związków, jakie wiążą problem ten z przebiegiem życia tworzącego jego syntezę”<sup>12</sup>.

Chcąc syntetycznie określić poradnictwo, jego specyfikę i tożsamość, należałoby za A. Kargulową przytoczyć następujące stwierdzenia<sup>13</sup>:

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 29.

<sup>12</sup> H. Kaja, *Założenia teoretyczne poradnictwa życia*, w: (red.) A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, *Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizowaniu rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1980, s. 172.

<sup>13</sup> A. Kargulowa, *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1986, s. 45-46; A. Kargulowa,

- poradnictwo jest systemem czynności ludzkich, a więc systemem społecznym. Wiadomo, że termin „system społeczny” jest pojęciem abstrakcyjnym, a o jego strukturze stanowią związki, jakie zachodzą między zdarzeniami „produkowanymi” przez różnorodne elementy społeczne (pojedynczych ludzi, grupy, organizacje), a nie między materialnymi przedmiotami, jak ma to miejsce w systemach fizycznych lub biologicznych.
- Jest działaniem racjonalnym, a więc przysługuje mu cecha celowości w realizacji zamiarów osób z nim związanych. Nie jest więc zdarzeniem powstałym spontanicznie czy dziełem przypadku, choć może zawierać elementy różnych przeżyć emocjonalnych i zachowań uczestników działania.
- Zorientowane jest na optymalizację, na udoskonalanie cech osobowości i zachowań, a więc na rozwój motywacji, przekształcanie emocji, wzbogacanie zasobu informacji, rozbijanie stereotypów osób radzących się, rozwój ich refleksyjności i krytycyzmu, a także na wytwarzanie na platformie stosunków społecznych zachowań wyżej ocenianych niż poprzednie, przyjaznych wobec siebie i innych, sprzyjających integracji społecznej i usuwaniu zakłóceń.
- Plasuje się na różnych poziomach życia społecznego, może bowiem dotyczyć jednostek, pewnych grup nieformalnych, zorganizowanych instytucji, wreszcie globalnego społeczeństwa, w zależności od tego, czyje problemy są rozwiązywane przy udziale doradcy.
- Dzięki niemu rozwiązuje się problemy życiowe ludzi. Mówiąc o problemach, mamy na uwadze pewne złożone zadania o charakterze adaptacyjnym lub decyzyjnym lub/i stany emocjonalne niekiedy frustracyjne, z którymi jednostka musi uporać się w życiu, a których samodzielne optymalne rozwiązanie przekracza w danej sytuacji jej możliwości.
- Przedmiotem działania w poradnictwie nie jest jednostka jako taka, ale przeżywany przez nią problem, który prowadzi do zaburzenia stosunku jednostki do siebie lub/i otoczenia. Stąd poradnictwo zajmuje się również związkami między ludźmi, sytuacjami zewnętrznymi radzących się i szerszymi systemami społecznymi,

choć mogłoby się zdawać, że dotyczy jedynie wąskich spraw osoby zasięgającej porady.

- Realizowane jest w układzie interakcyjnym sprzyjającym powstawaniu nowych wartości i wytwarzaniu się odrębnego stosunku społecznego, który można określić stosunkiem poradniczym, opartym na współdziałaniu uczestników poradnictwa.
- Podejmowane jest przez doradców wobec, dla i przy współudziale radzących się. Z tym, że profesja doradcy nie jest dokładnie określona, choć w przepisie roli wymaga się od niego kompetencji w tym zakresie, w którym udziela pomocy, oraz posiadania takich cech osobowości i stosowania takich metod działania, które nie byłyby sprzeczne z etyką działalności poradniczej.
- Jest działaniem (działalnością), któremu nie przysługuje precyzyjnie określony rodzaj czynności, forma organizacyjna lub metoda postępowania, a jedynie przypisuje się przyjazny i wspomagający charakter.
- Udział radzącego się jest w nim dobrowolny, a udział doradcy wynika z poczucia społecznego obowiązku, z życzliwości lub z racji wykonywania zawodu.

O poradnictwie i poradoznawstwie pisać można wychodząc z różnych koncepcji teoretycznych, historii nurtów terapeutycznych czy skupiając się na typologii przyjmowanych za konkretnym autorem. Jako praktycy zajmujący się poradnictwem nie tylko naukowo, widzimy potrzebę bazowania na rodzimych opracowaniach realizując postulat odrywania dorobku polskich badaczy. Warto również podkreślić, że w literaturze obcojęzycznej rzadko można spotkać odpowiednik pojęcia „poradoznawstwo”. Pomimo tego, że poradnictwo genealogicznie posiada głównie europejskie korzenie, nie sposób nie zauważyć, że większość modeli i szkół poradnictwa, jakie rozwijały się przez ostatnie pięćdziesiąt lat, to nurty amerykańskie, bądź silnie zamerykanizowane. Charakteryzując poradnictwo i polski dorobek na gruncie wiedzy poradoznawczej zaznaczyć należy ogromny wkład A. Kargulowej, która jako pierwsza podjęła próbę jej usystematyzowania. Pisząc o poradnictwie należy również mieć świadomość różnic socjokulturowych, specyficznych dla naszej kultury zdolności rozwiązywania problemów, odmiennych od zachodnich czy amerykańskich doświadczeń oraz doceniać rodzime teorie.

## Historia tworzenia się poradnictwa oraz zarysowujące się w nim paradygmaty

Rozwój poradnictwa jest trudny do prześledzenia. W przeciwieństwie do psychoterapii nie posiada bowiem tak znaczącej postaci, którą dla rozwoju tej dyscypliny stanowił Zygmunt Freud. Nie bazuje również na jednej teorii, tak silnie wywierającej wpływ jak psychoanaliza<sup>14</sup>. Pierwsze projekty odnoszące się do doradztwa zawodowego powstały na początku XX w. w Stanach Zjednoczonych. Duży wpływ na rozwój poradnictwa wywarł w latach 40. ubiegłego stulecia Carl Rogers, uznawany za twórcę poradnictwa niedyrektywnego. Za autora tworzącego pierwszy tekst z dziedziny poradnictwa uznaje się w świecie zachodnim Rollo Maya. Wczesne prace związane z doradztwem związane były z zarządzaniem personelem, stanowiskiem pracy. Pierwotnie poradnictwo odnosiło się do spraw praktycznych, związanych z rozwiązywaniem problemów. Jego zainteresowanie koncentrowało się na organizacjach i dopiero z czasem zaczęło zajmować się obszarami praktyk prywatnych<sup>15</sup>.

Poradnictwo w znaczeniu praktyki na ziemiach polskich zaczęło się rozwijać już na początku XX w. i wiąże się z nazwiskami dwojga wybitnych działaczy społecznych Józefy Jotejko oraz Władysława Dawida, inicjujących tworzenie poradni zawodowych. Od lat 50. XX w. rozwijało się poradnictwo dla dzieci specjalnej troski oraz poradnictwo zawodowe<sup>16</sup>.

Najogólniej można wymienić kilka czynników, które znalazły się u podstaw rozwoju poradnictwa:

1. Rozwój przemysłu, techniki i technologii, przyczyniający się do wzrostu aglomeracji miejskich, z jednej strony spowodował zwiększenie się liczby jednostek bezradnych i zagubionych, z drugiej zaś potrzebę kierowania dopływem siły roboczej do przemysłu, kompensowania rozluźniających się więzi społecznych i zmniejszającej się społecznej kontroli. Przejmując część działań wynikających z tych potrzeb, zinstytucjonalizowane poradnictwo przynależąc początkowo do działań filantropijnych, a następnie usamodzielniając się i profesjonalizując, pomagało w zachowaniu spokoju społecznego. Można zatem stwierdzić, że potrzeby jednostek

---

<sup>14</sup> C. Feltham, I. Horton, *Psychoterapia i poradnictwo. Problemy pacjentów. Modele terapeutyczne. Rodzaje interwencji*, GWP, Sopot 2019, s. 45.

<sup>15</sup> Tamże, s. 45.

<sup>16</sup> B. Skalbani, *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2009, s. 11.

- szukających pomocy, postawy allocentryczne niektórych osób oraz tendencje grup, organizacji czy instytucji do wywierania wpływu na określone kręgi społeczne lub osoby zdecydowały o rozwoju praktyki poradniczej i tworzeniu poradni;
2. Ogólny wzrost wiedzy i świadomości społecznej, implikujący niechęć do zdawania się „na los” i generujący poszukiwania racjonalnych uzasadnień dla podejmowania decyzji co do dalszych zachowań;
  3. Pluralizm poglądów, postaw i przyjmowanej filozofii życiowej, szeroko rozpowszechniający się dzięki rozwojowi komunikacji społecznej, potrzeba jego rozumienia, oceny i wyboru własnej linii życia oraz rodzące się przy tym problemy jednostkowe i społeczne;
  4. Stała dynamika i różnicowanie się realnych form życia społecznego wymagające umiejętności nadążania za przemianami zwiększające liczbę sytuacji trudnych o charakterze adaptacyjnym, decyzyjnym czy frustracyjnym dla jednostki nieprzygotowanej psychicznie;
  5. Pojawienie się wyjątkowych sytuacji życiowych, które wymagają niejednokrotnie rozstrzygnięć w oparciu o wąską wiedzę specjalistyczną, więc przy pomocy eksperta;
  6. Zanik wielkiej rodziny i kolegialnego rozwiązywania na jej forum problemów osobistych i grupy, a równocześnie osłabienie niektórych autorytetów, większa atomizacja życia, a tym samym poszukiwania oparcia w pozarodzinnych organizacjach<sup>17</sup>.

Czynnikiem, który w dużej mierze wpłynął na wzrost zainteresowania poradnictwem jako odrębnym działaniem, była również potrzeba badań praktycznych w celu doskonalenia tej formy działania społecznego i zapobiegania ewentualnym niepożądanym skutkom, zarówno w sferze życia ludzi korzystających z poradnictwa, jak i w życiu społeczeństwa. Tak więc, ze społecznego punktu widzenia, praktyka poradnicza miała pełnić funkcje mediacyjne, korektywne, eksperta, informacyjne, terapeutyczne, a badania nad nią miały zweryfikować słuszność tych oczekiwań<sup>18</sup>.

Polskich początków dyskusji na temat poradnictwa i poradownictwa jako nauki należy szukać w latach 70. XX wieku, kiedy to w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego zainaugurowano pierwsze ogólnopolskie seminarium naukowe, którego głównym celem miało być uporządkowanie

---

<sup>17</sup> A. Kargulowa, K. Ferenz, *Społeczny kontekst poradnictwa. Poszukiwanie szans dla poradnictwa w działalności kulturalno-oświatowej*, COMUK, Warszawa 1991, s. 123 – 124.

<sup>18</sup> A. Kargulowa, *Poradnictwo jako wiedza...*, dz. cyt., s. 53.

dotychczasowej refleksji nas poradnictwem i wypracowanie nauki – poradoznawstwa. W sumie w ciągu niespełna dwudziestu lat odbyło się siedem seminariów<sup>19</sup>.

Powstanie i rozwój poradoznawstwa przypadł w naszej rzeczywistości na okres dynamicznych zmian modyfikujących nie tylko cele i kształt realnego poradnictwa, ale także charakteryzujący się tym, że zachodziły w nim przełomy paradygmatyczne, które wiązały się ze zmianami zarówno w spojrzeniu na rolę samej nauki, jak i uprawiających ją badaczy, również badaczy poradnictwa i poradoznawstwa. Chcąc uporządkować stan wiedzy na temat opisywanej subdyscypliny warto przyjąć za Robinem Usherem i Mieczysławem Malewskim odrębne nurty metodologiczne: neopozytywistyczny, humanistyczny, krytyczny i postmodernistyczny<sup>20</sup>.

Wymagania stawiane nauce w paradygmacie neopozytywistycznym były w zasadzie jednakowe dla nauk przyrodniczych i społecznych. W odniesieniu do analizy i opisywania tak złożonego zjawiska społecznego, jakim jest poradnictwo, były owe wymagania niezwykle trudne do spełnienia. Badacze subdyscypliny starali się jednak sprostać tym naukowemu rygorom i metodologii preferującej podejście strukturalno-funkcjonalne. Asumpt ku temu dała książka Ervina Laszlo *Systemowy obraz świata*. Na gruncie nauk pedagogicznych całe poradnictwo potraktowano jako podsystem systemu wychowawczego<sup>21</sup>. Alicja Kargulowa podkreśla, że psychologowie badając człowieka w sytuacji poradniczej traktowali go przede wszystkim jako element innych układów: rodziny, grupy zawodowej, społeczności lokalnej. Poddawano analizie związki międzypersonalne i relacje oraz zasoby systemów, w których funkcjonowały poszczególne jednostki<sup>22</sup>. W tym czasie poradnictwo było rozumiane i postrzegane jako element systemu zabezpieczenia społecznego. Maria Trawińska pisała o poradnictwie, że jest „działalnością

---

<sup>19</sup> Tytuły kolejnych seminariów to: 1) Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizacji rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa; 2) Społeczne i jednostkowe znaczenie poradnictwa; 3) Teoretyczne i metodologiczne problemy poradoznawstwa; 4) Perspektywy rozwoju teorii i praktyki poradnictwa; 5) Poradnictwo wobec złożoności problemów człowieka i świata; 6) Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej; 7) Dramaturgia poradnictwa.

<sup>20</sup> M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.

<sup>21</sup> S. Kowalski, *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Rocznik Pedagogiczny” 1974 nr 1, s. 41-66; R. Miller, *Rola przetwarzania i obiegu informacji w systemie oświaty i wychowania w różnych środowiskach*, „Studia Pedagogiczne” 1974, t. XXXII, s. 49-65.

<sup>22</sup> A. Kargulowa, *Trzydzieści pięć lat poradoznawstwa...*, dz. cyt., s. 25.

zinstytucjonalizowaną, kwalifikowaną, podejmowaną celowo (w odróżnieniu od porady sąsiedzkiej!) – realizowaną na rzecz: zgłaszających się pojedynczo pacjentów, zgłoszonych grup osób (...), jak i nie poszukujących takiej porady, ale co do których istnieje domniemanie, że potrzebują porady, a nawet i pomocy (...), a w ich imieniu występują edukatorzy czy politycy (np. poradnictwo zawodowe, przedmażeńskie, przedrozwodowe)<sup>23</sup>.

Odpowiedzialność za poradnictwo rozumiane w taki sposób spoczywała na państwie. Zdaniem M. Trawińskiej dzięki publicznemu i ogólnodostępnemu poradnictwu miała być realizowana profilaktyka wykluczenia społecznego, ubóstwa, marginalizacji osób bezradnych. Klientów poradni traktowano jako „element ludzki” systemu społecznego państwa, którego zadaniem jest troska o dobro wszystkich obywateli. Doradcy byli funkcjonariuszami państwowymi, kwalifikowanymi i desygnowanymi do pełnienia swojej społecznej misji przez odpowiednie władze, a ich zadaniem było niesienie pomocy zgodnie z polityką społeczną kraju.

Okres neopozytywizmu jest dla poradnictwa niezwykle ważny, z uwagi na intensywne badania metodologiczne i lingwistyczne w obszarze nauk humanistycznych i społecznych. A. Kargulowa podkreśla, że to właśnie w tym czasie kształtował się naukowy język subdyscypliny. Wstępnych wyjaśnień doczekały się takie terminy jak poradnictwo, poradnia, doradca, radzący się (klient, pacjent), sytuacja poradnicza, poradoznawstwo<sup>24</sup>.

Na dorobek poradnictwa jako subdyscypliny w nurcie neopozytywistycznym składają się badania prawidłowości takich jak: korelacja pomiędzy poziomem wykształcenia ludzi a ich sposobem korzystania z pomocy doradcy – rodzice wyżej wykształceni chętniej współpracowali z poradnią<sup>25</sup> oraz związek między podejściem doradcy do radzącego się a tendencją do korzystania z pomocy przy rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów – w problemach głębszych, psychologicznych preferowano doradcę liberalnego, natomiast przy rozwiązywaniu spraw życia codziennego (technologicznych, bytowych) doradcę dyrektywnego<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> M. Trawińska, *Polityka społeczna – kształcenie – poradnictwo*, w: (red.) M. Jędrzejczak, A. Kargulowa, *Perspektywy rozwoju teorii i praktyki poradnictwa*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1988, s. 218-219.

<sup>24</sup> A. Kargulowa, *Poradnictwo jako wiedza...*, dz. cyt.; B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.

<sup>25</sup> A. Kargulowa, *Poradnictwo jako wiedza...*, dz. cyt., 6.

<sup>26</sup> B. Wojtasik, *Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1993.

W opracowaniach poradoznawczych spotkać można było definicje sprawozdawcze („poradnictwo to udzielanie rad, porad, wskazań”); definicje projektujące („poradnictwo to «regulacja regulacji» lub poradnictwo to wzmacnianie środowiska wychowawczego”) i definicje regulujące („poradnictwo to pomoc w przekształcaniu problemów złożonych w problemy prostsze”). Ambitna próba ścisłego, jednoznacznego zdefiniowania pojęcia (terminu) nigdy się w pełni nie powiodła, niemniej jednak postawa badaczy nastawionych na definiowanie zjawisk obserwowanych w rzeczywistości była próbą wyabstrahowania i uogólnienia cech modelowych przynależnych określonej praktyce społecznej, była pierwszym krokiem zmierzającym w kierunku dokonania przełomu teoretycznego w poradoznawstwie. Była także wyrazem dążenia do postawienia wyraźnej granicy między teorią a praktyką<sup>27</sup>.

W czasie neopozytywistycznego wpływu na nauki społeczne w obszarze poradnictwa/poradoznawstwa poza wypracowaniem definicji, dokonano również kilku klasyfikacji. Ze względu na **przedmiot badań** wyróżniono obszary poradnictwa charakterystyczne dla rodzaju rozwiązywanych w nich problemów (np. rodzinne, zawodowe); **metody stosowane przez doradców** (pośrednie – bezpośrednie; indywidualne – grupowe); **specjalizację** (psychologiczne, pedagogiczne, prawne, medyczne, ekologiczne, itp.); **orientację ideologiczną** (katolickie, świeckie); **stosunek własności instytucji poradniczych** (publiczne, społeczne, prywatne). Klasyfikacje te pokazywały znaczną złożoność realnego poradnictwa i jego kontekstów społecznych.

W kontekście przejścia między teorią a praktyką zaznaczyć należy, że w oświeceniowym modelu uprawiania poradoznawstwa granica autonomii teorii i praktyki jest dość wyraźna, a przy tym związek teorii z praktyką dość jednoznaczny. Teoria odkrywając i wyjaśniając mechanizmy działań praktycznych, starała się nimi sterować, była więc uprawiana, aby kontrolować penetrowany przez siebie obszar rzeczywistości społecznej.

Całkiem nowe horyzonty w badaniach poradoznawczych ukazał paradygmat humanistyczny. Człowiek stanął wtedy w centrum uwagi jako unikalna jednostka, dzięki czemu pojawiły się próby analizy poradnictwa koncentrujące się na stanach psychicznych ludzi tworzących owo poradnictwo. Całkowity zwrot nastąpił nie tylko w obszarze nauki i budowania teorii, ale także w praktyce poradniczej. Było to związane z takimi nazwiskami jak

<sup>27</sup> A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa...*, dz. cyt., s. 62.

Carl Rogers<sup>28</sup> oraz Victor Frankl<sup>29</sup>. W polskich badaniach skupiano się na radzących się i doradcach jako niepowtarzalnych indywidualach. Badacze zastanawiali się, na ile sytuacja poradnicza może być konstruowana z uwzględnieniem właściwości psychicznych radzącego się, jego sposobu rozumienia świata, stosunku do innych ludzi i do siebie. Pytano kim jest człowiek? Co jest jego światem? Jakie są jego relacje ze światem?

W związku z nowym paradygmatem w badaniach nad poradnictwem Alicja Kargulowa wyodrębniła w tym czasie trzy koncepcje poradnictwa: dyrektywne, dialogowe i liberalne<sup>30</sup>. Jedno z pierwszych opracowań poświęconych poradnictwu małżeńskiemu i rodzinnemu przygotowała Elżbieta Sujak<sup>31</sup>. Zarysowały się również początki polskiej psychologii poradnictwa<sup>32</sup>. Niezwykle ważnym dokonaniem było wypracowanie pierwszego obrazu *homo consultans*, określanego jako „człowieka radzącego się doświadczającego niepewności/bezradności i nawiązującego dialog z drugim – z doradcą. Tym samym wskazuje się zarówno na relację radzącego do siebie (*sibi consulere*), jak i na nawiązaną relację interpersonalną<sup>33</sup>.

Na dorobek naukowy poradnictwa w tym czasie składa się trójwymiarowy model poradnictwa wypracowany przez Bożenę Wojtasik<sup>34</sup> oraz wyodrębnienie przez badaczkę pięciu modeli działalności doradców: eksperta, informatyka, konsultanta, spolegliwego opiekuna oraz leseferysty. Idąc tropem psychologii humanistycznej zaczęto rozstrzygać dylematy metodologiczne związane z dążeniem do wypracowania ogólniejszych prawidłowości poradnictwa. Podstawową opcją metodologiczną w badaniach empirycznych była fenomenologia, a wyniki badań poddawano hermeneutycznej interpretacji. W badaniach koncentrowano się na możliwościach samorealizacji, samorozwoju oraz ochrony indywidualności zarówno radzącego się, jak i doradcy.

Kolejny zwrot w metodologii badań nad poradnictwem zbiegł się z gwałtownymi przemianami politycznymi, ekonomicznymi, społecznymi i kulturowymi, jakie zaszły w Polsce w czasie transformacji ustrojowej.

---

<sup>28</sup> C. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus Press, Wrocław 1991.

<sup>29</sup> V. Frankl, *Homo patiens*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.

<sup>30</sup> A. Kargulowa, *Poradnictwo jako wiedza...*, dz. cyt. 13-43.

<sup>31</sup> E. Sujak, *Poradnictwo małżeńskie i rodzinne*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1988.

<sup>32</sup> M. Kulczycki, *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.

<sup>33</sup> A. Kargulowa, *Trzydzieści pięć lat poradoznawstwa...*, dz. cyt., s. 29.

<sup>34</sup> B. Wojtasik, *Doradca zawodu...*, dz. cyt., s. 10-25.

W metodologii badań był to zwrot w kierunku wykorzystania metodologii krytycznej<sup>35</sup>. Dzięki pracom Szkoły Frankfurckiej możliwe było podjęcie krytycznego dyskursu w poradoznawstwie. Najpełniej dyskurs ten wyrażał się w badaniach Józefa Karguła dotyczących przemocy w poradnictwie<sup>36</sup>, ukrytych nadużyć i zaniedbań<sup>37</sup>, emancypacji w poradnictwie<sup>38</sup>, władzy doradcy w relacji poradniczej<sup>39</sup>, poradnictwa pedagogicznego<sup>40</sup> obecności wymuszeń w poradnictwie zapośredniczonym przez Internet<sup>41</sup>, kwestiom genderowym<sup>42</sup>. W prowadzonych badaniach naukowcy próbowali odpowiedzieć na pytanie komu potrzebne jest poradnictwo? Wyniki wskazywały na to, że „zinstytucjonalizowane formalne poradnictwo nie zaspokaja potrzeb pojedynczych ludzi. Przez jednostki preferowane jest poradnictwo nieformalne (rodzina, przyjaciele, znajomi, sąsiedzi) i okazywana swego rodzaju nieufność do poradni specjalistycznych, organizowanych przez państwo oraz nieufność do nauczycieli jako doradców-funkcjonariuszy państwowych”<sup>43</sup>. Prowadzono wówczas dyskusję poradoznawczą na temat psychologicznej gotowości ludzi do korzystania z poradnictwa, na temat oporu i barier występujących przy korzystaniu z pomocy, debatę na temat metod pracy doradców i stosowanych przez nich technik, na temat organizacji poradnictwa w różnych środowiskach.

Zmiana jaką postmodernizm odcisnął na badaniach poradoznawczych uwidaczniała się, jak zauważył Mieczysław Małecki, w pytaniach

---

<sup>35</sup> M. Małecki, *Teorie andragogiczne...*, dz. cyt., s. 56.

<sup>36</sup> J. Kargul, *Kilka uwag o niebezpieczeństwach poradnictwa*, w: (red.) A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradoznawstwa*, T. 1., Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1985, s. 109-115.

<sup>37</sup> A. Czerkawska, *Strefa cienia w pracy doradcy*, w: (red.) A. Czerkawska, *Podstawy pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 34-47.

<sup>38</sup> E. Trębińska-Szumigraj, *Emancypacja w poradnictwie*, w: (red.) A. Kargulowa, *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 146-169.

<sup>39</sup> M. Mielczarek, *Władza doradcy w relacjach z radzonym się*, w: (red.) A. Kargulowa (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 352-369.

<sup>40</sup> B. Skałbiana, *Poradnictwo pedagogiczne...*, dz. cyt. 10-151.

<sup>41</sup> D. Zielińska-Pękał, *Od pomocy do przemocy w poradnictwie. Dwie narracje / From Helping to Hurting in Counselling. Two Narrations*. „Studia Poradoznawcze/Journal of Counselling” 2012, s. 110-125, 294-309.

<sup>42</sup> E. Zierkiewicz, *Feministyczna krytyka poradnictwa*, w: (red.) A. Kargulowa, *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 333-351.

<sup>43</sup> A. Kargulowa, *Trzydzieści pięć lat poradoznawstwa...*, dz. cyt., s. 32.

kim być w nowej rzeczywistości<sup>44</sup> i jak w niej zaistnieć<sup>45</sup>. Zmianę odczuli również praktycy poradnictwa, bowiem wytworzył się ponowoczesny rynek usług poradniczych. Pojawiły się nowe zjawiska nieznane w dotychczasowym poradnictwie, jak marketing i komercja. Robert Kwaśnica pisał, że doradcy zaczęli oferować swoje porady<sup>46</sup>, reklamować je w codziennej prasie, ustalać ich ceny, konkurować ze sobą<sup>47</sup>. W prowadzonych badaniach starano się uchwycić proces zachodzenia zmian, wzrost dynamiki życia społecznego, przekształcanie się struktur i organizacji poradnictwa. Dla analizy i opisu nowego stanu rzeczy nie wystarczała dotychczasowa wiedza metodologiczna, psychologiczna czy pedagogiczna. Podczas kolejnego zwrotu metodologicznego w badaniach poradniczych korzystano z prac konstruktywistów i symbolicznych interakcjonistów, a w rozumieniu życia społecznego odwoływano się do koncepcji społecznego tworzenia rzeczywistości<sup>48</sup>, która koncentrowała się na życiu codziennym, małych narracjach, podkreślała znaczenie lokalnych dyskursów i organizowanie własnych światów życia.

Pod wpływem przesunięcia paradygmatycznego rzeczywistość społeczna przestała być utożsamiana z realnym światem tworzonym przez funkcjonowanie instytucji i grup społecznych, a zaczęła być rozumiana jako konstrukt procesualny utkany z wewnętrznych przeżyć i symbolicznych zachowań ludzi oraz ich wytworów, mających dla nich sens i znaczenie. Praktyka poradnicza, zgodnie z poglądami Jürgena Habermasa, została

---

<sup>44</sup> M. Malewski, *Counselling towards changing potterns of human life*, w: (red.) E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik, *Counsellor – Profession, Passion, Calling?* Vol. II, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2003, s. 14-22.

<sup>45</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2012, s. 18.

<sup>46</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, Wrocław 1994.

<sup>47</sup> por. J. Minta, *Od ogłoszenia do zatrudnienia*, w: (red.) B. Wojtasik, *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 315-323; A. Grabarska-Łyskawa, *Poradnictwo w prasie młodzieżowej*, w: (red.), E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 240-245; E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – aluzje – ambiwalencje*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010; B. Skałbania, *Instytucjonalne poradnictwo pedagogiczne okresu przemian. Kontynuacja i zmiany*, Politechnika Radomska, Radom 2012.

<sup>48</sup> P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

potraktowana jako sfera komunikacji społecznej. Zgodzić się zatem należało co do tego, że badacze poradnictwa nie zajmują w stosunku do praktyków pozycji uprzywilejowanej, a relacja teorii do praktyki „jest ustrukturowana przez system krzyżujących się perspektyw mówców, słuchaczy i aktualnie nieuczestniczących obecnych”<sup>49</sup>.

Obecnie wiedzę paradoznawczą stanowią zarówno konstrukty teoretyczne wcześniej opracowane, a więc definicje, twierdzenia, prawidłowości, teorie, jak i współczesne opisy rzeczywistości poradniczej, będące wyrazem jej osobistego odczytania i zinterpretowania przez badaczy. W jej obrębie mieszczą się również analizy biograficzne doradców i osób radzących się, analizy porównawcze pochodzące z różnych obszarów kulturowych, wizje rozwiązań praktycznych oraz krytyczne analizy rzeczywistości poradniczej. Nie przesądza to jednak o tym, że teoria poradnictwa – paradoznawstwa tworzy się wyłącznie w praktycznej relacji poradniczej<sup>50</sup>. Jest to bowiem wiedza, która stanowi rezultat różnorodnych zabiegów mentalnych badaczy paradoznawców. Ta zróżnicowana wiedza paradoznawcza nie układa się dziś w klarowną strukturę, a raczej tworzy swoistą mapę problemową. Swoją część mogą do niej dokładać doradcy praktycy, ale jej zintegrowanie pozostaje nadal zadaniem badaczy<sup>51</sup> paradoznawców.

### Nurty i koncepcje teoretyczne poradnictwa

Mając na myśli poradnictwo jako specyficzne działanie społeczne, najczęściej określa się jego ogólny cel i przyjmuje, że rozwiązanie problemów radzącego się jest jednoznaczne z optymalizacją innych podejmowanych przez niego działań lub ze zwiększeniem jego „wewnętrznej” świadomości. W pierwszym wypadku jest rozumiane jako pobudzenie do podjęcia decyzji, potwierdzenie, pogłębienie lub przekształcenie decyzji działania. W drugim wypadku, jako stymulowanie refleksyjności i zwiększanie emancypacji radzącego się od jego lęków i uprzedzeń. Natomiast w różnym stopniu zwraca się uwagę na inne, wyróżnione w naukach społecznych elementy czy aspekty działania społecznego, takie jak: podmiot działania, przedmiot działania, metoda oraz narzędzia działania oraz jego ostateczny wynik. Te różnice w ujmowaniu poszczególnych aspektów poradnictwa pozwoliły na

<sup>49</sup> J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Universitas, Kraków 2000, s. 337.

<sup>50</sup> por. R. Usher, I. Bryant, R. Johnston, *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa postmodernistyczna)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001 nr 2 (14).

<sup>51</sup> A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa...*, dz. cyt., s. 67.

wyodrębnienie trzech rodzajów poradnictwa, które Alicja Kargulowa oparła na koncepcjach: behawioralnej, humanistycznej i poznawczo-rozwojowej.

Pierwsza z nich to **poradnictwo dyrektywne**, czyli instrumentalne sterowanie radzącym się przez doradcę. Kolejna to **poradnictwo liberalne**, polegające na zapewnieniu przez doradcę podmiotowemu radzącemu się poczucia bezpieczeństwa w samodzielnym dochodzeniu do zmian, poprzez korzystanie z zabiegów stymulujących rozwój jego „wewnętrznej” świadomości i zwiększanie odwagi bycia dorosłym. Trzecią z koncepcji jest **poradnictwo dialogowe**, które jest wspólnym rozwiązywaniem problemu w partnerskim dialogu doradcy i radzącego się, dialogu opartym na refleksyjnej analizie sytuacji<sup>52</sup>.

Poradnictwo stanowi dziedzinę szczególnej wrażliwości aksjologicznej. Ten wymiar etyczny jest związany z praktyczną stroną poradnictwa, pomocy, udzielania wsparcia i porad<sup>53</sup>.

Nurty poradnictwa, podobnie jak psychoterapii znajdują się wciąż w toku tworzenia. Nie ma jednoznacznie wyklarowanych podejść. Zasadniczą próbę stworzenia typologii, choć lepiej użyć tu sformułowania – zaznaczenia nurtów w obrębie poradnictwa dokonała A. Kargulowa<sup>54</sup>. Autorka wyodrębniła kilka nurtów:

- egzystencjalny – całościowy w poradnictwie nieprofesjonalnym,
- technologiczno-edukacyjny,
- ideologiczno-etatystyczny,
- antropologiczno-etyczny,
- psychoterapeutyczny,
- postmodernistyczny eklektyzm.

To interesujące omówienie jest wyjątkowe wśród polskich publikacji. Autorka szeroko omawia każde z podejść, sytuując je w obrębie czasu, prądów umysłowych oraz zmian społecznych.

W literaturze przedmiotu spotykamy się z próbami innego jeszcze nazywania poszczególnych dróg. I tak przykładowo podstawowy w chwili obecnej na polskim rynku wydawniczym podręcznik psychoterapii i poradnictwa Colina Felthama i Iana Hortona wyróżnia odmiany poradnictwa mieszcząc je wspólnie z traktowanymi na równi nurtami terapeutycznymi<sup>55</sup>. Wersje

---

<sup>52</sup> Tamże, s. 40.

<sup>53</sup> W. Kaczyńska, *W poszukiwaniu podstaw etyki udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 1997 nr 1 (6), s. 5-16.

<sup>54</sup> A. Kargulowa, *Przeciw bezradności. Nurty – opcje kontrowersje w poradnictwie i paradozownawstwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996, s. 14-96.

<sup>55</sup> C. Felthama, I. Hortona, *Psychoterapia i poradnictwo...*, dz. cyt., s. 34.

poradnictwa odnoszą się tu do kategorii klientów/pacjentów korzystających z pomocy lub na specyfikę, a zatem wyodrębnione są: poradnictwo zawodowe, skierowane do dzieci, par osób z niepełnosprawnością, poradnictwo grupowe, dla osób starszych, studentów, realizowane w ramach podstawowej opieki zdrowotnej, w miejscu pracy, telefoniczne.

### **Zakończenie**

Przedstawione różne odmiany poradowniczego dyskursu nie układają się w ścisłym chronologicznym porządku, ani nie poddają się regułom obowiązującego naukowego myślenia, wyznaczonego przyjętymi paradygmataми. Bierze się to głównie stąd, że dyskurs ten toczy się na różnych płaszczyznach, a włączanie się do niego poszczególnych osób, w bardzo różnej formie (korzystanie z porad, udzielania porad, pisanie poradników, organizowanie poradni, kontrolowanie działalności poradniczej, badanie poradnictwa, przygotowywanie się do roli doradcy, etyczne wymiary pracy pomocowej, itp.), nie zawsze jest sprawą świadomego, zaplanowanego wyboru, ale często jednym z wątków splotu biograficznych wydarzeń pojawiających się w życiu różnych ludzi. Wiąże się również z tym, że dyskurs poradowniczy przeważnie toczy się w naszej codzienności, a przez to wydaje się czymś tak naturalnym, że umyka szczególnej uwadze, że nie podlega specjalnemu namysłowi, nie absorbuje w sposób wyczerpujący ani jego kontynuatorów, ani specjalistów niebiorących w nim udziału.

Poradnictwo jako forma praktyki oraz poradownictwo jako dziedzina wiedzy są w toku tworzenia się i dynamicznego rozwoju. Jest wiele obszarów tego rozwoju, typów poradnictwa i tworzonych nowych form wsparcia dla osób potrzebujących. Rozwijają się instytucje i tworzą się miejsca prywatnych praktyk. Wydaje się, że refleksja teoretyczna, choć istniejąca, nie w pełni nadąża za praktyką społeczną. Samo poradnictwo stanowi zresztą wciąż obszar niełatwy do jednoznacznego zdefiniowania a zwłaszcza paradygmatycznego usytuowania. Mieści się bowiem na styku dyscyplin naukowych: psychologii, pedagogiki, pracy socjalnej oraz zróżnicowanych i zazębiających się praktyk społecznych takich jak psychoterapia, psychoedukacja, coaching.

### **Bibliografia:**

- Berger P., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Czerkawska A., *Strefa cienia w pracy doradcy*, w: (red.) A. Czerkawska, *Podstawy pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.

- Feltham C., Horton I., *Psychoterapia i poradnictwo. Problemy pacjentów. Modele terapeutyczne. Rodzaje interwencji*, w: przekł. E. Zaremby, GWP, Sopot 2019.
- Frankl V., *Homo patiens*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.
- Grabarska-Łyskawka A., *Poradnictwo w prasie młodzieżowej*, w: (red.), E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, Universitas, Kraków 2000.
- Kaja H., *Założenia teoretyczne poradnictwa życia*, w: (red.) A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, *Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizowaniu rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1980.
- Kaczyńska W., *W poszukiwaniu podstaw etyki udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 1997 nr 1 (6), s.5-16.
- Kargul J., *Kilka uwag o niebezpieczeństwach poradnictwa*, w: (red.) A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradnictwa*, T. 1., Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1985.
- Kargulowa A., *Trzydzieści pięć lat poradnictwa. Zmiany w postrzeganiu poradnictwa rodzinnego*, w: (red.) E. Czerka-Fortuna, K. Kmita-Zaniewska, A. Zbierchowska, *Zasoby rodziny. Wychowanie, poradnictwo, praca socjalna*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kargulowa A., *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradnictwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1986.
- Kargulowa A., *Przeciw bezradności. Nurty – opcje kontrowersje w poradnictwie i poradnictwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.
- Kargulowa A., Ferenz K., *Społeczny kontekst poradnictwa. Poszukiwanie szans dla poradnictwa w działalności kulturalno-oświatowej*, COMUK, Warszawa 1991.
- Kowalski S., *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Rocznik Pedagogiczny” 1974 nr 1, s. 41-66.
- Kulczycki M., *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, Wrocław 1994.

- Laszlo E., *Systemowy obraz świata*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Malewski M., *Counselling towards changing patterns of human life*, w: (red.) E. Kalinowska, A. Kargulowa, B. Wojtasik, *Counsellor – Profession, Passion, Calling?*, Vol. II, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2003.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Mielczarek M., *Władza doradcy w relacjach z radzącym się*, w: (red.) A. Kargulowa, *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 352-369.
- Minta J., *Od ogłoszenia do zatrudnienia*, w: (red.) B. Wojtasik, *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.
- Miller R., *Rola przetwarzania i obiegu informacji w systemie oświaty i wychowania w różnych środowiskach*, „Studia Pedagogiczne” 1974 t. XXXII, s. 49-65.
- Paszkowska-Rogacz A., *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2002.
- Potulicka E., J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2012.
- Rogers C., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus Press, Wrocław 1991.
- Siarkiewicz E., *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – aluzje – ambiwalencje*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010.
- Skałbana B., *Instytucjonalne poradnictwo pedagogiczne okresu przemian. Kontynuacja i zmiany*, Politechnika Radomska, Radom 2012.
- Skałbana B., *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2009.
- Sujak E., *Poradnictwo małżeńskie i rodzinne*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1988.
- Trawińska M., *Polityka społeczna – kształcenie – poradnictwo*, w: (red.) M. Jędrzejczak, A. Kargulowa, *Perspektywy rozwoju teorii i praktyki poradnictwa*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1988.
- Trębińska-Szumigraj E., *Emancypacja w poradnictwie*, w: (red.) A. Kargulowa, *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 146-169.

- Usher R., Bryant I., Johnston R., *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa postmodernistyczna)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001 nr 2 (14).
- Wojtasik B., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.
- Wojtasik B., *Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1993.
- Zielińska-Pękał D., *Od pomocy do przemocy w poradnictwie. Dwie narracje / From Helping to Hurting in Counselling. Two Narrations*. „Studia Poradownicze/Journal of Counselling” 2012.
- Zierkiewicz E., *Feministyczna krytyka poradnictwa*, w: (red.) A. Kargulowa, *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 333-351.

---

### **From guidance to counseling.**

#### **Theoretical achievements and research areas of sub-discipline**

Guidance can be considered on a broad continuum – from the daily activities of friendly people to specialised institutional activities. If we call guidance a practical activity related to providing help, counseling is called a scientific discipline, the theory of guidance. The article presents the history of the formation of counseling and the paradigms, currents and theoretical concepts and counseling as a scientific discipline. Attempts to describe this process can be made from various theoretical and methodological positions, using regularities taken from various scientific disciplines.

**Keywords:** guidance, counselling.

### **Od poradnictwa do poradownictwa.**

#### **Dorobek teoretyczny i obszary badawcze subdyscypliny**

Poradnictwo można rozpatrywać na szerokim kontinuum – od codziennego działania życzliwych osób, aż do wyspecjalizowanej aktywności instytucjonalnej. Jeżeli poradnictwem nazwiemy działalność praktyczną związaną z udzielaniem pomocy, to poradownictwem nazywa się dyscyplinę naukową, teorię poradnictwa. W artykule zaprezentowano historię tworzenia się poradnictwa oraz zarysowujące się w nim paradygmaty, nurty i koncepcje teoretyczne oraz poradownictwa jako dyscypliny naukowej. Próby opisu

tegoż procesu mogą być podejmowane z różnych pozycji teoretycznych i metodologicznych, przy zastosowaniu praw i prawidłowości zaczerpniętych z różnych dyscyplin naukowych.

**Słowa kluczowe:** poradnictwo, poradoznawstwo.



**Elżbieta Kowalska-Dubas**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-7803-3369

## Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna

### Wstęp

Geragogika, jak pisał pod koniec XX wieku, Adam A. Zych, staje się „koniecznością naszych czasów”<sup>1</sup>. Współcześnie odnotowywane zmiany demograficzne ujawniają znaczny przyrost populacji ludzi starszych, co dostrzegają nie tylko badacze, ale i zwyczajni ludzie w swym codziennym życiu. Zmiany te skłaniają do namysłu, jak uczynić coraz dłuższe życie ludzkie także życiem pomyślnym<sup>2</sup>, tak dla samych osób starszych, jak i ich otoczenia społecznego. Interesującą i budzącą duże nadzieje propozycję wskazują pedagodzy. Jest nią geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna, akcentująca humanistyczne rozumienie starości i starzenia się oraz na wspieranie człowieka w drodze do starości i w starości poprzez szeroko pojętą edukację. Jak pisze A. A. Zych: „Uczyńmy (...) geragogikę ogrodem starzejącej się Europy, w którym to ogrodzie (prawdę mówiąc) nie znajdziemy lekarstwa na moc śmierci, ale odnaleźć możemy własną starość w nowych wymiarach: umiejętności życia i sztuki starzenia się<sup>3</sup>. Od opublikowania tych słów minęło ćwierć wieku; geragogiką zajmowało się w tym czasie wielu badaczy (o czym w poniższym tekście), znacznie poszerzając jej poznawcze pole. Wzrosło także we współczesnych społeczeństwach upracticznienie idei geragogicznych, choć ciągle jeszcze w wymiarze niewystarczającym ani dla

---

<sup>1</sup> A. A. Zych, *Człowiek wobec starości*, Wydawnictwo Interart, Warszawa 1995, s. 11.

<sup>2</sup> Odniesienie do gerontologicznej koncepcji pomyślnego starzenia się (por. opracowania: J. Halicki, *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010, s. 18–50; A. Leszczyńska-Rejchert, *Wbrew stereotypom – pomyślna starość „wyjątkowych” seniorów Studium z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2019, s. 24–43, s. 52–80.

<sup>3</sup> A. A. Zych, *Człowiek wobec starości*, dz. cyt., s. 25.

potrzeb społecznych ani jednostkowych oczekiwań. Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna w pewnym stopniu ciągle pozostaje niedocenionym „środkiem” na pomyślną starość, choć może ona z powodzeniem spełnić rolę „środka” znaczącego.

### Pochodzenie terminu geragogika

Pochodzenie terminu geragogika jest niemieckie (*Geragogik*). Jak podaje A. A. Zych, odnosząc się do opracowań niemieckiego badacza Ludgera Veelkena<sup>4</sup>, termin ten został użyty po raz pierwszy w 1952 roku przez zachodniemieckiego neurologa i psychiatrę Ferdynanda A. Kehraera i oznaczał pedagogikę starzenia się i starości (niem. *Altenpaedagogik/Alterspeadagogik*)<sup>5</sup>. Nieco później, w 1956 roku, terminu tego w tym samym znaczeniu użył także niemiecki badacz pedagog i gerontolog Hans Mieskes<sup>6</sup>. W tym samym czasie, w Stanach Zjednoczonych, Wilma T. Donahue zainicjowała nurt „edukacji do późnej dojrzałości”<sup>7</sup>. Wreszcie, w 1962 roku, w Niemczech, Otto F. Bollnow zastosował termin *gerontogogika* w rozumieniu dyscypliny zajmującej się kształceniem i „prowadzeniem ludzi starych”<sup>8</sup>. Wskazane terminy i ich znaczenia dotyczyły więc zgodnie tego, co można określić jako edukację związaną z procesami starzenia się i starością. Takie też znaczenie przyjmowały terminy zbliżone w brzmieniu, które przytacza Olga Czerniawska: *gerontagogia, geragogia, geriagogia*<sup>9</sup>.

Podobny kontekst znaczeniowy, według O. Czerniawskiej, cytującej H. R. Moody`ego i D. A. Petersona, ma termin *gerontologia edukacyjna*, która, jako subdyscyplina gerontologii społecznej<sup>10</sup>, odnoszona jest do

---

<sup>4</sup> L. Veelken, *Das sozialgerontologische Konzept*, w: (red.) S. Becker, L. Veelken, K.P. Wallraven, *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte fur Gegenwart und Zukunft*, Leske+Budrich, Opladen 2000, s. 88.

<sup>5</sup> A. A. Zych, (red.), *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, tom 1, A – G, Wydawca Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski, Katowice 2017, s. 493.

<sup>6</sup> A. A. Zych, *Człowiek wobec starości*, dz. cyt., s. 19.

<sup>7</sup> W. T. Donahue, *Education for later maturity*, 1955, cyt. za: (red.) A. A. Zych, *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, dz. cyt., s. 493.

<sup>8</sup> Tamże, s. 493.

<sup>9</sup> A. Limieux, S. Marinez, Lesse, Bolton; P. Carre, cyt. za: O. Czerniawska, *Wokół edukacji osób starszych*, „Acta Universitatis Lodziensis”, Folia Paedagogica 5, 2003, s. 156–158.

<sup>10</sup> Gerontologia społeczna (ang. *social gerontology*) to dział gerontologii, który zajmuje się społecznymi przyczynami i skutkami procesu starzenia się społeczeństw i jednostek. Pojęcie zostało wprowadzone w 1960 roku przez amerykańskiego gerontologa Clarka Tibbits`a (A. A. Zych, *Człowiek wobec starości*, dz. cyt. s. 18; A. A. Zych, *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa 2001, s. 79–80). Gerontologia edukacyjna

edukacji człowieka w wieku starszym, a jej treści adresowane są do osób starszych oraz personelu i specjalistów wspierających ten proces<sup>11</sup>. W ramach gerontologii edukacyjnej można mówić o „działaniach stymulujących autoformację” osób w wieku starszych, nazwanych *edukacją gerontologiczną*<sup>12</sup>. Edukację gerontologiczną najczęściej traktuje się jako nauczanie gerontologii, czyli przekazywanie wiedzy o starości i starzeniu się, co jest wyrazem przygotowania/edukacji do starości<sup>13</sup>. Jednak, w świetle poszerzonej refleksji i badań nad przedmiotem badań geragogiki, nie można utożsamiać już znaczeń terminu geragogika z terminem gerontologia edukacyjna; gerontologia edukacyjna oznacza bowiem badania i praktykę, które związane są z procesami uczenia się w starości<sup>14</sup>, w tym także uwzględnienie wspieranie tego procesu przez zewnętrzne czynniki instytucjonalne i osobowe. Przy tym, gerontologia edukacyjna, powiązana jest z opisową nauką o edukacji, opartą na krytyczno-humanistycznym paradygmacie badawczym, rozwijanym od lat 60-tych XX wieku. Nie jest więc uprawiana jako subdyscyplina pedagogiczna o charakterze normatywno-wartościującym<sup>15</sup>. Warto tu jednak przytoczyć pogląd A. A. Zycha, który określał gerontologię edukacyjną, edukację gerontologiczną i geragogikę prewencyjną jako subdyscypliny szczegółowe geragogiki<sup>16</sup>.

---

(ang. *educational gerontology*) to dział praktyki i teorii gerontologii i pedagogiki społecznej, zajmujący się uwarunkowaniami życia i edukacji, w tym samokształceniem i nauczaniem osób starszych. Termin został użyty po raz pierwszy w 1970 roku, również przez amerykańskiego badacza Howarda Y. McClusky (por. A. A. Zych, *Słownik gerontologii społecznej*, dz. cyt., s. 78).

<sup>11</sup> O. Czerniawska, *Wokół edukacji osób starszych*, dz. cyt., s. 156–157.

<sup>12</sup> F. Glendenning 1990, cyt. za: O. Czerniawska, *Wokół edukacji osób starszych*, dz. cyt., s. 157.

<sup>13</sup> J. Halicki, *Geragogika*, w: (red.), T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 29 – 30; E. Dubas, *Geragogika – dyscyplina pedagogiczna o edukacji w starości i do starości*, w: (red.), A. Fabiś, *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i marketingu, Sosnowiec 2005, s. 143–155; E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, w: (red.), M. Kuchcińska, *Edukacja do i w starości*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2008, s.55; A. Leszczyńska-Rejchert, *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji*, „Chowanna” 2009 nr 2, s. 226.

<sup>14</sup> Por. np. A. Leszczyńska-Rejchert, *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji*, dz. cyt., s. 226.

<sup>15</sup> E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, dz. cyt., s. 53–54.

<sup>16</sup> A. A. Zych, *Człowiek wobec starości*, dz. cyt., s. 21.

## Geragogika w systemie nauk o starości i starzeniu się

Terminy: geragogika i gerontogogika (i inne zbliżone w brzmieniu) wskazują na związki refleksji i badań geragogicznych z pedagogiką. Jak podają źródła, w 1970 roku H. Mieskes usytuował geragogikę w obszarze nauk o wychowaniu, wymieniając tu paidagogikę, andragogikę i geragogikę oraz w obszarze badań gerontologii, wyszczególniając geriatrię, geragogikę, gerontopsychologię i gerontosocjologię<sup>17</sup>, a także wskazując na przedmiot geragogiki uwzględniający zakres teorii, badań i praktyki<sup>18</sup>. W polskiej refleksji pedagogicznej także odnajdujemy systematykę dyscyplin szczegółowych pedagogiki, również, wśród których umiejscawiana jest geragogika określana jako gerontagogika<sup>19</sup> lub gerontogogika<sup>20</sup>. Tak Stefan Kunowski jak i L. Veelken wyprowadzają znaczenie terminu z greckiego *geron*, dopełniacz *gerontos* – polskie *starzec* oraz *ago* – *prowadzę*<sup>21</sup>, co znamienne potwierdza pedagogiczny rodowód geragogiki. Dla S. Kunowskiego gerontagogika jest „pedagogiką starszego wieku”, zajmującą się „wychowawczym prowadzeniem człowieka starszego”<sup>22</sup>. Także dla zachodnioniemieckiego gerontologa L. Veelkena pochodzenie geragogiki jest pedagogiczne, podobnie jak andragogiki, i oznacza wprowadzanie w starość, przygotowanie do starości, prowadzenie do dojrzałości oraz towarzyszenie w drodze<sup>23</sup>. Geragogika, w oczywisty przedmiotowy sposób, powiązana jest z multi/inter/dyscyplinarną nauką jaką jest gerontologia, w szczególności z gerontologią społeczną<sup>24</sup>, co obrazuje Schemat nr 1<sup>25</sup>.

<sup>17</sup> Por. L. Veelken, *Das sozialgerontologische Konzept*, dz. cyt., s. 88; A. A. Zych, R. Bartel, *Zur Lebenssituation alternder Menschen in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland*, Institut für Heil- und Sonderpädagogik Giessen, Reihe<sup>9</sup> „Giessener Dokumentationsreihe”, Band 9, Giessen 1988, s. 23.

<sup>18</sup> A. A. Zych, R. Bartel, *Zur Lebenssituation alternder Menschen in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland*, dz. cyt., s. 23.

<sup>19</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 27.

<sup>20</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999, s. 103.

<sup>21</sup> L. Veelken, *Das sozialgerontologische Konzept*, dz. cyt., s. 88; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 27.

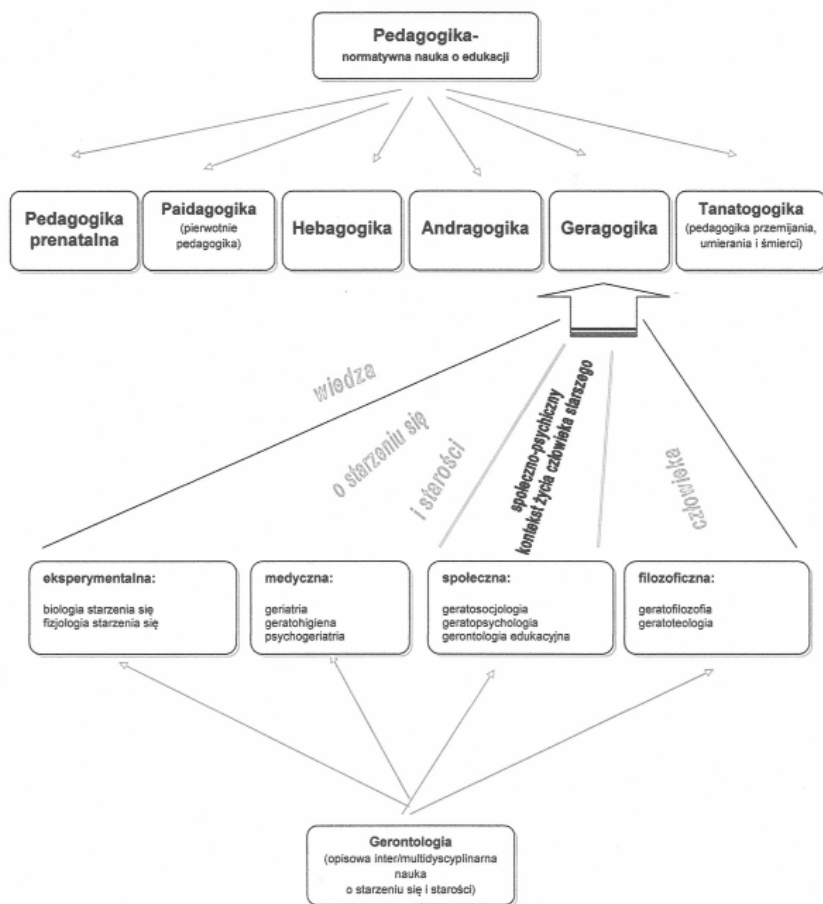
<sup>22</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 28.

<sup>23</sup> L. Veelken, *Das sozialgerontologische Konzept*, dz. cyt., s. 92.

<sup>24</sup> A. A. Zych, *Człowiek wobec starości*, dz. cyt., s. 19.

<sup>25</sup> E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, dz. cyt., s. 83.

Schemat nr 1: Geragogika w systemie nauk



Schemat nr 1: Geragogika w systemie nauk

Geragogika więc utrzymuje silny związek z pedagogiką<sup>26</sup>, poprzez wspólny przedmiot badań jakim jest edukacja, a także z andragogiką, która

<sup>26</sup> A. A. Zych, *Człowiek wobec starości*, dz. cyt., s. 19.

zajmują się procesami edukacji człowieka dorosłego, co podkreślało wielu badaczy<sup>27</sup>. Bowiem dla andragoga starość jest ostatnim etapem dorosłości<sup>28</sup> a człowiek starszy jest również człowiekiem dorosłym. Silne są też związki geragogiki z pedagogiką społeczną a także innymi subdyscyplinami pedagogicznymi, które pozwalają lepiej zrozumieć starość człowieka; np. wiedza dotycząca wychowania i edukacji w dzieciństwie i młodości znacznie wspiera proces rozumienia uwarunkowań procesu starzenia się i postaw w starości. Należy odnotować też nie tylko współcześnie znaczący związek geragogiki z pedagogiką specjalną, ale także ich powiązania historyczne; geragogika była bowiem często spostrzegana jako dział pedagogiki specjalnej<sup>29</sup>. Starość bowiem spostrzegano jako chorobę i niepełnosprawność, wiążąc to rozumienie z bio – medycznym modelem starzenia się. Dziś starość, szczególnie w naukach społecznych, jest powszechnie traktowana jako rozwojowy okres życia człowieka<sup>30</sup>.

### Przedmiot badań geragogiki

Najwcześniej więc i najczęściej, w pewnym uproszczeniu, określano geragogikę jako „pedagogikę starości”, uznając ją za pedagogiczną subdyscyplinę zajmującą się procesami kształcenia i wychowania człowieka w starości. Na przestrzeni lat zmieniało się jednak znaczenie pojęć pedagogicznych; w andragogice dostrzeżono swoistą paradygmatyczną zmianę

---

<sup>27</sup> J. R. Leśniak, *Gerontologia*, w: (red.), K. Wojciechowski, *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław Warszawa Kraków Gdańsk Łódź 1986, s. 86–87;

<sup>A</sup> A. Zych, *Człowiek wobec starości*, dz. cyt., s. 18–19; A. Leszczyńska-Reichert, *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji*, dz. cyt., s. 231;

<sup>E</sup> Dubas, *Geragogika – dyscyplina pedagogiczna o edukacji w starości i do starości*, dz. cyt., s. 149; E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, dz. cyt., s. 51.

<sup>28</sup> E. Dubas, *Etapy dorosłości i proces kształcenia*, w: (red.), A. Fabiś, B. Cyboran, *Dorośli w procesie kształcenia*, Wydawca: Wyższa Szkoła Administracji, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Bielsko-Biała – Zakopane 2009, s. 116.

<sup>29</sup> Por. W. Bachmann, cyt za: A. Tokaj, *U progu starości*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań 2000, s. 24–25.

<sup>30</sup> E. Dubas, *Być i stawać się w starości – o rozwoju z andragogicznej perspektywy*, w: (red.), A. Chabior, *Uczący się dorośli – inspiracje, wyzwania, trendy Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Tadeuszowi Aleksandrowi w 80. rocznicę urodzin i 55. rocznicę pracy naukowej*, Wydawca: Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim, Ostrowiec Świętokrzyski 2018, s. 167–196.

w ich rozumieniu<sup>31</sup>, swoistą ewolucję ich znaczeń, a co za tym idzie, zmianę praktyki pedagogicznej. W wyniku przemian społecznej i jednostkowej świadomości zyskiwał znaczenie termin *edukacja*, w rozumieniu wykraczającym poza zinstytucjonalizowane formy szkolne a także i pozaszkolne. Edukacja to więc już nie tylko *nauczanie/kształcenie*, ale poczynając od lat 80-tych XX wieku – *uczenie się*, nowy kluczowy kontekst edukacji, któremu przydaje się istotną cechę *całozyciowości*. W miarę jak więc upowszechniała się idea całozyciowego uczenia się (ang. *life long learning*), geragogika zyskiwała szerszy przedmiot badań. Uczenie się to więc także aktywność nieformalna, oznaczająca poznawanie i refleksję (nad sobą samym, innymi, światem), podejmowana w codzienności, przy okazji realizacji różnorodnych zadań życiowych. Takie myślenie o edukacji wzmacniały wyniki badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka, w szczególności człowieka dorosłego i starszego, poczynając od lat 60-tych XX wieku, w świetle których rozwój człowieka jest procesem całego życia<sup>32</sup>. Procesy rozwoju powiązane są zaś immanentnie z procesami uczenia się i oba toczą się w biegu każdego ludzkiego życia. Powiązania między rozwojem, uczeniem się i starością są znacznie bardziej złożone niż w przypadku edukacji formalnej i pozaformalnej. Nie mogą być ograniczone jedynie do etapu starości lub okresu bezpośrednio go poprzedzającego, na co zwracano już uwagę w starożytności<sup>33</sup>. Biorąc także pod uwagę, jak zmienia/ło się spostrzeganie tożsamości człowieka, nieco inaczej można określić przedmiot badań geragogiki; zaczęto tożsamość pojmować jako podlegającą (re)definiowaniu, także poprzez refleksję autobiograficzną, przez całe życie. Tożsamość odzwierciedla holistyczne stawanie się i bycie człowiekiem, zakotwiczoną w całej swej biografii i w biegu całego życia. W takim więc kontekście, przedmiotem badań geragogiki staje się *edukacja zorientowana na starość*<sup>34</sup>, przy czym starość należy spostrzegać jako immanentną cechę człowieczeństwa, etap życia włączony w holistycznie pojmowane człowieczeństwo i holistyczne doświadczanie życia przez każdego człowieka. Tym samym, geragogika zajmuje się badaniem procesów edukacyjnych, które, poczynając od

<sup>31</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się O zmianie paradygmatycznej w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, rozdział 2, s. 45–81.

<sup>32</sup> Np. A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

<sup>33</sup> A. A. Zych wskazuje tu na rozważania o starości myślicieli starożytnych: Hipokratesa, Platona, Arystotelesa i Cycerona (A. A. Zych, *Człowiek wobec starości*, dz. cyt., s. 17).

<sup>34</sup> E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, dz. cyt., s. 45.

dzieciństwa, przygotowują człowieka do jego starości, także z udziałem najstarszego pokolenia, oraz są realizowane w starości. Rozgrywają się na przestrzeni całego życia człowieka. Łączą się z procesami adaptacji do biologicznych uwarunkowań życia, z procesami socjalizacji, inkulturacji, personalizacji i emancypacji<sup>35</sup>. Uczestniczą w tych procesach wszystkie pokolenia, które w danym czasie historycznym towarzyszą sobie w życiu. Uczenie się starości (a więc przygotowanie do starości, nabywanie postaw wobec starości, „filozofii życia”, która afirmuje starość, radzenie sobie ze starością, przeżywanie pomyślniej starości i in.) oraz uczenie się w starości (a więc podejmowanie aktywności edukacyjnej w tym okresie życia, także i tej wykraczającej poza edukację formalną i pozaformalną) to najogólniej dwa główne tory edukacji, będącej przedmiotem badań geragogiki. Dobrze ducha edukacji, która może stanowić przedmiot badań geragogiki, ujęła Zofia Szarota, pisząc o edukacji do starości (przygotowanie do roli seniora), dla starości (przygotowanie kadr do pracy z seniorami), w starości (uczenie się w starości) i przez starość (międzypokoleniowy dialog)<sup>36</sup>. Przyjmując wielowymiarowe rozumienie edukacji, a więc z uwzględnieniem jej nie tylko praktycznego, instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego wymiaru, ale także codziennego, aksjologicznego i egzystencjalnego, edukacja, w szczególności w przypadku osób starszych, to swoista „medytacja nad życiem, z której może wynikać zrozumienie życia”<sup>37</sup>. Edukacja zorientowana na starość jest więc zarazem edukacją ukierunkowaną na człowieka, jego pomyślnie funkcjonowanie jako spójnej dojrzałej tożsamości, umiejętnie łączącej w sobie przeżyte doświadczenia wszystkich perspektyw czasowych – przeszłości i terażniejszości, terażniejszości a także przyszłości oraz wieczności, tożsamości doświadczającej całego życia jako wartości, doświadczającej poczucia spełnienia i sensowności życia<sup>38</sup>.

### **Funkcje edukacji zorientowanej na starość**

Edukacja zorientowana na starość, w tym także edukacja w wieku starszym, pełni rozliczne funkcje. Poprzez nie uwidacznia się jej

---

<sup>35</sup> Odniesienie do koncepcji ujęcia wychowania od strony tzw. „dyscyplin podstawowych”, humanistycznych i światopoglądowych za Marianem Nowakiem: M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 240–254.

<sup>36</sup> Por. Z. Szarota, *Uczenie się starości*, „Edukacja Dorosłych” 2015 nr 1, s. 23–35.

<sup>37</sup> E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, dz. cyt., s. 62–63.

<sup>38</sup> Por. też przegląd zmian w rozumieniu pojęcia edukacji w wieku starszym na tle przemian w naukach społecznych: A. Kozerska, *Edukacja w późnej dorosłości na tle przemian w naukach społecznych*, „Rocznik Andragogiczny” 2019, s. 153–170.

wielowymiarowość i zarazem alternatywny charakter wobec edukacji szkolnej i pozaszkolnej, realizowanych w formach zinstytucjonalizowanych. Można funkcje te uporządkować w kilku zakresach i wymienić:

- funkcje instrumentalne – Edukacja jest środkiem zaradczym wobec różnych zaistniałych problemów i trudnych sytuacji życiowych, w tym także wobec własnej starości;
- funkcje społeczne i kulturowo – cywilizacyjne – Edukacja jest stylem życia, sposobem na przeżywanie starości, wypełnieniem czasu do dyspozycji, wypełnieniem czasu życia edukacyjną aktywnością. Edukacyjny styl życia może być także efektem oddziaływania czynników kulturowo – cywilizacyjnych, podkreślających rolę uczenia się w życiu i w rozwoju człowieka, wyznaczających pozycję społeczną jednostki poprzez uczenie się, a co szczególnie uwidocznic się ma we właśnie rozpoczynającej się erze informacyjnej, w erze wiedzy;
- funkcje auksologiczne – Edukacja jest szansą rozwoju, stymulując przemiany osobowościowe, zapobiegając atrofii, pozwalając na adaptację do zmian, jakie niesie sama starość, a także środowisko życia człowieka starszego. Psychologiczne badania nad rozwojem człowieka, neurobiologiczne badania nad funkcjonowaniem mózgu ludzkiego potwierdzają możliwości uczenia się człowieka w starości oraz rozwoju w starości, który warunkowany jest uczeniem się;
- funkcje aksjologiczno – teleologiczne – Edukacja jest wartością życia i ukierunkowuje człowieka w dążeniach ku osobowej pełni – pełnej dojrzałości. Bez edukacji człowiek straciłby szansę stawania się w pełni człowiekiem, szansę doświadczania pełni człowieczeństwa. Uczenie się człowieka „uszlachetnia”, powoduje, iż wznosi się on na wyżyny swojej osobowej dojrzałości, osiąga ważne wartości i cele życiowe. Zmierza ku ideałom. Osiąga mądrość;
- funkcje emancypacyjne – Edukacja jest emancypacją, wyzwalać człowieka z zależności, różnego rodzaju zniewoleń, także i stereotypowego myślenia o starości. Edukacja jako emancypacja promuje niezależność, a nade wszystko wolność jako uniwersalną cechę ludzkiego bytu, przypisaną także i starości;
- funkcje felicytologiczne – Edukacja jest aktywnością, która może dostarczać radości, może wywoływać rozbawienie, łączyć się ze śmiechem i humorem, poprzez co znacznie podnosi poziom

życiowego optymizmu, niweczy depresyjne nastroje. Przybliża ku poczuciu bycia zadowolonym, a nawet szczęśliwym. Świat i życie, dzięki edukacji, mogą wydawać się piękniejszymi. Edukacja, gdy jest podejmowana w grupie, daje poczucie bycia razem, eliminując smutek osamotnienia;

- funkcje biograficzne – Edukacja, poprzez odwoływanie się do biografii uczących się seniorów, pozwala uczyć się ponownie z własnych jak i członków grupy zajęciowej, zapamiętanych i przypominanych doświadczeń. Pozwala na reorganizację doświadczeń, w tym i także tych najbardziej przykrych. Sprzyja reinterpretacjom biografii. W ten sposób przyczynia się do permanentnej formacji tożsamości uczącego się, poszukującego prawdy i własnej godności;
- funkcje egzystencjalne – Edukacja sprzyja zrozumieniu fenomenu życia, tak w wymiarze jednostkowym, gatunkowym, jak i kosmicznym. Pozwala odnieść się do najtrudniejszych zadań życiowych, którymi są dla człowieka, a w szczególności starszego, choroba, cierpienie i ostatnia ostateczność jaką jest śmierć. Edukacja pozwala zaakceptować przemijanie, afirmować życie wraz ze wszystkimi jego przejawami, odszukać jego esencję;
- funkcje rewitalizacyjne – Edukacja przywraca siły witalne, odmładza poprzez dar uczenia się – zainteresowanie, motywację, wysiłek uczenia się, i poprzez pozyskaną wiedzę i umiejętności, które „dodają sił” w każdym wieku, także w starości;
- funkcje rekreacyjne – Edukacja jest sama w sobie pewnym sposobem rekreacji, odpoczynku, wypoczynku, wczasowania, choć wiąże się z wysiłkiem intelektualnym. Jest ona swoistym płodozmianem dla obowiązków domowych, rodzinnych, zawodowych. Przenosi w inny świat, poza codzienność. Odrywa od rzeczywistości<sup>39</sup>.

Funkcje te, podkreślając wielowymiarowość uczenia się (w) starości, zarazem wskazują na bardzo rozległe i zarazem pogłębiane doświadczenia, jakie mogą być udziałem człowieka uczącego się (w) starości. To uczenie się staje się swoistym panaceum na złą starość, szansą doświadczania pomyślniej starości i afirmacji życia także z uwzględnieniem jego ostatniego okresu. Takie uczenie się jest przydaniem wartości długiemu życiu.

---

<sup>39</sup> Wykaz funkcji skorygowany i poszerzony w stosunku do publikacji: E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, dz. cyt., s. 60 -61 .

## **Geragog jako specjalista wspierający procesy edukacji zorientowanej na starość**

Tak szeroko ujęte procesy edukacji człowieka w starości i do starości może wspierać specjalista zwany geragogiem. Geragog ma być przygotowany do prowadzenia człowieka starszego przez jego trudną drogę życia i rozwoju w starości. Czyni to poprzez wzmacnianie jego świadomości i aktywności edukacyjnej. Jak stwierdza L. Veelken: „geragog studiuje z celem uzyskania kompetencji wspierającego towarzyszenia starszym ludziom w biegu życia i procesie socjalizacji”<sup>40</sup>.

Model geragoga szeroko opisują badacze zachodni Niemcy Walter Bachmann i Roland Bartel, a także polski gerontolog A. A. Zych we współpracy z Bartlem. Dla autorów „geragog jest specjalistą w zakresie diagnozowania i wspomaganie rozwoju ludzi starszych /.../, występujący w roli doradcy, pośrednika, organizatora...”<sup>41</sup>. W literaturze polskiej szeroko koncepcję kształcenia geragogów przedstawiła, oprócz A. A. Zycha, Zofia Szarota<sup>42</sup>. Według autorki geragog to najczęściej absolwent studiów pedagogicznych (choć nie tylko, to także pracownicy resortu pomocy społecznej), posiada szeroką wiedzę gerontologiczną, która pozwoli mu na wszechstronną diagnozę problemów i potrzeb życiowych ludzi starszych, a następnie terapię i prewencję gerontologiczną. Autorka formułuje siedem pytań o wymiarze edukacyjnym, które w kształceniu geragogów należy postawić: Uczyć kogo? Po co? Czego? Kto? Jak? Gdzie? Kiedy? Kształcenie gerontologiczne realizowane winno być w następujących dziedzinach: geragogiki, gerontopsychologii, socjologii starości, biomedycznych podstaw geragogiki, dietetyki, rekreacji ruchowej, prawa, metodyki zajęć oświatowych i terapeutycznych, wsparcia geragogicznego i tanatopedagogiki. Koncepcję geragoga naszkicowała także Anna Leszczyńska-Rejchert. Geragog oznacza „każdą osobę, która podejmuje intencjonalne działania na rzecz wspomaganie człowieka starszego w jego rozwoju”<sup>43</sup>. Wśród licznych zadań, jakie stają przed geragogiem, autorka akcentuje m.in. diagnozę potrzeb i problemów ludzi starszych, kształtowanie umiejętności wykorzystania potencjału rozwojowego, pomoc

<sup>40</sup> L. Veelken, *Das sozialgerontologische Konzept*, dz. cyt., s. 92.

<sup>41</sup> A. A. Zych, R. Bartel, *Zur Lebenssituation alternder Menschen in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland*, Institut für Heil- und Sonderpädagogik Giessen, Reihe „Giessener Dokumentationsreihe”, Band 9, Giessen 1988, s. 34.

<sup>42</sup> Z. Szarota, *Projekt kształcenia gerontologicznego*, „Edukacja Dorosłych” nr 3(20)1998, s. 53-57.

<sup>43</sup> A. Leszczyńska-Rejchert, *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji*, dz. cyt., s. 229.

w samopoznaniu i samoakceptacji jako osoby starszej, byciu samodzielnym i odpowiedzialnym za swoje życie, w przystosowaniu do zmieniających się warunków życia, wspieranie aktywności człowieka starszego w różnych formach oraz w działaniach mających na celu kształtowanie korzystnego środowiska życia, pomoc w sytuacjach życiowych jakie niesie starość, w tym wchodzenie w nowe role społeczne (np. rolę emeryta), utrzymywanie kontaktów i więzi z innymi ludźmi, wykorzystanie czasu wolnego, pogodzenie się z przemijaniem i śmiercią oraz inne<sup>44</sup>. Geragodzy mogą reprezentować różne kierunki wykształcenia (np. pedagogikę, psychologię, pracę socjalną) i mogą pracować w różnych instytucjach życia publicznego, lecz łączy ich profesjonalna wiedza na temat starzenia się i starości<sup>45</sup>. „Geragog ma być przygotowany do prowadzenia człowieka starszego przez jego trudną drogę życia i rozwoju w starości”<sup>46</sup>. W kontekście nasilonego procesu starzenia się współczesnych społeczeństw, geragog winien także wspierać środowisko społeczne osób starszych (np. rodzinę), które często nie zna i nie rozumie potrzeb i możliwości coraz liczniejszej grupy osób w wieku starszym. Swoje zawodowe posłannictwo geragog realizuje więc głównie poprzez wzmacnianie świadomości dotyczącej procesów starzenia się i inspirowanie aktywności edukacyjnej osób starszych oraz osób z ich otoczenia, tak by starość ludzka mogła być doświadczana bardziej samodzielnie, odpowiedzialnie i pomyślnie z uwzględnieniem przyjaznego współlistnienia wszystkich pokoleń. Geragog jest więc specjalistą, który w profesjonalny sposób promuje i urzeczywistnia sztukę starzenia się<sup>47</sup>, stawania się i bycia coraz bardziej człowiekiem, także i dzięki starości<sup>48</sup>. Jest specjalistą, który potrafi „towarzyszyć w drodze” człowiekowi starszemu, często w niełatwej, pełnej trosk egzystencjalnych,

---

<sup>44</sup> Tamże, s. 229–230.

<sup>45</sup> Por. Z. Szarota, *Projekt kształcenia gerontologicznego*, dz. cyt., s. 53, s. 61 – 62; A. Leszczyńska-Rejchert, *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji*, dz. cyt., s. 229–230.

<sup>46</sup> E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, dz. cyt., s. 62.

<sup>47</sup> E. Dubas, *Sztuka starzenia się – uczenie się starości. Kontekst andragogiczny*, Biblioteka Gerontologii Społecznej 2012 nr 1, s. 11–29.

<sup>48</sup> E. Dubas, *Być i stawać się w starości – o rozwoju z andragogicznej perspektywy*, w: (red.), A. Chabior, *Uczący się dorosły – inspiracje, wyzwania, trendy Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Tadeuszowi Aleksandrowi w 80. rocznicę urodzin i 55. rocznicę pracy naukowej*, Wydawca: Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim, Ostrowiec Świętokrzyski 2018, s. 167–196.

drodze ostatniego okresu życia jakim jest starość, czyniąc ją bardziej przyjazną i sensowną<sup>49</sup>.

### **Geragogika jako nauka**

Geragogika, podobnie jak pedagogika, klasyfikowana jest jako nauka teoretyczna, empiryczna i praktyczna<sup>50</sup>. Badania geragogiczne z jednej strony wspierają teorie naukowe, z drugiej działania praktyczne. Jej zadania w obszarze badań teoretycznych dotyczą rozpoznawania procesów starzenia się i poszerzania wiedzy dotyczącej ludzkiej starości z uwzględnieniem kluczowego kontekstu, jaki stanowi dla geragogiki edukacja rozumiana szeroko, wielowymiarowo. Poszerzanie więc teorii uczenia się osób starszych można uznać za wiodący obszar badań geragogiki, wyróżniający ją spośród innych subdyscyplin pedagogicznych i nauk gerontologicznych. W obszarze działań praktycznych wiodące są te, które urzeczywistniają rozwojowy i edukacyjny model starości, akcentując prewencję, opiekę, edukację, aktywizację do i w starości, w odniesieniu do jednostek jak i do szerszych społeczności, w tym środowisk lokalnych, rodzinnych, sąsiedzkich, a także w wymiarze globalnym – ziemskim, ogólnoludzkim i gatunkowym.

### **Działy i współczesne obszary badań w geragogice**

Biorąc pod uwagę intensywny rozwój geragogiki, szczególnie w ostatnich dwóch dziesięcioleciach, można wskazać jej działy, odpowiadające szczegółowym problemom badawczym z perspektywy różnych subdyscyplin pedagogicznych, jak i innych dyscyplin i dziedzin nauki. Poza stosunkowo już dobrze rozpoznawalną geragogiką specjalną, można tu wymienić geragogikę Montessorii, monoseologię geragogiczną (geragogikę samotności), auksologię geragogiczną<sup>51</sup>.

Edukacyjne aspekty badań nad starością i w powiązaniu ze starością ujawniają się w wielu obszarach edukacji gerontologicznej. W tym sensie

---

<sup>49</sup> Por. E. Dubas, „Towarzystwo w drodze” jako przykład relacji geragogicznej, w: (red.), M. Halicka, J. Halicki, E. Kramkowska, *Starość Poznać, przeżyć, zrozumieć*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 297–311; E. Dubas, „Towarzystwo w drodze” jako relacja w chorobie Alzheimera (na podstawie doświadczeń opiekunów rodzinnych, w: (red.), E. Dubas, M. Muszyński *Starość w nurcie życia*, seria wydawnicza: Refleksje nad starością, tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 174–175.

<sup>50</sup> Por. A. A. Zych, *Człowiek wobec starości*, dz. cyt., s. 22–25; A. Tokaj, *U progu starości*, dz. cyt., s. 25.

<sup>51</sup> Por. A. A. Zych (red.), *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, dz. cyt., s. 495–501.

mogą też stanowić zakresy badań geragogiki. Można do nich zaliczyć edukację międzypokoleniową, edukację tanatologiczną, edukację medialną seniorów, edukację informatyczną seniorów, edukację przed/emerytalną, edukację zdrowotną seniorów i inne<sup>52</sup>. W miarę poszerzania się przedmiotu badań geragogiki takich szczegółowych działów będzie coraz więcej.

Wychodząc od klasycznych ujęć i koncepcji, jak np. przygotowanie do starości według Aleksandra Kamińskiego<sup>53</sup> czy badań nad potrzebami edukacyjnymi osób starszych<sup>54</sup>, aktywnością edukacyjną w starości<sup>55</sup>, edukacją seniorów z uwzględnieniem teorii kompetencyjnej<sup>56</sup> czy szeroko podejmowanych badań nad uczestnictwem seniorów w UTW oraz opisem tej instytucji edukacji seniorów<sup>57</sup>, aktualnie można wymienić wiele nowych „tematów” refleksji i badań geragogicznych, które zajmują w szczególności współczesnych andragogów. Można tu wskazać m.in. następujące obszary badawcze: auksologię geragogiczną, traktującą proces starzenia się jako proces rozwoju, łączącą badania nad rozwojem człowieka starszego z procesami edukacji/uczenia się<sup>58</sup>, duchowość jako wymiar życia i rozwoju w starości,

<sup>52</sup> Tamże, s. 404–422.

<sup>53</sup> A. Kamiński, *Wychowanie do starości jako czynnik adaptacji ludzi starszych do nowoczesnego środowiska*, w: *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978, s. 356–391.

<sup>54</sup> E. Dubas, *Potrzeby edukacyjne osób starszych*, Łódź 1988 – niepublikowana praca doktorska. Artykuły oparte na wynikach badań zawartych w tej pracy: E. Dubas, *Potrzeby edukacyjne osób starszych w wymiarze życia egzystencjalno-religijnego (na przykładzie badań diagnostycznych)*, „Acta Universitatis Lodziensis” Folia Paedagogica et Psychologica 1993 30, s. 149–172; E. Dubas, *Edukacja w wymiarze życia estetycznego jako przykład aktywności kulturalnej ludzi starszych*, „Acta Universitatis Lodziensis” Folia Paedagogica et Psychologica 35, 1995, s. 279–288.

<sup>55</sup> W szczególności należy tu wskazać liczne opracowania Olgi Czerniawskiej z zakresu geragogiki zawarte w trzech zbiorczych tomach: O. Czerniawska, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2000; O. Czerniawska, *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007; O. Czerniawska, *Nowe drogi w andragogice i gerontologii*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011.

<sup>56</sup> np. opracowanie: A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2008.

<sup>57</sup> J. Halicki, *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej Studium historyczno – porównawcze*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.

<sup>58</sup> R. Konieczna-Woźniak, *Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Polsce Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań 2001.

<sup>58</sup> Por. E. Dubas, *Auksologia geragogiczna*, w: (red.), A. A. Zych, *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, dz. cyt., s. 122–125; E. Dubas, *Starość w perspektywie rozwoju, duchowości i edukacji. Geragogiczny przyczynek do refleksji nad starością i starzeniem się*, w: (red.), E. A. Wesołowska, *Człowiek i edukacja Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi*

często w powiązaniu z teorią gerotranscendencji Larsa Tornstama<sup>59</sup>, poczucie sensu życia osób starszych<sup>60</sup>, troski egzystencjalne osób starszych<sup>61</sup>, uczenie się w trudnych sytuacjach egzystencjalnych, np. w sytuacji choroby Alzheimera<sup>62</sup>, samotność i osamotnienie<sup>63</sup>, estetyzacja starości<sup>64</sup>, perspektywy temporalne życia w starości, perspektywa przyszłości wraz z propozycjami metodycznymi jej rozwoju<sup>65</sup>, „towarzystwo w drodze” jako relacja geragogiczna<sup>66</sup>, refleksje nad starością jako szeroko pojęty namysł nad tym okresem życia (np. w ramach cyklu konferencyjnego „Refleksje nad starością”<sup>67</sup>), międzypokoleniowe uczenie się, dialog międzypokoleniowy<sup>68</sup>, mentoring

---

*Pólturzykiemu*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2004, s. 131–149; E. Dubas, *Być i stawać się w starości – o rozwoju z andragogicznej perspektywy*, dz. cyt., s. 167–196.

<sup>59</sup> Por. np. A. Fabiś, A. Błachnio (red.), *Duchowość jako kategoria egzystencji i transcendencji w starości*, „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej” 2015 nr 1(9); B. Bugajska, *Dziewiąta faza w cyklu życia – propozycja rozszerzenia teorii psychospołecznego rozwoju E. H. Eriksona*, „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej” 2015 nr 1, s. 19–36; E. Dubas, *Być i stawać się w starości – o rozwoju z andragogicznej perspektywy*, dz. cyt., s. 186–189.

<sup>60</sup> N. G. Piłkuła, *Poczucie sensu życia osób starszych Inspiracje do edukacji w starości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

<sup>61</sup> A. Fabiś, *Śmierć w całozyciowym procesie uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 131–145; A. Fabiś, *Troski egzystencjalne w starości Ujęcie geragogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2018.

<sup>62</sup> E. Dubas, *Doświadczenie choroby Alzheimera jako sytuacja uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2020 nr 1 ( w druku).

<sup>63</sup> E. Dubas, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.

<sup>64</sup> E. Dubas, *Estetyzacja starości w kontekście pomyślnego starzenia się*, w: J. T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej UŁ, Łódź 2008, s. 111–124.

<sup>65</sup> B. Bugajska, C. Timoszyk-Tomczak, *Podróż w czasie Warsztat rozwoju osobistego osób starszych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2014; E. Dubas, *Perspektywa przyszłości w relacjach osób starszych – biograficzny kontekst życia*, w: (red.), M. Dziegielewska, *Przygotowanie do starości*, Wydawca Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego, 1997, s. 342–250.

<sup>66</sup> E. Dubas, „Towarzystwo w drodze” jako przykład relacji geragogicznej, dz. cyt., s. 297 – 311; E. Dubas, „Towarzystwo w drodze” jako relacja w chorobie Alzheimera (na podstawie doświadczeń opiekunów rodzinnych), dz. cyt., s. 173–190.

<sup>67</sup> Organizator konferencji: Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Seria wydawnicza pod tym samym tytułem, wydawana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>68</sup> Por. M. Muszyński (red.), *Międzypokoleniowe uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014; A. Łacina-Łanowski, A. Fabiś, (red.), *Dialog międzypokoleniowy*

międzypokoleniowy z udziałem osób starszych<sup>69</sup>, proces kształcenia osób starszych<sup>70</sup>, korzystanie z technologii informatycznych jako aktywność edukacyjna<sup>71</sup>, podróże jako sytuacja edukacyjna<sup>72</sup>, jedzenie jako sytuacja edukacyjna<sup>73</sup>, geragogika Montessori<sup>74</sup> (koncepcja Christine Miterlechner z Austrii popularyzowana w Polsce przez Annę Gutowską), poznawanie biografii seniorów jako przykład badania fenomenu starości w powiązaniu z całościowym doświadczeniem biograficznym i biografią edukacyjną (m.in. w ramach cyklu konferencyjnego i serii wydawniczej: *Biografia i badanie biografii*<sup>75</sup>) i inne, w tym w szczególności opracowania wprost odnoszące się do uczenia się (w) starości<sup>76</sup>.

---

*Jubileusz 20-lecia Oświęcimskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.

<sup>69</sup> R. Konieczna Woźniak, *Mentoring mentorów. Senior mentor – senior mentee, czyli społeczny mentoring senioralny*, w: (red.), E. Solarczyk-Ambrozik, *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 241-255; E. Dubas, J. Pyżalski, M. Muszyński, J. R. Pavel (red.), *Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+ Doświadczenia projektu Adults Mentoring*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.

<sup>70</sup> E. Skibińska, *Proces kształcenia seniorów*, „Rocznik Andragogiczny” 2007, s. 57 – 80.

<sup>71</sup> Np. A. Fabiś, A. Wąsiński, *Aktywność seniorów w Internecie*, w: (red.), A. Fabiś, *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Wydawca Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2008, s. 61-71.

<sup>72</sup> Projekt badawczy kierowany przez O. Czerniawską. Por.: O. Czerniawska, B. Juraś-Krawczyk (red.), *Podróże jako projekt edukacyjny*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2001.

<sup>73</sup> Badania zainicjowane przez O. Czerniawską. Por. B. Juraś-Krawczyk, E. Woźnicka, *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2015.

<sup>74</sup> A. Gutowska, *Geragogika Montessori*, w: (red.), A. A. Zych, *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, dz. cyt., s. 495–497.

<sup>75</sup> Seria: *Biografia i badanie biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>76</sup> Liczne opracowania autorstwa Olgi Czerniawskiej, Zofii Szaroty, Elżbiety Dubas, Artura Fabisia, Renaty Koniecznej-Woźniak wskazane w bibliografii tego artykułu, a także m.in.: M. Dziegielewska (red.), *Przygotowanie do starości*, Wydawca Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego, 1997; A. Stopińska-Pająk (red.), *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009; J. Semków, *Uczenie się starości i uczenie się w starości – perspektywa indywidualna*, w: (red.), E. Dubas, M. Muszyński, *Starość w nurcie życia*, seria: Refleksje nad starością, tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 223–231; A. Chabior, *O edukacji seniorów i kształceniu gerontologicznym*, w: (red.), A. Chabior, *Uczący się dorosły – inspiracje, wyzwania, trendy Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Tadeuszowi Aleksandrowi w 80. rocznicę urodzin i 55. rocznicę pracy naukowej*, Wydawca: Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim, Ostrowiec Świętokrzyski 2018, s. 197–213.

## Metodologia geragogiki

Metodologia geragogiki, sięgając jej początków w Polsce (dotyczących lat osiemdziesiątych XX wieku w ramach badań realizowanych w łódzkim ośrodku andragogicznym), zasadzała się na metodologii badań pedagogicznych. W szczególności, biorąc pod uwagę silne powiązania geragogiki z pedagogiką społeczną, metodologia tej ostatniej znacząco określała przez długi czas (i nadal określa) sposób badania rzeczywistości ujętej w przedmiocie badań geragogiki<sup>77</sup>. Najczęściej stosowanymi metodami badawczymi był sondaż diagnostyczny z techniką ankiety oraz metoda indywidualnych przypadków z techniką wywiadu w jego różnych odmianach. Także wykorzystywano metodę monografii pedagogicznej, np. w odniesieniu do instytucji edukacji i opieki na rzecz osób starszych. Początki badań geragogicznych w Polsce odzwierciedlają stosowanie metodologicznej strategii ilościowej osadzonej w paradygmacie pozytywistycznym. Sukcesywnie, już jednak w latach osiemdziesiątych a intensywniej w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, można zaobserwować stosowanie „miękkiej” procedury badawczej w szczególności w odniesieniu do metody indywidualnych przypadków. Coraz częściej stosowano wywiad swobodny z dyspozycjami do rozmowy, wywiad jakościowy, wywiad narracyjny, narracyjno-biograficzny czy wywiad z elementami narracyjno-biograficznymi. Z początkiem XXI wieku w geragogice coraz silniej zaznacza swą obecność paradygmat humanistyczny, w szczególności interpretacyjny, a także krytyczny, odsyłający do strategii jakościowej w metodologii badań. Strategia jakościowa uwzględnia znaczenie osoby badacza jako autora drogi badawczej. Wzrasta też rola badanego jako współuczestniczącego w procesie badawczym podmiotu. Nasila się znaczenie badań biograficznych stosowanych w geragogice. Z jednej strony „wywodzą” się one z bardziej jakościowego stosowania metody indywidualnych przypadków w rozumieniu jakie przedstawił A. Kamiński<sup>78</sup>, z drugiej strony opierają się na socjologicznej metodzie biograficznej, którą zapoczątkowali sto lat temu Florian Znaniecki i William I. Thomas, a która z biegiem czasu ulegała różnym modyfikacjom i była stosowana nie tylko przez socjologów, antropologów, ale także pedagogów, w szczególności andragogów<sup>79</sup>.

<sup>77</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995 (i kolejne wydania).

<sup>78</sup> Por. A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, w: (red.), R. Wroczyński, T. Pilch, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 65.

<sup>79</sup> Por. A. Bron, *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, w: (red.), M. Olejarz, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2009 nr 10, s. 37–53; F. Znaniecki, W. I. Thomas, *The peasant*

Dużą popularnością cieszy się wśród polskich badaczy wywiad narracyjny według koncepcji Fritza Schutze'a<sup>80</sup>, który z czasem zyskał nawet postać metody. Poza tym zainteresowaniem badaczy cieszy się metoda ugruntowana, w ostatnich latach oparta na koncepcji Kathy Charmaz<sup>81</sup>. Aktualnie obie orientacje metodologiczne – ilościowa i jakościowa są stosowane w badaniach geragogicznych. Wykorzystywane strategie metodologiczne wykraczają poza pedagogikę, coraz częściej pochodzą z obszaru socjologii, rzadziej psychologii czy ostatnio także etnografii.

### Zakończenie

Geragogika uprawiana dziś w naszym kraju, jest subdyscypliną pedagogiczną o silnym rodowodzie niemieckim<sup>82</sup> i wyraźnymi odniesieniami do teorii i praktyki w obszarze anglojęzycznym, skoncentrowaną w swych badaniach na szeroko pojętej edukacji zorientowanej na starość. Wykracza poza proces kształcenia i poza samą starość, odnosząc się do procesów uczenia się człowieka w cyklu całego życia, które przygotowują do starości, pozwalają na realizację pomyślanej starości i w efekcie sprzyjają pozytywnemu bilansowi życia oraz doświadczaniu pełni człowieczeństwa. Geragogika jest nauką teoretyczną i praktyczną, która aktualnie rozszerza swój przedmiot badań i ich metodologię. Ma powiązania z wieloma subdyscyplinami pedagogicznymi oraz korzysta z dorobku innych dziedzin nauki, nie tylko nauk społecznych. Włącza się swymi osiągnięciami teoretycznymi i metodycznymi w proces współczesnych zmian demograficznych, proponując społeczeństwu, które się coraz bardziej starzeje, sposoby radzenia sobie ze starością, podnoszenia poziomu jakości życia w starości poprzez edukację – szeroko ujmowane uczenie się. Geragogika włącza się w proces badania uniwersalnego fenomenu ludzkiej egzystencji jakim jest starość, proponując zróżnicowane podejścia badawcze, które w coraz większym stopniu odsłaniają tajniki człowieczeństwa i pozwalają (z)rozumieć nie tylko starość, ale i człowieka w holistycznym

---

*in Europe and in America A monograph of an immigrant group*, Octagon New York, Chicago 1918–1920; wydanie polskie: F. Znaniński, W. I. Thomas, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Ludowa Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1976.

<sup>80</sup> M.in. opracowanie: F. Schutze, *Biographieforschung und narratives Interview*, „Neue Praxis” 1983 nr 3, s. 283–293.

<sup>81</sup> K. Charmaz, *Teoria ugruntowana Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009; K. K. Konecki, *Studia z teorii ugruntowanej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.

<sup>82</sup> Por. A. Fabiś, Ł. Tomczyk, *Geragogika w ujęciu autorów niemieckojęzycznych*, „Edukacja Dorosłych” 2016 nr 1, s. 181-188.

ujęciu, którego immanentnie cechuje proces starzenia się, rozumiany jednak jako proces rozwoju przez całe życie, któremu towarzyszy uczenie się.

### **Bibliografia:**

- Bachmann W., *Geragogik – Ausgabenbereich der Paedagogik*, „Zeitschrift für Heilpaedagogik”, Giessen 1987.
- Bartel R., *Geragogik – ein Aufgabenbereich der Heilpaedagogik*, w: (red.), W. Bachmann, *Studentexte Heil- und Sonderpaedagogik*, Institut für Heil- und Sonderpaedagogik Justus-Liebig-Universität Giessen, Giessen 1986.
- Bugajska B., *Dziewiąta faza w cyklu życia – propozycja rozszerzenia teorii psychospołecznego rozwoju E. H. Eriksona*, „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej” 2015 nr 1, s. 19–36.
- Bugajska B., Timoszyk-Tomczak C., *Podróż w czasie Warsztat rozwoju osobistego osób starszych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2014.
- Bron A., *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, w: (red.), M. Olejarcz, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2009 nr 10, s. 37–53.
- Brzezińska A. I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Czerniawska O., *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2000.
- Czerniawska O., *Nowe drogi w andragogice i gerontologii*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011.
- Czerniawska O., *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007.
- Czerniawska O., *Uczenie się jako styl życia*, „Edukacja Dorosłych”, 1997 nr 2, s. 9–14.
- Czerniawska O., *Wokół edukacji osób starszych*, „Acta Universitatis Lodzianensis”, Folia Paedagogica 5, 2003.
- Czerniawska O., Juraś-Krawczyk B. (red.), *Podróże jako projekt edukacyjny*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2001.
- Dubas E., *Auksologia geragogiczna*, w: (red.), A. A. Zych, *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, tom 1, A – G, Wydawca Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski, Katowice 2017, s. 122–125;
- Dubas E., *Być i stawać się w starości – o rozwoju z andragogicznej perspektywy*, w: (red.), A. Chabior, *Uczący się dorosły – inspiracje, wyzwania, trendy Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Tadeuszowi Aleksandrowi*

- w 80. rocznicę urodzin i 55. rocznicę pracy naukowej, Wydawca: Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim, Ostrowiec Świętokrzyski 2018, s. 167–196.
- Dubas E., *Doświadczenie choroby Alzheimera jako sytuacja uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2020 nr 1 ( w druku).
- Dubas E., *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.
- Dubas E., *Etapy dorosłości i proces kształcenia*, w: (red.), A. Fabiś, B. Cyboran, *Dorośli w procesie kształcenia*, Wydawca: Wyższa Szkoła Administracji, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Bielsko-Biała – Zakopane 2009, s. 115–132.
- Dubas E., *Edukacja w wymiarze życia estetycznego jako przykład aktywności kulturalnej ludzi starszych*, „Acta Universitatis Lodziensis” Folia Paedagogica et Psychologica 35, 1995, s. 279–288;
- Dubas E., *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, w: (red.), M. Kuchcińska, *Edukacja do i w starości*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2008, s. 45–65.
- Dubas E., *Estetyzacja starości w kontekście pomyślnego starzenia się*, w: J. T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej UŁ, Łódź 2008, s. 111–124.
- Dubas E., *Geragogika – dyscyplina pedagogiczna o edukacji w starości i do starości*, w: (red.), A. Fabiś, *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i marketingu, Sosnowiec 2005, s. 143–155.
- Dubas E., *Perspektywa przyszłości w relacjach osób starszych – biograficzny kontekst życia*, w: (red.), M. Dziegielewska, *Przygotowanie do starości*, Wydawca Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego, 1997, s. 342–250.
- Dubas E., *Potrzeby edukacyjne osób starszych*, Łódź 1988 – niepublikowana praca doktorska.
- Dubas E., *Potrzeby edukacyjne osób starszych w wymiarze życia egzystencjalno-religijnego (na przykładzie badań diagnostycznych)*, „Acta Universitatis Lodziensis” Folia Paedagogica et Psychologica 1993 nr 30, s. 149–172.
- Dubas E., *Starość w perspektywie rozwoju, duchowości i edukacji. Geragogiczny przyczynek do refleksji nad starością i starzeniem się*, w: (red.), E. A. Wesołowska, *Człowiek i edukacja Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2004, s. 131–149.

- Dubas E., *Sztuka starzenia się – uczenie się starości. Kontekst andragogiczny*, Biblioteka Gerontologii Społecznej 2012 nr 1, s. 11–29.
- Dubas E., „*Towarzystwo w drodze*” jako przykład relacji geragogicznej, w: (red.), M. Halicka, J. Halicki, E. Kramkowska, *Starość Poznać, przeżyć, zrozumieć*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016, s. 297–311.
- Dubas E., „*Towarzystwo w drodze*” jako relacja w chorobie Alzheimera (na podstawie doświadczeń opiekunów rodzinnych), w: (red.), E. Dubas, M. Muszyński, *Starość w nurcie życia*, seria: Refleksje nad starością, tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 173–190.
- Dubas E., Pyżalski J., Muszyński M., Pavel J. R. (red.), *Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+ Doświadczenia projektu Adults Mentoring*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Dzięgielewska M. (red.), *Przygotowanie do starości*, Wydawca Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego, 1997.
- Fabiś A. (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Wydawca Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2008.
- Fabiś A., *Rozwój duchowy jako atrybut dojrzałości w starości*, „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej” 2015 nr 1(9), s. 11–18.
- Fabiś A., *Śmierć w całościowym procesie uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 131–145.
- Fabiś A., *Troski egzystencjalne w starości Ujęcie geragogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2018.
- Fabiś A., Błachnio A. (red.), *Duchowość jako kategoria egzystencji i transcendencji w starości*, „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej” 2015 nr 1(9).
- Fabiś A., Tomczyk Ł., *Geragogika w ujęciu autorów niemieckojęzycznych*, „Edukacja Dorosłych” 2016 nr 1, s. 181–188.
- Fabiś A., Wąsiński A., *Aktywność seniorów w Internecie*, w: (red.), A. Fabiś, *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Wydawca Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2008, s. 61–71.
- Gutowska A., *Geragogika Montessori*, w: (red.), A. A. Zych, *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, tom 1, A – G, Wydawca Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski, Katowice 2017, s. 495–497.
- Halicki J., *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej Studium historyczno – porównawcze*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.

- Halicki J., *Geragogika*, w: (red.), T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 2, G – Ł, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 29–30.
- Halicki J., *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2010.
- Juraś-Krawczyk B., Woźnicka E. (red.), *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2015.
- Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, w: (red.), R. Wroczyński, T. Pilch, *Metodologia pedagogiki społecznej*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 25–49.
- Kamiński A., *Wychowanie do starości jako czynnik adaptacji ludzi starszych do nowoczesnego środowiska*, w: *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978.
- Konecki K., *Studia z teorii ugruntowanej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.
- Konieczna-Woźniak R., *Mentoring mentorów. Senior mentor – senior mentee, czyli społeczny mentoring senioralny*, w: (red.), E. Solarczyk-Ambrozik, *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 241-255.
- Konieczna-Woźniak R., „Odmłodzona” starość – implikacje podmiotowe i społeczne, „*Studia Edukacyjne*” 21/2012, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 249-262.
- Konieczna-Woźniak R., *Uczenie się jako strategia pozytywnego starzenia się*, „*Rocznik Andragogiczny*” 2013, s.185-200.
- Konieczna-Woźniak R., *Uczenie się pozytywnym wymiarem życia w fazie późnej dorosłości*, w: (red.), E. Solarczyk-Ambrozik, *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s.458-459.
- Konieczna-Woźniak R., *Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Polsce Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań 2001.
- Konieczna-Woźniak R., *Przygotowanie do późnej dorosłości w „nurcie edukacyjnego życia”. Millenialsi o planach uczenia się w starości*, w: (red.), E. Dubas, M. Muszyński, *Starość w nurcie życia*, seria: Refleksje nad starością, tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 57 – 72.
- Konieczna-Woźniak R., *Starość czasem samorealizacji – subiektywne i obiektywne postrzeganie zjawiska*, w: (red.), E. Dubas, M. Muszyński, *Obiektywny i subiektywny wymiar starości*, seria: Refleksje nad starością, tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 221-232.

- Kozerska A., *Edukacja w późnej dorosłości na tle przemian w naukach społecznych*, „Rocznik Andragogiczny” 2019 (26), s. 153–170.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Leszczyńska-Rejchert A., *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji*, „Chowanna” 2009 nr 2, s. 225–233.
- Leszczyńska-Rejchert A., *Wbrew stereotypom – pomyślna starość „wyjątkowych” seniorów Studium z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2019.
- Leśniak J. R., *Gerontologia*, w: (red.), K. Wojciechowski, *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wydawnictwo Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław Warszawa Kraków Gdańsk Łódź 1986, s. 85–87.
- Łacina-Łanowski A., Fabiś A., *Dialog międzypokoleniowy Jubileusz 20-lecia Oświęcimskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się O zmianie paradygmatycznej w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Muszyński M. (red.), *Międzypokoleniowe uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1999.
- Pikuła N. G., *Poczucie sensu życia osób starszych Inspiracje do edukacji w starości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.
- Schutze F., *Biographieforschung und narratives Interview*, „Neue Praxis” 1983 nr 3, s. 283–293.
- Semków J., *Uczenie się starości i uczenie się w starości – perspektywa indywidualna*, w: (red.), E. Dubas, M. Muszyński, *Starość w nurcie życia*, seria: Refleksje nad starością, tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 223–231
- Skibińska E., *Proces kształcenia seniorów*, „Rocznik Andragogiczny” 2007, s. 57-80.
- Stopińska-Pajak A. (red.), *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.
- Szarota Z., *Projekt kształcenia gerontologicznego*, „Edukacja Dorosłych” 1998 nr 3 (20), s. 49–64.
- Szarota Z., *Uczenie się starości*, „Edukacja Dorosłych” 2015 nr 1, s. 23–35.
- Tokaj A., *U progu starości*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań 2000.

- Veelken L., *Das sozialgerontologische Konzept*, w: (red.) S. Becker, L. Veelken, K.P. Wallraven, *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*, Leske+Budrich, Opladen 2000, s. 87–94.
- Znanięcki F., Thomas W. I., *The peasant in Europe and in America A monograph of an immigrant group*, Octagon New York, Chicago 1918 – 1920; wydanie polskie: Znanięcki F., Thomas W. I., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Ludowa Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1976.
- Zych A. A., (red.), *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, tom 1, A – G, Wydawca Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski, Katowice 2017.
- Zych A.A., *Człowiek wobec starości*, Wydawnictwo Interart, Warszawa 1995.
- Zych A. A., *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Zych A. A., Bartel R., *Zur Lebenssituation alternder Menschen in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland*, Institut für Heil- und Sonderpädagogik Giessen, Reihe” „Giessener Dokumentationsreihe”, Band 9, Giessen 1988.

---

### **Geragogy as a pedagogical subdiscipline**

The text presents geragogy (first of all from from Polish research perspective) that is frequently described as pedagogy of old age, but here presented as a pedagogical subdiscipline dealing with education aimed at old age. It points to the beginnings of geragogy and its position in the system of scientific research concerning old age and ageing that are, on the one hand pedagogical and on the other remaining in the realm of gerontology. It presents the subject matter of geragogy highlighting the key research context that education plays here, including its various functions. The work outlines the sections and contemporary fields of geragogical research and also reveals the character of geragogy as science as well as its methodology. Additionally, it presents the model of a geragogue as a specialist dealing with educational support for people (not only the elderly ones) as far as experiencing old age and the processes of ageing are concerned.

**Keywords:** geragogy, pedagogical subdiscipline, education.

**Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna**

Tekst prezentuje geragogikę, przede wszystkim z polskiej perspektywy badawczej, często określaną w uproszczeniu jako pedagogikę starości, tu przedstawioną jako subdyscyplina pedagogiczna, zajmująca się edukacją zorientowaną na starość. Wskazuje na początki geragogiki oraz jej usytuowanie w systemie badań naukowych dotyczących starości i starzenia się, z jednej strony pedagogicznych, z drugiej, w obrębie gerontologii. Ukazuje przedmiot badań geragogiki, ze szczególnym akcentem na kluczowy kontekst badawczy jaki stanowi dla geragogiki edukacja, rozumiana jak najszerzej z uwzględnieniem jej różnorodnych funkcji. Zaznacza działy i współczesne obszary badań geragogicznych. Ujawnia charakter geragogiki jako nauki oraz jej metodologię. Prezentuje model geragoga jako specjalisty zajmującego się edukacyjnym wspieraniem osób (nie tylko starszych) w zakresie przeżywania starości i procesów starzenia się.

**Słowa kluczowe:** geragogika, subdyscyplina pedagogiczna, edukacja.



## **Zofia Szarota**

Uniwersytet Warszawski  
ORCID 0000-0002-6342-3153

## **Krzysztof Pierścieniak**

Uniwersytet Warszawski  
ORCID 0000-0002-2229-165X

# **Refleksja andragogiczna – współczesna specyfika dyscypliny**

## **Wprowadzenie**

Polscy badacze prowadzą systematyczne analizy zmierzające ku zdefiniowaniu tożsamości współczesnej andragogiki. Wysiłki te wymagają skupienia się nie tylko na tym, co jest zdeterminowane przez historyczne dziedzictwo i humanistyczno-społeczny rodowód pedagogiki, jako dyscypliny, z której andragogika się wywodzi. Wymagają uchwycenia sensów, które są pochodną przyjętych do jej oglądu perspektyw oraz rozpoznania kontekstów, w jakich były, są lub będą formułowane jej cele, funkcje, a w szczególności zakres badań. Co współcześnie jest obiektem zainteresowania andragogiki? Jakie przestrzenie eksplorują badacze? Co stanowi o specyfice tej (sub)dyscypliny? Jakie zagadnienia budzą szczególne zainteresowanie? Pytania te wyznaczają obszar analiz podjętych w przedstawianym opracowaniu.

## **Naukowa tożsamość andragogiki – przegląd wybranych stanowisk**

Międzynarodowa literatura andragogiczna dokumentuje zakres i dynamikę badań nad rozwojem edukacji dorosłych i stan jej teorii<sup>1</sup>. Lektura wybranych artykułów publikowanych w zagranicznych czasopismach

---

<sup>1</sup> B. Käßlinger, *Adult Education Research in Poland and Germany on the European Level: Two Sleeping Beauties?*, „Rocznik Andragogiczny” 2014 nr 21, s. 394.

naukowych o profilu andragogicznym<sup>2</sup> umożliwia sformułowanie kilku wstępnych uwag dotyczących aktualnego przedmiotu badań oraz natury diskutowanych na łamach tych czasopism zagadnień. Najczęściej omawiane zagadnienia dotyczą następujących kwestii:

1. Możliwości wykorzystania istniejących teorii do wyjaśnienia problemów rozwojowych i edukacyjnych jakie współcześnie napotyka człowiek w dorosłości. Wykorzystanie założeń klasycznych teorii służyć ma nie tylko stworzeniu nowej perspektywy interpretacyjnej ale także sprawić, że podstawowe dla danej dyscypliny pojęcia zostaną zrekonstruowane<sup>3</sup>;
2. Rozpoznania czy współczesne wzory życia, obszary aktywności społecznej, kulturowej czy zawodowej mają stosowny potencjał edukacyjny i jak go wykorzystać dla podnoszenia jakości życia ludzi<sup>4</sup>;
3. Identyfikacji problemów, które mogą pojawić się w nieodległej przyszłości oraz podjęcia prób opracowania rozwiązań, które mogłyby wzmocnić tendencje pozytywne a osłabić te, które zagrażają światu, społeczeństwom, jednostce<sup>5</sup>;
4. Podniesieniu w naukowym dyskursie kwestii niszowych dla głównego nurtu debat andragogicznych; dyskusowanie różnych

---

<sup>2</sup> W analizie wykorzystano czasopisma „Adult Learning” (2 tomy - 8 numerów), „New Directions for Adult and Continuing Education” (2 tomy - 8 numerów), „International Journal of Lifelong Education” (2 tomy - 12 numerów). Przegląd obejmował rok 2014 oraz rok 2018.

<sup>3</sup> Zob. J. E. Weber, *Humanism Within Globalization*, „Adult Learning” 2014 vol. 25 issue 2, s. 66-68, J. Holmwood, *From social rights to the market: neoliberalism and the knowledge economy*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 1, s.62-76, K. E. Watkins, V. J. Marsick, M. G. Wofford, A. D. Ellinger, *The Evolving Marsick and Watkins (1990) Theory of Informal and Incidental Learning*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Fall 2018 vol. 2018 issue 159, s. 21-36.

<sup>4</sup> Zob. L. Seta, A. Kukulska-Hulme, M. Arrigo, *What have we learnt about mobile LifeLong Learning (MLLL)?*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 2, s. 161-182, D. E. Clover, *Critical adult education and the art gallery museum*, „International Journal of Lifelong Education” 2018 vol. 37 issue 1, s. 88-102.

<sup>5</sup> Zob. J. E. Fleming, *A Future for Adult Educators in Patient Education*, „Adult Learning” 2014 vol. 25 issue 4, s. 166-168, P. Boyadjieva, P. Ilieva-Trichkova, *Adult education as a common good: conceptualisation and measurement*, „International Journal of Lifelong Education” 2018 vol. 37 issue 3, s. 345-358, L. A. Vitt, *Raising Employee Engagement Through Workplace Financial Education*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Spring 2014 vol. 2014 issue 141, s. 67-77, M. Grigal, C. Papay, *The promise of Postsecondary Education for Students With Intellectual Disability*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Winter 2018 vol.2018 issue 160, s. 77-88.

aspektów cielesności człowieka, współczesnych modeli starzenia się, „znikających” zawodów a w konieczności często wielokrotnego przekwalifikowania się w okresie dorosłości, alfabetyzacji kulturowej niezbędnej w obliczu narastających ruchów migracyjnych itp.<sup>6</sup>

Duccio Demetrio przyjmuje, że andragogika jest dziedziną wiedzy zajmującą się człowiekiem dorosłym zaangażowanym w proces uczenia się, która dostarcza „sugestii dotyczących najważniejszych sposobów i warunków pozwalających ulepszyć, zmienić, przyspieszyć, zoptymalizować nauczanie i uczenie się dorosłych”<sup>7</sup>. Wskazuje, że część badaczy jest przekonanych, że andragogice (edukacji dorosłych) należy jest status nauki autonomicznej i teoretycznej. To stanowisko nie jest obce części polskich naukowców.

Jest kilka porządków, według których można postrzegać rozwój andragogiki. Wartość porządku kumulatywnego, w wyniku którego przez stulecia gromadzono wiedzę o różnych postaciach działań oświatowych skierowanych do dorosłych, podkreśla w swoim opracowaniu Tadeusz Aleksander<sup>8</sup>. Autor przypomina o szeregu rozwiązań, które pozostawiły historycznie trwałe ślady w dziejach rozwoju oświaty dorosłych i wciąż są obecne we współczesnej myśli i praktyce andragogicznej.

Hanna Solarczyk-Szwec, poddając analizie zawartość 20 woluminów „Rocznika Andragogicznego” od roku 1994 do roku 2014 włącznie, dostrzega proces poszerzania się terenu refleksji andragogicznej, przejście od obiektywistycznego do subiektywistycznego modelu badań. Zauważa postępujący proces konceptualizacji pojęć i nasywanie doniesień z badań teoretycznością. Wskazuje na wzrost świadomości metodologicznej oraz bardziej krytyczne, niż to miało miejsce w nieodległej przeszłości, podejście do badanej rzeczywistości. Zauważa przejście od opisu instytucji i systemów do badań nad uczeniem się jednostek i społeczności. Odnotowuje odwrót od modelu badań pozytywistycznych w kierunku społeczno-kulturowego nurtu badań uwzględniających kontekst i dynamikę otoczenia zewnętrznego. Ukazuje deficyt analiz teoretotwórczych i krytycznej polemiki z wynikami polskich i zagranicznych badań oraz wskazuje na wiodące cechy analiz andragogicznych: wieloznaczność, niespójność, rozproszenie. Zwraca uwagę

---

<sup>6</sup> Zob. M. Tam, *A distinctive theory of teaching and learning for older learners: why and why not?*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 6, s. 811-820.

<sup>7</sup> D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, przeł. A. Górka, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 181.

<sup>8</sup> T. Aleksander, *Andragogika*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB, Radom-Kraków 2013, s. 51-86.

na ewolucyjną zmianę w podejściu do poszczególnych zagadnień andragogicznych, przejście od diagnozy poprzez interpretację do refleksji naukowej. Autorka wyodrębnia także pola zmian w refleksji andragogicznej: od nauki normatywnej do nauki refleksyjnej i zaangażowanej, od koncentracji na instytucji do koncentracji na uczeniu się i od kumulacji wiedzy (zmiany ilościowe) do transformacji wiedzy (zmiany jakościowe)<sup>9</sup>.

Alicja Jurgiel-Aleksander wskazuje dominujące obszary andragogicznego dyskursu:

1. Nurt dydaktyczny – instrumentalny, z celami nakierowanymi na cywilizacyjny i społeczny postęp i uwypukleniem znaczenia bazy metodyczno-poradniczej.
2. Nurt etatystyczny i indoktrynacyjny, traktowany jako narzędzie reprodukcji elit i wychowania posłusznego obywatela.
3. Nurt krytyczny wobec tradycyjnej szkoły, jako instytucji „nie-nadążającej”.
4. Nurt „oświeceniowy”<sup>10</sup> - popularyzatorski.

Znaczenie refleksji teoretycznej, jako uzasadnienia dla podejmowania skutecznych działań w praktyce społecznej akcentuje w swoim opracowaniu Zofia Szarota<sup>11</sup>. Zdaniem autorki tożsamość andragogiki budowały idee właściwe rozważaniom filozoficznym, antropologicznym, kulturoznawczym, socjologicznym, psychologicznym oraz pracy socjalnej. Ten emergentny porządek najbardziej widoczny jest w naukowym języku, którego częścią jest właściwa dla danej dyscypliny terminologia. Badaczka przypomina zarazem, że proces konstytuowania się sensów w opisie i prezentacji poszczególnych zjawisk właściwych człowiekowi dorosłemu jest niezakończony. Tym samym zwraca uwagę na zmieniające się w czasie sposoby komunikowania naukowego zjawisk właściwych aktywności edukacyjnej dorosłych, przestrzegając że postulowane przez autorów sensy są często efektem nadanej przez autora doniesienia naukowego ekspresji semantycznej, a nie rozpoznania zjawiska.

Dokonujące się przez lata zmiany w postrzeganiu natury i zakresu badań andragogicznych coraz wyraźniej dowodzą przemian świadomości andragogów. Poszukują oni wciąż nowych metod badania zjawisk właściwych

---

<sup>9</sup> H. Solarczyk-Szwec, *O kondycji refleksji andragogicznej w świetle 20 tomów „Rocznika Andragogicznego”*, „Rocznik Andragogiczny” 2014 nr 21, s. 70-72.

<sup>10</sup> A. Jurgiel-Aleksander, *Upolitycznienie znaczenie edukacji dorosłych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014 nr 15, s. 15-19.

<sup>11</sup> Z. Szarota, *Andragogika – pedagogika dorosłych*, w: (red.) A. A. Zych, *Encyklopedia starzenia się, starości i niepełnosprawności*, tom 1 A – G, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2017, s. 88-91.

całozyciowej i zróżnicowanej aktywności człowieka, doceniając zarazem pozostawione przez minione pokolenia badaczy ślady, weryfikując niegdyśsiesze postulaty i założenia. Elżbieta Dubas<sup>12</sup> wskazuje na znaczenie dwóch, pozornie przeciwstawnych perspektyw. Poddając analizie znaczące dla rozwoju andragogiki publikacje, które ukazały się w drugiej połowie XX wieku, wskazuje na rudymenarną funkcję nauki, czyli kontynuowanie określonych wątków zapewniających ciągłość myśli i instytucjonalną trwałość dyscypliny. Jednocześnie wskazuje na immanentną cechę jej rozwoju, jaką jest zmiana w statusie podmiotu badań andragogicznych, która dowodzi zaawansowanego stopnia procesu budowania nowej, teoretycznej i praktycznej jakości dyscypliny. Zauważa nowe podejścia metodologiczne, nowe obszary badań, nowe podmioty analiz.

Zmiany paradygmatyczne jakie miały miejsce w różnych dziedzinach nauki w XX wieku, doprowadziły do reorientacji badaczy „światów dorosłych”. Mieczysław Malewski, analizując przełomy, jakie miały miejsce w uprawianiu andragogiki, wskazuje przede wszystkim na zmiany w porządku ontologiczno-epistemologicznym, określającym zakres i „głębnię” badań nad edukacją dorosłych. Tym samym podkreśla, że kluczowym efektem nowego podejścia w definiowaniu zjawisk oświatowych jest zmiana w sposobie rozumienia zarówno samego podmiotu edukacji, jak też uwarunkowań, w jakich aktywność edukacyjna człowieka dorosłego ma miejsce. Należy, zdaniem autora, odnotować dwa istotne aspekty tego procesu. Pierwszy, związany jest z obniżeniem rangi, jaką pierwotnie posiadały wszelkie instytucje zajmujące się w różnych trybach formalnym nauczaniem dorosłych i jednoczesny wzrost znaczenia różnorodnej postaciowo aktywności zarówno podmiotów edukacji, jak też lokalnych społeczności. Jako drugi aspekt Malewski wskazuje na zmianę statusu wiedzy naukowej: codzienność wypełniająca życie człowieka dorosłego traktowana jest jako równoprawne źródło wiedzy o świecie<sup>13</sup>.

### **Metoda i pole badań własnych**

Jednym ze sposobów określenia kondycji dyscypliny naukowej jest analiza wewnętrznych procesów generowania wiedzy. Artykuły, oprócz monografii, wystąpień konferencyjnych i raportów z badań, są źródłem

---

<sup>12</sup> E. Dubas, *Ciągłość i zmiana w polskiej andragogice – wybrane aspekty z perspektywy czasu*, „Edukacja Dorosłych” 2018 nr 2, s. 27-41.

<sup>13</sup> M. Malewski, *Andragogika*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 391-404.

zasilającym te procesy. Analiza tekstów naukowych jest podejściem badawczym przydatnym do określenia etapu rozwoju badań w danej dyscyplinie.

Cel badań skierowany został na rozpoznanie dominujących wątków, skupisk i problemów badawczych andragogiki. Aby rozpoznać obszary tematyczne współczesnego polskiego dyskursu andragogicznego poddano kwerendzie recenzowane teksty naukowe, opublikowane na łamach czasopism specjalistycznych w latach 2014-2018. Bazę do analiz stworzyły 702 artykuły zamieszczone w działach merytorycznych periodyków: „Rocznik Andragogiczny”<sup>14</sup> (106 tekstów), rocznik „Dyskursy Młodych Andragogów”<sup>15</sup> (130 opracowań), półrocznik „Edukacja Dorosłych”<sup>16</sup> (144 artykuły), kwartalnik „Edukacja ustawiczna Dorosłych”<sup>17</sup> (322 teksty). Każdy z artykułów posiadał przypisane mu przez autora/autorów tekstu słowa klucze. Zestawiono je, uzyskując kompletny zbiór 1769 określeń. Do badań nie włączono tekstów okolicznościowych, jubileuszowych, sprawozdań ani recenzji.

Badania przebiegały według następujących faz: 1) zapoznanie się z tekstami, 2) gromadzenie słów kluczy, 3) kontekstowe grupowanie słów kluczy, 4) ustalanie istoty wiązek (skupisk), 5) faza ponownego grupowania w oparciu o kontekst streszczenia i tytułu, 6) faza nazywania wyłonionych kategorii analitycznych, 7) etap odnoszenia wyodrębnionych kategorii do teorii andragogicznej.

Analiza ilościowa dotyczyła frekwencyjności danego określenia, wskazywała na jego swoistą popularność w metajęzyku (sub)dyscypliny. Częstotliwość występowania terminu była interpretacyjną wskazówką. Pokazywała rangę konkretnego zagadnienia definiując przedmiot zainteresowań współczesnych andragogów lub osób publikujących w polskich czasopismach andragogicznych. W tym przypadku otrzymano „skupiska”, „wiązki” słów o bardzo zróżnicowanej liczebności użycia (od 233 do 1).

Metoda kwalitatywna, w której nie określano parametrów liczbowych, towarzyszyła następnemu etapowi - kwalifikowaniu pojęć i kodowaniu wiązek. Zastosowana metoda odnosi się do analizy treści nauk społecznych<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> Wydawca: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.

<sup>15</sup> Wydawca: Uniwersytet Zielonogórski.

<sup>16</sup> Wydawca: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.

<sup>17</sup> Wydawca: Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki, Instytut Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, Radom.

<sup>18</sup> B. Käßlinger, *Adult Education Research in Poland and Germany...*, dz. cyt., s. 396-397.

Wpisuje się w niereaktywną metodę analizy dokumentów<sup>19</sup>, które są zapisami publicznymi i „mogą być postrzegane jako kulturowe artefakty produkowane przez członków wspólnot edukacyjnych w celu komunikowania znaczących treści”<sup>20</sup>.

Otrzymano swoisty hipertekst, w którym wystąpiło wiele terminów „migrujących” („otulinowych”), ponaddyscyplinowych. Pojęcia z tej grupy mają różnorodny status, zależny od miejsca w jakim się „zagnieźdżają”. Mogą zmienić ten status pod wpływem reżimu metodologicznego dyscypliny, do której „przywędrowały” lub zmienić całą dyscyplinę poprzez przyjęcie statusu pojęcia konstytutywnego (rdzeniowego)<sup>21</sup>. Wieloznaczność może falsyfikować percepcję tekstu. Analizie poddano zatem rzeczowniki identyczne w mianowniku lecz poprzez czasownikowe lub przymiotnikowe dopełnienie kontekstowo przemieszczające się pomiędzy wyodrębnionymi skupiskami lub należące do kilku wiązek równocześnie. Dlatego decyzję o zakwalifikowaniu pojęcia do danej wiązki a następnie kategorii podejmowano poprzez analizę tła kontekstowego oraz analizę semantyczną pola danego pojęcia. Na przykład termin „kształcenie” klasyfikowano po przeprowadzeniu ewaluacji kontekstowej (w znaczeniu model, forma, proces, treści dydaktyczne, metoda dydaktyczna itd.).

Wybrane zagadnienia naukowe „zamknięte” w słowach kluczowych „otwierano” poprzez analizę towarzyszących terminów, tytuł artykułu, kontekst wynikający ze streszczenia, kontekst merytoryczny. Wskutek takiego zabiegu, w wybranej perspektywie znaczeniowej, możliwe stało się przyporządkowanie do danego tekstu słów kluczy a tym samym wyodrębnienie zbiorów pojęć, sieci wątków, które z kolei utworzyły kategorie problemowe.

W pierwszym, analitycznym rozkładzie uzyskano XIV kategorii problemowych. Pogłębiona analiza wykazała, że pojęcia kluczowe tworzą szerokie i zbyt rozproszone zbiory. Ponowne grupowanie i opracowanie kategorii syntetycznych doprowadziło do redukcji ich liczby i wyodrębnienia V obszarów<sup>22</sup> (Ryc. 1).

<sup>19</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s.214-219.

<sup>20</sup> D. Seredyńska, *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013, s. 8.

<sup>21</sup> M. Bał, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych: Krótki przewodnik*, tłum. Marta Bucholc, Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury Warszawa 2012, s. 51-53.

<sup>22</sup> Dodatkowo powstał zbiór 24 pojęć, zakwalifikowanych jako *varia*. Nie zostały one poddane dalszej analizie w tym opracowaniu.



pojęcie → określnik → analiza → kwalifikacja

Ryc.1 Procedura wyłaniania obszarów tematycznych andragogiki

Źródło: opracowanie własne

## Wyniki badań

Najczęściej występującym w analizowanych artykułach słowem kluczem była **edukacja**. Termin ten pojawił się w różnych tekstach 233 razy, w tym 68 razy w kontekście edukacja dorosłych (najczęściej interpretowany jako idea, system, zjawisko społeczne oraz proces) i uzyskał status pojęcia wędrującego. Należy zauważyć, że tak częste stosowanie przez różnych autorów pojęcia edukacja wskazuje na automatyczną niemal kwalifikację andragogiki do nauk o edukacji z wyodrębnionym podmiotem – osobą dorosłą.

### Kategoria analityczna I: Domeny refleksji andragogicznej

Tę kategorię wypełnia 359 terminów. Odpowiednio pogrupowane w subkategorie umożliwiają wgląd w teorię i metodologię oraz charakteryzują podmiot rozważań andragogiki.

#### Subkategoria: Refleksja andragogiczna – wiodące wątki

Obszar refleksji andragogicznej konstytuuje zbiór 198 słów kluczy. Najistotniejszym dla badaczy skupiskiem jest **andragogika** (26 razy, w tym terminy: andragogiczne myślenie, szkoły myśli andragogicznej, mit andragogiczny, refleksja andragogiczna, andragogika porównawcza, etc.). **Biografia**, **biograficzność** wystąpiły 16-krotnie, a **czas** (w biografii, czas wolny, perspektywa czasu, organizowanie czasu) 14-krotnie. Istotnym problemem są **ruchy migracyjne** i polityka publiczna. W tym przypadku odnotowano 14 słów kluczy. Częstym terminem jest **doświadczenie**, które 13 razy wystąpiło w różnych kontekstowych konfiguracjach: biografii, egzystencji, edukacji, pracy. Problematykę starzejącego się społeczeństwa zaanonowano 11 razy.

Pozostałe terminy, chociaż tworzą liczne skupiska, nie są zbyt pojemne. Określenia takie jak np. konstruktywizm, demografia, emancypacja, historia

edukacji dorosłych, globalizacja, geragogika, codzienność, zostały użyte od 6 do 4 razy. Można zatem przyjąć, że epistemologiczne podstawy współczesnej myśli andragogicznej są nieustalone a teorię andragogiczną badacze zasilają włączając do niej wszelkie społeczne procesy, zjawiska i fenomeny, które przyciągnęły ich uwagę. Tezę tę można oprzeć chociażby na przykładowej analizie kontekstów użycia terminu „teoria”: teoria biograficzności, teoria krytyczna, teoria społeczna Habermasa, teoria społecznego uczenia się, teoria strukturacji, teoria systemów złożonych, teorie uczenia się dorosłych, teoria profesjonalizacji oraz terminu „świat”: współczesny, publiczny, społeczny, ukryty, mały świat przeżywany.

### Subkategoria analityczna: Metodologia andragogiki

Istotnym dopełnieniem powyższych ustaleń są wnioski płynące z analizy zagadnień metodologicznych poruszanych w analizowanych artykułach. Wyraźnie zaznacza się odwrót od badań pozytywistycznych. W zbiorze 112 słów kluczowych dotyczących strategii badawczych odnotowano 19 określeń charakterystycznych dla paradygmatu ilościowego (scjentyistycznego) i 73 właściwe dla modelu badań humanistycznych (jakościowych). Pozostałe terminy (20) w sposób ogólny określają charakter i przedmiot badań (np. badania: andragogiczne, międzynarodowe, nad edukacją dorosłych, naukowe, pedagogiczne i edukacyjne, empiryczne, potrzeb, porównawcze).

### Subkategoria analityczna: Uczestnicy i osoby wyłączone z edukacji dorosłych

Zbiór 149 słów kluczy pozwala na bardziej precyzyjne określenie podmiotu zainteresowań badaczy. Jest nim – ze względu na frekwencję użycia – przede wszystkim **dorosły** (47 razy), **oraz osoba w późnej dorosłości, osoba starsza, senior** (26 razy). Podmiotem profilującym analizy jest **osoba** (14 razy), **kobieta** (13 razy) i **pracujący dorosły** (12 razy). **Uczący się dorosły** pojawił się 11 razy a **osoby we wczesnej dorosłości** oraz **studenci** po 9 razy. Pozostałe słowa kluczowe to: bezrobotny, emigrant (migrant, imigrant), uchodźca, Inny, Obcy, osoba z niepełnosprawnością, lesbijka, mężczyzna, skazany oraz obywatel a także działacz partyjny i agitator (w skupisku od 4 do 1).

### Kategoria analityczna II: Edukacja dorosłych - sformalizowane procesy dydaktyczne

Z 399 określeń przyporządkowanych do tego obszaru powstał pojęciowy **wieloscian edukacyjny**, którego poszczególne elementy silnie

korespondują z ogniwami procesu dydaktycznego. Charakterystyczną cechą tego zjawiska jest brak wskazania podmiotu<sup>23</sup>. Dominują w tej wiązce takie określenia jak: **systemy i procesy edukacyjne** (np. kształcenie ustawiczne, edukacja zawodowa, kształcenie kadr – 76 razy) oraz terminy określające **formy organizacyjne** pracy z dorosłym (wariancja terminu „szkoła”: od szkolenia po uniwersytet – 56 terminów). **Kwalifikacje** to termin odnotowany 45 razy (standardy kwalifikacji zawodowych, rama kwalifikacji, uznawanie kwalifikacji, zwiększanie kwalifikacji). Istotne dla badaczy są **treści edukacji**: ekologiczna, gerontologiczna, globalna, historyczna, informatyczna, kulturalna, moralna, muzealna, obywatelska, przyrodnicza, regionalna, seksualna, taneczna, techniczna, wielokulturowa, wizualna, włączająca, czy zdrowotna (40 słów kluczy). Wątek **metodyczny** jest zdefiniowany poprzez zastosowanie 27 pojęć związanych z czynnościami metodycznymi i środkami dydaktycznymi, w tym uwzględniającymi nowoczesne technologie oraz metodykę edukacji zawodowej. Wśród ról dookreślających **wykładowcę** (17 określeń) znajdują się: edukator, mentor, mistrz w rzemiośle, nauczyciel (dorosłych, akademicki, szkół przywieziennych), tutor, wykładowca. Rozproszone słowa klucze (polityka oświatowa, zadania edukacji dorosłych, strategie edukacyjne, podstawa programowa, nauczanie, kształcenie, proces edukacyjny, certyfikacja, ocena itd.) pozwalają przyjąć założenie, że autorzy uznali za obowiązujące i aktualne właściwości modelu dydaktyki technologicznej w edukacji dorosłych<sup>24</sup>.

### **Kategoria analityczna III: Kompetencje, doradztwo, rynek pracy – perspektywa podmiotowa**

W trzecim skupisku, złożonym z 265 pojęć, terminem o największej frekwencji były **kompetencje**. Pojawiły się 61 razy, w tym 14 razy w różnych kontekstach (zawodowe oraz emocjonalne, europejskie, kluczowe, doradcy, edukacyjne, inkulturowe, innowacyjne, komunikacyjne, medialne, obywatelskie, osobiste, personalne, poznawcze, pracownicze, społeczne, twórcze). **Uczenie się** (dorosłych, sytuacyjne, na stanowisku pracy, czytania i pisanie, seniorów, w starości, z biografii, jako wydarzenie) zastosowano 31 razy, w szczególności **całozyciowe uczenie się** (23 razy). Termin **doradztwo** wystąpił 18 razy, **doradca** 15 razy, natomiast **poradnictwo** 14 razy.

---

<sup>23</sup> Domyślnie: dorośli.

<sup>24</sup> Andragogika wskazuje trzy paradygmatycznie odmienne dydaktyki: technologiczną, humanistyczną i krytyczną (emancypacyjną).

**Indywidualne preferencje edukacyjne** to wiązka skupiająca 16 słów kluczy (np. autokreacja, samokształcenie, potrzeby edukacyjne).

Pozostałe słowa klucze wystąpiły pojedynczo, ale w kontekstach, które definiują humanistyczny model dydaktyczny<sup>25</sup> oraz spersonalizowane uczenie się, jako wyraz aspiracji i dążeń do indywidualnego rozwoju społeczno-zawodowego.

#### **Kategoria analityczna IV: Zadania rozwojowe, problemy i konflikty ról społecznych**

Tę kategorię stworzyło 220 pojęć. Są one zaczerpnięte z codzienności, odnoszą się do sytuacji rodzinnych i ról społecznych. Nie ma w tej kategorii wątków charakteryzujących formalne i pozaformalne sytuacje edukacyjne. Najczęściej uwagę badaczy przyciągały **role rodzinne** (35 razy), w tym **macierzyństwo** (7). Interesujące są analizy dotyczące płci i społecznego uwikłania tego terminu (łącznie 16 razy, w tym **kobiecość** 9). Kolejne wątki dotyczyły zadań **wczesnej dorosłości** (przygotowania się do dorosłości, odraczania dorosłości -17 razy) oraz **starzenia się** (11) i **choroby** (11) a także strategii radzenia sobie z nią. Wśród pozostałych terminów częściej niż dwa a rzadziej niż sześć razy wystąpiły: tożsamość, doświadczenie (egzystencji, rozłąki, zapożyczone). Wiązka pojęć dotyczących ciała i cielesności, jakości życia, zadań rozwojowych i sytuacji granicznych, tranzycji, lęku egzystencjalnego, poczucia i sensu cierpienia także znajduje się w tej kategorii. Prowadzono rozważania nad duchowością, generatywnością i mądrością, transcendencją i wymiarem duchowym życia osób starych. Analizowano okresy rozwojowe, zdarzenia krytyczne, role społeczne i związane z nimi konflikty (np. partnerstwo, parentyfikacja, NEET's). Refleksje i badania sytuowane były w pedagogii codzienności, w naturalnych środowiskach życia.

#### **Kategoria analityczna V: Przestrzenie rozwoju, animacji i spersonalizowanego uczenia się osób i grup w czasie „uwolnionym”**

Ten rozproszony obszar obejmuje zarówno typowe jak i nowe, oryginalne środowiska i formy aktywności kulturalnej, społecznej grup i jednostek. Autorzy analizowanych opracowań poprzez użycie 156 słów kluczowych stworzyli odbiorcom tekstu perspektywę wglądu w indywidualne zainteresowania, przestrzenie amatorskiego ruchu artystycznego i intelektualnego,

---

<sup>25</sup> Malewski, M. *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2000 nr 1 (09), s. 47-63.

propozycje kultury, zagadnienia związane z uczestnictwem w życiu społeczności lokalnej, grup i jednostek.

Poszczególne terminy wykazują jednak małą frekwencyjność. Skupisko **kultura** (i jej instytucje) liczy 21 słów. Wiązka określająca miejsca uczenia się (UTW, uniwersytet ludowy inne instytucje edukacyjne) liczy 20 terminów. Procesy animacyjne (w tym aktywizację i aktywność społeczno-kulturalną) analizowano poprzez użycie 19 słów kluczy. **Rozwój**, jako termin pojawił się w analizowanych tekstach 14 razy. Amatorska działalność twórcza i artystyczna – wiązka ta stworzona została przez 10 określeń. Z pozostałych określeń nie można utworzyć większych, a zarazem spójnych kontekstowo i logicznie uporządkowanych wiązek. Jednak zbiór pozostaje nadal jednorodny w obszarze charakterystycznym dla aktywności społeczno-kulturalnej poszczególnych społeczności, grup oraz osób.

### Współczesna przestrzeń myśli andragogicznej – wnioski z badań

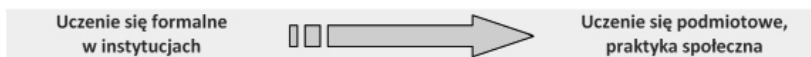
Zgromadzony i uporządkowany w kategorii analityczne materiał stał się podstawą do zidentyfikowania przestrzeni badawczych współczesnych andragogów - autorów doniesień naukowych w analizowanych periodykach.

Obszar ten wyznaczają dwa wektory. Pierwszy odnosi się do podmiotu badań i jest ilustracją zmiany postaw badaczy, która polega na przejściu z dotychczasowej koncentracji na dorosłych, jako zdefiniowanej grupie społecznej (podejście normatywne) w kierunku skupiania się na dorosłym, który jest konkretną jednostką z całym subiektywnym światem swoich przeżyć (biografią) (ryc. 2).



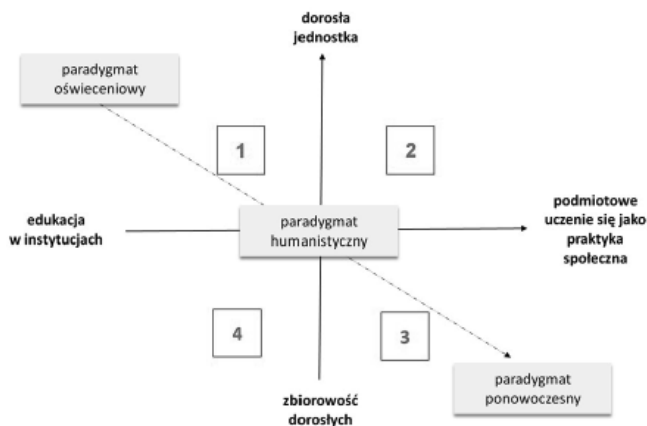
Ryc. 2 Zmiana w zakresie podmiotu badań

Drugi wektor ilustruje ewolucję przedmiotu (pola) badań. Daje się zauważyć tendencję odchodzenia od analizy rodzajów i form aktywności edukacyjnej dorosłych rozumianych jako emanacja procesu poznawczego (kognitywny wymiar aktywności edukacyjnej człowieka), który ma formalną postać i odbywa się w instytucjach. Uwaga badaczy koncentruje się w coraz większym stopniu na kulturowo-społecznych uwarunkowaniach aktywności człowieka dorosłego, której efektem jest zmiana, najczęściej subiektywnie doświadczana przez jednostkę i prowadząca do modyfikacji jakościowego aspektu jej życia (ryc. 3).



Ryc. 3 Ewolucja pola badawczego

Skrzyżowanie wektorów zaprezentowanych na ryc. 2 i 3 spowodowało powstanie czterech obszarów zagadnień, charakterystycznych dla współczesnych dyskursów prowadzonych w obszarze andragogiki (ryc. 4). Linia przerywaną zaznaczono kierunek zmian paradygmatycznych.



Ryc. 4 Cztery obszary dyskursu andragogicznego

W tak wyznaczonych czterech obszarach można osadzić wyróżnione kategorie analityczne – z pominięciem nadrzędnej kategorii I: **Domeny refleksji andragogicznej**, bowiem ta jest zbiorem pojęć o wysokim stopniu ogólności i często ma wymiar ponaddiscyplinowy<sup>26</sup>.

#### **Kwarta 1: Dorosli nauczani w instytucjach**

Jest on wyznaczony wektorami: dorosła jednostka w instytucji edukacyjnej. Procesy nauczania dominują nad procesami uczenia się. Środowisko dydaktyczne jest najczęściej sformalizowane i prowadzi do określonego przepisami efektu. Ważne są standardy, efekty kształcenia, ocena i zdobyte kwalifikacje. Jednostka jest tu rozumiana jako reprezentacja określonej grupy dorosłych uczestniczących w edukacji instytucjonalnej (zbiorowy klient - podmiot ukryty). Najczęściej osadzana jest w społecznej roli ucznia - słuchacza. Rola ma charakter normatywny, a zachowania w obrębie roli

<sup>26</sup> M. Bał, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych: Krótki przewodnik...*, dz. cyt., s. 60-64.

podlegają regulacji poprzez różnego rodzaju procedury, regulaminy obowiązujące w konkretnej instytucji. Uczenie się jest opisane jako proces inicjowany podczas przewidzianych planem zajęć z daną zbiorowością dorosłych uczniów (np. klasą, grupą). Właściwości jednostek (pojedynczych dorosłych) są ekstrapolowane na zbiór (np. badanie wybranych przedstawicieli grupy studentów pracujących determinuje kryteria opisu całej zbiorowości osób studiujących niestacjonarnie). Środowisko uczenia się jest najczęściej zobiektywizowane a czynności dydaktyczne są sformalizowane i powinny prowadzić do określonego przepisami efektu. Poprzez „ramy kwalifikacji” i „efekty uczenia się” można je mierzyć i porównywać. Uzyskane przez poszczególnych dorosłych efekty często są depersonalizowane (poprzez zabiegi statystyczne, np. uśredniane).

### **Kwarta 2: Całociowy rozwój, doskonalenie kompetencji**

Drugi obszar wyznaczony jest wektorami: dorosła jednostka i proces uczenia się, rozumiany jako praktyka społeczna. Edukacja jednostek, chociaż odbywa się w różnych instytucjach i placówkach, to ze względu na dominujący rodzaj uczenia się nadaje prowadzonym badaniom andragogicznym podmiotową perspektywę. Analizowane są tu procesy uczenia się konkretnych osób ukierunkowanych na zdobywanie i doskonalenie własnych kompetencji oraz całociowy rozwój społeczno-zawodowy, z ewentualnością wsparcia tego rozwoju przez profesjonalnych doradców. Środowiskiem uczenia się jest najczęściej obszar aktywności zawodowej (zarobkowej) dorosłych i rynek pracy. Charakterystyczna dla tego typu pozaformalnej aktywności edukacyjnej jest ekonomiczna opłacalność zaangażowania edukacyjnego. Zadaniem całociowego uczenia się jest otwieranie perspektyw dalszego rozwoju i zaspokajanie potrzeb edukacyjnych oraz oczekiwań społeczno-zawodowych. Namysłowi badawczemu poddawane są osobiste preferencje edukacyjne uczestników wolnego rynku edukacyjnego. Podmiot cechuje mobilność, sprawczość, determinacja zadaniowa, skuteczność w pokonywaniu problemów. Analizy mają charakter korespondujący z właściwościami modelu dydaktyki humanistycznej, w którym najważniejsze są potrzeby uczącego się, a edukatorzy pełnią funkcje osób wspierających procesy edukacyjne - konsultantów, doradców.

### **Kwarta 3: Całociowe uczenie się jako praktyka społeczno-kulturowa**

Obszar dyskursu w trzeciej kwarcie wyznaczają wektory: podmiotowe uczenie się – zbiorowość uczących się dorosłych. Podejmowane są rozważania nad biograficznymi śladami rozwojowymi osoby, jako efektu jej

zaangażowania się w określone praktyki społeczno-kulturowe. W tym ujęciu środowiskiem uczenia się jest całe życie człowieka i wszelka postać jego życiowej aktywności. Mamy tu do czynienia z uczeniem się, którego celem może być rozwój ogólny. Nadaje to dyskursowi prowadzonemu w obrębie tej kwarty charakter auksologiczny<sup>27</sup>, w ramach którego procesy rozwojowe powiązane są z procesami edukacyjnymi. Badacze analizując życie jednostek, szukają sensów w ich biografjach edukacyjnych. Zaglądają w osobliwe przestrzenie uczenia się, światy ukryte, podejmują tematy egzystencjalne ale i transcendentne. Osadzają analizy w najbliższych człowiekowi środowiskach (jak np. rodzina), chociaż badają też uwarunkowania życia osób osadzonych w zakładach karnych, analizie poddają przestrzeń cierpienia, choroby, lęku. Rozważana jest „punktualność“ w realizacji zadań rozwojowych w ujęciu wieku społecznego<sup>28</sup>, eksplorowane są zdarzenia krytyczne. Rozpoznawane są konflikty ról charakterystyczne dla poszczególnych kohort osób dorosłych (młodych, dojrzałych, starych), eksplorowana jest kobiecość, cielesność i tzw. zachowania ryzykowne. Badane jest uczenie się oparte na doświadczeniu.

#### **Kwarta 4: Uczące się społeczności – animacja społeczno-kulturalna**

Czwarty obszar badawczy andragogiki obejmuje podmiotowe uczenie się jednostek jako reprezentację uczenia się charakterystycznego dla poszczególnych grup i zbiorowości dorosłych (seniorów, kobiet, obcokrajowców itp.). Procesy zaangażowania edukacyjnego zachodzą w instytucjach edukacji i kultury, ośrodkach upowszechniania wiedzy, stowarzyszeniach, poradniach, organizacjach, etc. Mamy tu do czynienia z badaniem „uczących się społeczności”<sup>29</sup>. Polem eksploracji jest kultura, w tym kultura popularna, procesy animacji oraz metody i formy aktywizacji grup i wspólnot lokalnych, amatorska twórczość artystyczna, polityki miejskie oraz tzw. nowe media i przestrzeń mediów społecznościowych (social media). Badacze poruszają także problemy aktywnego obywatelstwa i rekreacji fizycznej. Uczący się realizują tu własne cele oraz czynią to najczęściej w zorganizowanych formach, pod kierunkiem animatorów, instruktorów i liderów.

---

<sup>27</sup> E. Dubas, *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny” 2009, s. 133-149.

<sup>28</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2006, s. 180.

<sup>29</sup> Zob. E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007, s. 32-46

## Podsumowanie

Andragogika zdaje się być w swoim obecnym statusie podobna do innych nauk społecznych, a zapoczątkowany ponad sto lat temu proces usamodzielniania się postępuje. Poszukując tożsamości i odrębności naukowej andragodzy zmagają się z konsekwencjami aspiracji wyartykułowanych w połowie ubiegłego wieku, których następstwem były próby samookreślenia się andragogiki, jako subdyscypliny pedagogiki przed osiągnięciem przez tę ostatnią statusu dyscypliny dojrzałej<sup>30</sup>. Innym fenomenem jest transdyscyplinarność obecnie prowadzonego dyskursu nad naturą i różnorodnością współczesnych postaci aktywności edukacyjnej i poznawczej dorosłych. Uceniem się w dorosłości, edukacyjnym wsparciem rozwoju człowieka dorosłego, czy uwarunkowaniami wykazywania się przez dorosłych odpowiedzialnymi (dojrzałymi) postawami w przestrzeni publicznej i prywatnej zajmują się coraz częściej nie tylko przedstawiciele pokrewnych andragogice dyscyplin społecznych czy humanistycznych, ale także przyrodnicy, ekonomiści i politycy społeczni.

Po światowej ekspansji idei kształcenia ustawicznego, którą można postrzegać jako swoistą „eksplozję” politycznych inicjatyw instytucjonalnego zorganizowania nauczania dorosłych w reżimie różnego rodzaju opresji, mamy do czynienia z ideą całościowego uczenia się, który to proces coraz częściej jest postrzegany jako (swoicie nakazana) aktywność.

Wyniki przeprowadzonych badań oraz wnioski powstałe w ich efekcie nakazują stały namysł nad konstatacją Mieczysława Malewskiego: *Badacze edukacji dorosłych porzucili eksplorację szkolnych praktyk nauczania-uczenia się*<sup>31</sup>. Okazuje się bowiem, że tradycyjne przestrzenie uczenia się nadal są istotnym i powszechnie uznanym terenem badań polskich andragogów. Nie zrezygnowali oni z badawczej penetracji instytucjonalnych środowisk edukacyjnych. Natomiast należy zgodzić się z drugą częścią wypowiedzi M. Malewskiego, w której uczony przekonuje, że: [badacze] *Swoją uwagę w coraz większym stopniu koncentrują na naturalnych, spontanicznych procesach uczenia się oraz poznawczych i rozwojowych uwarunkowaniach życia ludzi dorosłych w ponowoczesnym świecie*<sup>32</sup>.

Andragogika poszerza granice swoich poszukiwań badawczych, wchodząc w przestrzenie, w których funkcjonują różne społeczności, w swoje

---

<sup>30</sup> T. Lewowicki, *Pedagogika - Od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007 nr 4, s. 43-60.

<sup>31</sup> M. Malewski, *Andragogika*, dz. cyt., s. 403.

<sup>32</sup> Tamże.

mikroświaty jednostek. Formułuje nowe wnioski, buduje refleksję holistyczną, ujmując rozwój człowieka nie tylko w perspektywie zawodowej ale także osobistej, społecznej, kulturalnej, duchowej. Postrzega impresje i indywidualne doświadczenie za fenomeny badawcze równorzędne z danymi faktograficznymi. Uczenie się dorosłych uznaje za domenę osobistą (prywatną) badanych, chociaż zwraca jednocześnie uwagę, że można ją poznawać metodami naukowymi. Proces ten przyjmuje różne postaci, przynosi różnorodne konsekwencje, powoduje że dorośli czasem wręcz muszą najpierw się czegoś „oduczyć”, aby następnie sprawnie funkcjonować. Polska andragogika, wierna myśli Heleny Radlińskiej, nadal zapewne będzie wspierała ludzi dorosłych w ich rozwoju, rozumianym jako dążenie do dobrostanu (wellbeing<sup>33</sup>), najpełniej wyrażającego się w osobistej pomysłowości. Zmianie jednak ulegają systemowe rozwiązania stosowane dotąd w edukacji. Zmienia się rola nauczyciela, który z eksperta przekształca się w mentora indywidualnej, spersonalizowanej ścieżki edukacyjnej, doradcę – leseferystę wspierającego osobę dorosłą w rozwiązywaniu jej egzystencjalnych problemów i nieoczywistej edukacji.

### **Bibliografia:**

- Aleksander T., *Andragogika*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB, Radom-Kraków 2013.
- Bal M., *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych: Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Wydawnictwo Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2012.
- Boyadjieva P., Ilieva-Trichkova P., *Adult education as a common good: conceptualisation and measurement*, „International Journal of Lifelong Education” 2018 vol. 37 issue 3, s. 345-358.
- Clover D. E., *Critical adult education and the art gallery museum*, „International Journal of Lifelong Education” 2018 vol. 37 issue 1, s. 88-102.
- Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, przeł. A. Górka, w: (red.) B. Śliwerski, *Pedagogika tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 113-236.
- Dubas E., *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny” 2009, s. 133-149.
- Dubas E., *Ciągłość i zmiana w polskiej andragogice – wybrane aspekty z perspektywy czasu*, „Edukacja Dorosłych” 2018 nr 2, s. 27-41.

---

<sup>33</sup> Por. M. Seligman, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*, Free Press Simon & Schuster, New York 2012, s. 14-20.

- Fleming J. E., *A Future for Adult Educators in Patient Education*, „Adult Learning”, 2014 vol. 25 issue 4, s. 166-168.
- Grigal M., Papay C., *The promise of Postsecondary Education for Students With Intellectual Disability*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Winter 2018 vol. 2018 issue 160, s. 77-88.
- Holmwood J., *From social rights to the market: neoliberalism and the knowledge economy*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 1, s. 62-76.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2006.
- Jurgiel-Aleksander A., *Upolitycznienie znaczenie edukacji dorosłych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014 nr 15, s. 13-24.
- Käpplinger B., *Adult Education Research in Poland and Germany on the European Level: Two Sleeping Beauties?*, „Rocznik Andragogiczny” 2014 nr 21, s. 393-210.
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A., *Edukacja dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, tłumaczenie: M. Hubura, A. Nizińska, R. Ligus.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Kurantowicz E., *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.
- Lewowicki T., *Pedagogika - Od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka” 2007 nr 4, s. 43-60.
- Malewski, M., *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja 2000 nr 1 (09), s. 47-63.
- Malewski M., *Andragogika*, w: (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 391-404.
- Seligman M.E.P., *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*, Wydawnictwo Free Press, Simon & Schuster, New York 2012, s. 14-20.
- Seredyńska D., *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013.

- Seta L., Kukulska-Hulme A., Arrigo M., *What have we learnt about mobile LifeLong Learning (MLLL)?*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 2, s. 161-182.
- Solarczyk-Szwec, H., *O kondycji refleksji andragogicznej w świetle 20 tomów „Rocznika Andragogicznego”*, „Rocznik Andragogiczny” 2014 nr 21, s. 63-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.003>.
- Szarota Z., *Andragogika – pedagogika dorosłych*, w: (red.) A. A. Zych, *Encyklopedia starzenia się, starości i niepełnosprawności*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, tom 1 A – G, Katowice 2017, s. 88-91.
- Tam M., *A distinctive theory of teaching and learning for older learners: why and why not?*, „International Journal of Lifelong Education” 2014 vol. 33 issue 6, s. 811-820.
- Vitt L. A., *Raising Employee Engagement Through Workplace Financial Education*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Spring 2014 vol.2014 issue 141, s. 67-77.
- Watkins K. E., Marsick V. J., Wofford M.G., Ellinger A. D., *The Evolving Marsick and Watkins (1990) Theory of Informal and Incidental Learning*, „New Directions for Adult and Continuing Education” Fall 2018 vol. 2018 issue 159, s. 21-36.
- Weber J. E., *Humanism Within Globalization*, „Adult Learning” 2014 vol. 25 issue 2, s. 66-68.
- „Adult Learning” wydania z roku 2014 i 2018 (2 tomy - 8 numerów).
- „Dyskursy Młodych Andragogów” - numery z lat 2014-2018.
- „Edukacja Dorosłych” - numery z lat 2014-2018.
- „Edukacja ustawiczna Dorosłych” - numery z lat 2014-2018.
- „International Journal of Lifelong Education” wydania z roku 2014 i 2018 (2 tomy - 12 numerów).
- „New Directions for Adult and Continuing Education” wydania z roku 2014 i 2018 (2 tomy - 8 numerów).
- „Rocznik Andragogiczny” – numery z lat 2014-2018.

---

### **Andragogic reflection - contemporary specifics of the discipline**

Andragogy, as a young discipline, is faced with a number of theories-forming and methodological ailments. The aim of the study was to identify

the dominant threads in andragogists' publications and to determine what complexes of problems and thematic issues determine today's specificity of the sub-discipline. In the process of analyzing the content of social science articles published in the pages of andragogical journals, a non-reactive method of document analysis was used. Five analytical andragogical categories were identified and included in the typology developed for the purposes of the study.

**Keywords:** andragogy, analysis, research, theory, development.

### **Refleksja andragogiczna – współczesna specyfika dyscypliny**

Andragogika, jako młoda dyscyplina, mierzy się z szeregiem przypadłości natury teoriiotwórczej i metodologicznej. Celem podjętych badań było rozpoznanie dominujących w publikacjach andragogów wątków oraz ustalenie, jakie kompleksy problemów i zagadnień tematycznych określają dzisiejszą specyfikę subdyscypliny. W procesie analizy treści artykułów z obszaru nauk społecznych zamieszczonych na łamach czasopism andragogicznych, zastosowano niereaktywną metodę analizy dokumentów. Wyodrębniono pięć analitycznych kategorii andragogicznych oraz wpisano je w opracowaną na potrzeby badania typologię.

**Słowa kluczowe:** andragogika, analiza, badania, teoria, rozwój.

**Beata Cytowska**

Uniwersytet Wrocławski

ORCID 0000-0002-4884-2608

## **Dorobek naukowy pedagogiki specjalnej w kontekście współczesnych wyzwań badawczych**

### **Wprowadzenie**

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie dorobku naukowo-badawczego pedagogiki specjalnej ze szczególnym uwzględnieniem ostatnich dziesięciu lat (2009-2019) i usytuowanie go w kontekście współczesnych wyzwań badawczych. Do zrealizowania tak postawionego celu niezbędne jest wskazanie korzeni subdyscypliny i przełomowych momentów jej rozwoju. Zwieńczenie artykułu stanowi przegląd literatury za pomocą jednej z jego form, a mianowicie badania zakresu literatury. Analizie poddane zostały 73 monografie opracowane we wskazanym okresie na podstawie prowadzonych przez autora/autorkę badań, aby móc zaprezentować najważniejsze osiągnięcia pedagogiki specjalnej, dominujące tendencje wśród badaczy w doborze paradygmatów badawczych oraz zarysować trendy rozwoju naukowo-badawczego pedagogiki specjalnej na kolejne lata. Najistotniejsze konkluzje z prowadzonego rozpoznania odniosłam do wybranych światowych badań nad niepełnosprawnością.

### **Działalność Marii Grzegorzewskiej – twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej**

Rodowód polskiej pedagogiki specjalnej sytuowany jest w okresie międzywojennym i bezsprzecznie wiąże się z nazwiskiem Marii Grzegorzewskiej. W jej ujęciu pedagogikę specjalną charakteryzuje specjalny cel – „rewalidacja społeczna dzieci upośledzonych, chorych, niedostosowanych

społecznie lub w inny sposób odchylonych od normy”<sup>1</sup> Poglądy pedagogiczne cytowanej autorki, jak na ówczesne czasy, były nowoczesne i otwarte. Co prawda nie stworzyła zwartej koncepcji naukowej, jednak zaproponowała teoretyczno-metodyczne podstawy pedagogiki specjalnej w postaci ogólnych założeń.<sup>2</sup> Myśl pedagogiczna Marii Grzegorzewskiej miała niewątpliwe znaczenie w ukierunkowaniu rozwoju pedagogiki specjalnej. Jej największe osiągnięcia to<sup>3</sup>:

- zorganizowanie sieci szkół specjalnych w okresie międzywojennym, a także po II wojnie światowej;
- stworzenie podwalin i realizacja kształcenia nauczycieli/pedagogów specjalnych (powołanie Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, PIPS), a także położenie szczególnego nacisku na konieczność ich ciągłego samorozwoju;
- holistyczne spojrzenie na rozwój i potrzeby dziecka doświadczającego nieprawidłowości w rozwoju – podyktowane wielką miłością i empatią;
- opracowanie metody nauczania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (metoda ośrodków pracy – wcześniej ośrodków zainteresowań, za Declory’em);
- rozumienie sytuacji osób niewidomych i głuchych oraz potrzeby kompensacji zmysłów;
- wprowadzenie określenia *rewalidacja* (do dziś stosowanego) wobec szerokiego spektrum oddziaływań wobec dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*, Wydawnictwo PIPS, Warszawa 1968, s. 3.

<sup>2</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami*, w: (red.) A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, *Pedagogika specjalna* (podręcznik akademicki D. D. Smith). T. 2 Wydawnictwo Naukowe PWN i APS, Warszawa 2009, s. 321.

<sup>3</sup> A. Hryniewicka, *Zasługi dla pedagogiki specjalnej*, (poświęcony M. Grzegorzewskiej), „Szkola Specjalna” 2014 nr 1(14), s. 151-156; A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, op. cit. s. 320-322; K. Plutecka (red.), *Myśl pedagogiczna Marii Grzegorzewskiej*, „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej Rocznik Studenckiego Koła Naukowego Pedagogiki Specjalnej” nr 1-6, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017, s. 1-162.

<sup>4</sup> Grzegorzewska pierwotnie pedagogikę specjalną nazywała leczniczą, być może stąd zastosowanie terminu rewalidacja, którego fundamentem, oprócz kształtowania rozwoju psychicznego i fizycznego, uspołeczniania i rozwijania podstawowych zdolności dzieci, jest przede wszystkim zjawisko kompensacji, korektury i usprawniania wszystkich nienaruszonych

- oparcie epistemologii pedagogiki specjalnej na empiryzmie (stosowała pomiar i obserwację w swoich pracach badawczych);
- zainicjowanie w 1924 r. i redagowanie czasopisma „Szkoła Specjalna”, w którym ukazało się wiele jej artykułów i opracowań;
- humanistyczne ujmowanie osoby z niepełnosprawnością jako całości psychofizycznej wyrażone w często cytowanych słowach stanowiących motto jej działalności: „Nie ma kaleki, jest człowiek” i „Każdy człowiek ma prawo do miejsca w społeczeństwie i do osobistego szczęścia”.

Maria Grzegorzewska podkreślała interdyscyplinarność pedagogiki specjalnej, co znalazło odzwierciedlenie nie tylko w jej dorobku, ale także we współpracy w ramach PIPS z przedstawicielami psychologii, medycyny, neurologii i pedagogiki. Jej uczniami było i jest wielu znakomitych profesorów, którzy kontynuowali, a także rozwijali myśli oraz koncepcje swojej nauczycielki i mentorki.<sup>5</sup>

### **Pedagogika specjalna na przełomie wieków XX i XXI**

W swoich rozważaniach zachowam pewną chronologiczność w przedstawieniu dokonań naukowo-badawczych pedagogiki specjalnej, jednak skupię się głównie na ostatnim 10-leciu czasów współczesnych (zgodnie z zapowiedzią widniejącą w tytule artykułu). Jednak dla dzisiejszych osiągnięć badaczy z obszaru pedagogiki specjalnej istotne są dokonania z lat transformacji i pierwszej dekada XXI w., dlatego pokrótce omówię najistotniejsze zmiany, tendencje, główne osiągnięcia z tego okresu. Z jednej strony jest to zabieg dość prosty, gdyż w tym okresie pojawiło się wiele publikacji, które miały charakter podsumowujący dokonania naukowo-badawcze pedagogiki specjalnej, z drugiej jednak strony mnogość poruszanych tam wątków utrudniała ich scalenie w nurty badawcze i tendencje rozwojowe. Warto wspomnieć, że co najmniej dwie monografie z końca XX w. mają właśnie taki charakter – scalający i uogólniający dokonania w obszarze pedagogiki specjalnej, a mianowicie: „Pedagogika specjalna” pod red. Władysława Dyk-cika<sup>6</sup> oraz „Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej” autorstwa Czesława

---

przez niepełnosprawność funkcji (1989). Zainspirowany jej podejściem Aleksander Hulek nazwał pedagogikę specjalną – pedagogiką rewalidacyjną (1977).

<sup>5</sup> Wśród nich: Halina Borzyszkowska, Władysław Dyk-cik, Urszula Eckert, Aniela Korzon, Czesław Kossakowski, Helena Łaś, Roman Ossowski, Jan Pańczyk, Józef Sowa, Janina Wyczesany.

<sup>6</sup> W. Dyk-cik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1997.

Kosakowskiego<sup>7</sup>. Ponadto w pierwszym dziesięcioleciu XXI w. wydawane były publikacje będące pokłosiem cyklicznych konferencji, które ze względu na wielość poruszanych zagadnień już w tytułach zawierały zapowiedzi pewnych podsumowań, np. „Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania”<sup>8</sup>, „Konteksty pedagogiki specjalnej”<sup>9</sup>, „Współczesne problemy pedagogiki specjalnej”<sup>10</sup>. Warto dodać, widać, że już Władysław Dykcik, uczeń Marii Grzegorzewskiej, jest autorem dwóch publikacji, które wpisują się w nurt dzieł egzemplifikujących swoiste rozliczanie dorobku pedagogiki specjalnej, a są to: „Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych”<sup>11</sup> oraz „Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka”<sup>12</sup>. Do tej drugiej pozycji odwołam się w podsumowaniu analizy dokonań pedagogiki specjalnej w omawianym tu okresie.

W książce opublikowanej w 1997 r. Dykcik prezentuje pedagogikę specjalną z jednej strony podobnie jak Grzegorzewska, a mianowicie: „przedmiotem (pedagogiki specjalnej, dop. BC) jest opieka, terapia, kształcenie i wychowanie osób z odchyleniami od normy, najczęściej jednak jednostek mniej sprawnych lub niepełnosprawnych, bez względu na rodzaj, stopień i złożoność objawów oraz przyczyn zaistniałych anomalii, zaburzeń, trudności lub ograniczeń”<sup>13</sup>; z drugiej strony, ukazuje poszerzoną klasyfikację podmiotów pedagogiki specjalnej o kolejne grupy osób (dzieci z autyzmem i zespołami psychozopodobnymi<sup>14</sup>; osoby starzejące się<sup>15</sup>, dzieci zdolne i uzdolnione<sup>16</sup>, z grupy osób z trudnościami w uczeniu się wyodrębnił dzieci z zaburzeniami

---

<sup>7</sup> Cz. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Kraków 2003.

<sup>8</sup> T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania*, Oficyna In Plus, Szczecin 2005.

<sup>9</sup> T. Żółkowska (red.), *Konteksty pedagogiki specjalnej*, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2007.

<sup>10</sup> U. Bartnikowskiej, Cz. Kosakowskiego, A. Krause (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn 2008.

<sup>11</sup> W. Dykcik, *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2005.

<sup>12</sup> W. Dykcik, *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2010.

<sup>13</sup> W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, dz. cyt., s. 13.

<sup>14</sup> Tamże, s. 245.

<sup>15</sup> Tamże, s. 277.

<sup>16</sup> Tamże, s. 289.

mowy<sup>17</sup>). Ponadto cytowany autor określił pedagogikę specjalną nauką szczegółową pedagogiki.<sup>18</sup>

Z przedstawionej wyżej wizji pedagogiki specjalnej wynika, że Dykcik – podobnie jak inni autorzy – połączył współpracę lub edukację z Grzegorzewską<sup>19</sup> – podkreślał konotację tej dyscypliny z działalnością praktyczną; jednak z tak zarysowanej koncepcji PS wyłącza się biologiczne (medyczne) i indywidualne ujmowanie niepełnosprawności. Niewątpliwie wiąże się to ze szczególnym rodzajem połączenia pedagogiki specjalnej z medycyną, co wielokrotnie podkreślali – wspomniani wyżej – pionierzy i twórcy pedagogiki specjalnej.

Analiza, między innymi, nadmienionych wyżej publikacji pozwala odnieść osiągnięcia naukowe pedagogiki specjalnej z przełomu XX i XXI w., a także kolejnych kilku lat do jej podmiotu, przedmiotu oraz procesu badawczego.

W poszukiwaniu odpowiedzi na zagadnienie – kim jest człowiek z niepełnosprawnością, czyli na pytanie o istotę niepełnosprawności, pojawiły się, z pewnością pod wpływem przemian społeczno-ustrojowych, nowe paradygmaty niepełnosprawności. Coraz lepsza diagnoza zjawiska niepełnosprawności ukazała człowieka nią dotkniętego jako osobę o takich samych potrzebach, jak inni ludzie w danym społeczeństwie<sup>20</sup>, doświadczającego różnych problemów, a niektóre z nich wiążą się z niepełnosprawnością. Coraz częściej naukowcy wypowiadali się o konieczności odejścia od modeli biologicznego (medycznego) i indywidualnego niepełnosprawności, które upatrują i sytuują bariery rozwojowe i funkcjonalne w niepełnosprawności człowieka.<sup>21</sup> Od początku XXI w. zaczyna dominować pogląd o społecznym modelu niepełnosprawności, co niewątpliwie wiąże się z opublikowaniem w 2001 ICF: Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (przetłumaczona na j. polski w 2009 r.) oraz Konwencją

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 235.

<sup>18</sup> Tamże, s. 13.

<sup>19</sup> Między innymi: A. Hulek, O. Lipkowski, J. Kirejczyk, J. Doroszewska, J. Sowa, Z. Sękowska.

<sup>20</sup> Między innymi, koncepcja wspólnych i swoistych cech/potrzeb ludzi z niepełnosprawnościami i pozostałych członków społeczeństwa podana przez Hulka w latach dziewięćdziesiątych, stanowiła jedną z przesłanek organizowania kształcenia integracyjnego.

<sup>21</sup> Zob. Z. Woźniak, *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Warszawa 2008, s. 45-47; C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa 2008, s. 29.

o prawach osób z niepełnosprawnościami z 2006 r. (przyjęta przez Polskę w 2012 roku.)

W rozważaniach pedagogów specjalnych pojawia się problematyka autonomii,<sup>22</sup> tożsamości, osobowości (oraz jej składowych)<sup>23</sup> i podmiotowości osób z niepełnosprawnościami,<sup>24</sup> czego wyrazem była również zmiana nomenklatury na mniej pejoratywną – osoba niepełnosprawna, a także próby wyparcia samego określenia „niepełnosprawna” przez wyrażenie „osoba sprawna inaczej” (preferowane głównie w mediach), co zupełnie nie powiodło się, a nawet zostało skrytykowane<sup>25</sup>, po czym tendencja wygasła. Podobnie stało się z określeniem dotyczącym dzieci z różnymi utrudnieniami, zaburzeniami w rozwoju, czy z niepełnosprawnością, a mianowicie: *dzieci specjalnej troski* – nazwę upowszechnił Tadeusz Gałkowski w książce o tym samym tytule wydanej w 1972.<sup>26</sup>

W tym okresie także słabo przekuwa się w użyciu praktycznym i w literaturze przedmiotu określenie *specjalne potrzeby edukacyjne* zastosowane po raz pierwszy w 1978 r. w Wielkiej Brytanii w Warnock Report, zaś szczegółowo opisane w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 r. Na jego upowszechnienie w Polsce należało poczekać jeszcze kilka lat. Dopiero przetłumaczona na j. polski dwutomowa książka pod red. D. Smith<sup>27</sup>, a następnie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych<sup>28</sup> rozpropagowały termin – specjalne potrzeby edukacyjne i indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne.

Wraz ze zmieniającym się postrzeganiem podmiotu pedagogiki specjalnej pojawiły się badania i wynikające z nich postulaty dotyczące

---

<sup>22</sup> Np. W. Dykcik (1996), B. Tylewska-Nowak (2001).

<sup>23</sup> Np. M. Kościelska (2000), Z. Janiszewska-Nieścioruk (2000), P. Majewicz (2002).

<sup>24</sup> Np. A. Klinik (red.), *W stronę podmiotowości osób niepełnosprawnych. Seria: Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*, t. IV, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

<sup>25</sup> J. Pańczyk, *Terminologia w pedagogice specjalnej na początku XXI wieku*, w: J. Pańczyk (red.) *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, Tom I Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002, s. 61-68.

<sup>26</sup> T. Gałkowski, *Dzieci specjalnej troski:psychologiczne podstawy rehabilitacji dzieci opóźnionych umysłowo*, Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1972.

<sup>27</sup> D. D. Smith, *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Naukowe PWN Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.

<sup>28</sup> Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1490.

przedmiotu pedagogiki specjalnej, czyli edukacji, wychowania, terapii, opieki, wsparcia i pomocy osobom z niepełnosprawnościami oraz innymi zaburzeniami, trudnościami w rozwoju i funkcjonowaniu codziennym. Najwięcej badań z tego okresu dotyczących wskazanych wyżej oddziaływań skupiało się na podnoszeniu ich jakości i zróżnicowania<sup>29</sup> oraz na aktywizacji podmiotów poprzez działania artystyczne,<sup>30</sup> sportowe<sup>31</sup> czy harcerskie<sup>32</sup>.

W opracowaniach naukowych zaczęto zwracać uwagę na dążenia normalizacyjne (idee napływające przede wszystkim z krajów skandynawskich). Koncepcję normalizacji życia osób z niepełnosprawnościami upowszechnił w Polsce głównie Czesław Kosakowski i Amadeusz Krause<sup>33</sup>. W normalizacji upatrywano nadzieję na zrównanie szans osób z niepełnosprawnością na godne życie, na podmiotowe traktowanie, na akceptację społeczną. Ponadto normalizacja miała być drogą ku integracji społecznej, w tym edukacyjnej. Ze względu na swe powiązania językowe z *normą* i płynące stąd zagrożenia dla rozumienia i wdrażania idei została wytonowana, jednak w drugiej dekadzie XXI w. autorzy wracają do niej tłumacząc znaczenie „normalności” życia osób z niepełnosprawnościami i jej przewagę nad „specjalnością” funkcjonowania tych osób.<sup>34</sup>

Na przełomie wieków XX i XXI wiele badań poświęconych zostało integracji społecznej, a przede wszystkim kształceniu integracyjnemu, co wiązało się – między innymi – z prawnym uregulowaniem funkcjonowania szkół i przedszkoli integracyjnych (oddziałów lub klas integracyjnych)<sup>35</sup>.

<sup>29</sup> Zob. w bibliografii publikacje: S. Sadowska (2006), G. Szumski (2006), J. Kirenko, P. Gindrich (2007).

<sup>30</sup> Np. E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka (red.), *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

<sup>31</sup> Zob. w bibliografii publikacje: A. Kosmol (2008), S. Kowalik (2009).

<sup>32</sup> E. Maciejewska, „Nieprzetarty Szlak” formą integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych, w: (red.) Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

<sup>33</sup> Np. Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, T. 4, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.

<sup>34</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: W. Antosz (2018), T. Cierpiałowska (2019), B. Cytowska (2012), A. Krause (2011); A. Krause, S. Nosarzewska, A. Żyta (2010); D. Krzemińska (2012, 2019).

<sup>35</sup> Por. D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006; J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość*, Fundacja „Humaniora”, Poznań 2001; G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych: sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo APS, Warszawa 2006.

Niewątpliwie istotne znaczenie dla rozwoju edukacji integracyjnej miały również doniesienia z innych krajów, w których działania prointegracyjne były zaawansowane, a praktyka stawała się częstym obiektem badawczym.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt charakterystyczny dla osiągnięć pedagogiki specjalnej z końca XX w. Pojawiła się dyskusja nad terminem „rewalidacja” wprowadzonym przez Marię Grzegorzewką i próby zastąpienia go określeniem „rehabilitacja”. Jednak żeby do tego doszło należało zhumanizować sam termin „rehabilitacja” przez zdjęcie z niego tożsamości medycznej. Pierwsze próby podjęli Kazimierz Kirejczyk<sup>36</sup> i Otton Lipkowski<sup>37</sup>. Jednak ich określenie zakresu rehabilitacji pomija oddziaływania edukacyjne. O tendencji do wzajemnego zastępowania się terminów „rewalidacja” i „rehabilitacja” pisał Kazimierz J. Zabłocki<sup>38</sup>. Rzeczywistość pedagogiczna pokazywała, że istotnie tak się działo, ale raczej w opracowaniach naukowo-badawczych, niż w praktyce.

Trzeci z zapowiedzianych obszarów zmian pedagogiki specjalnej jako nauki odnosi się do poznania naukowego (a szczególnie metodologii badań). Badania z omawianego okresu sytuowane są głównie w paradygmacie pozytywistycznym, co można wiązać z powinowactwem PS ze scjentyistycznymi dyscyplinami – medycyną i psychologią kliniczną. Jednak na przełomie wieków XX i XXI, przede wszystkim pierwszych lat XXI w., zauważa się pewne otwarcie na metody jakościowe, przede wszystkim te, które uwzględniają wyjątkowość i niepowtarzalność podmiotów pedagogiki specjalnej – studium/metodę indywidualnych przypadków i obserwację.<sup>39</sup> Coraz chętniej badano wypowiedzi osób bliskich dzieciom, młodzieży, czy dorosłym z niepełnosprawnościami (rodziców, wychowawców, nauczycieli, terapeutów) na temat ich trudności, czy problemów doświadczanych przez środowisko – rodzinę, grupę rówieśniczą, placówkę, do której uczęszczają. Zauważyć można pojedyncze publikacje badawcze analizujące różnego typu wywiady

---

<sup>36</sup> K. Kirejczyk, *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.

<sup>37</sup> O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna. Zarys*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.

<sup>38</sup> K.J. Zabłocki, *Wprowadzenie do rewalidacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.

<sup>39</sup> Np. B. Cytowska, *Drogi edukacyjne dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego; Instytut Technologii Eksploatacji, Wrocław – Radom 2002; A. Zawiślak, *Jakość życia rodzinnego młodocianych i pełnoletnich matek*, (red.) Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2005, s. 81-93.

z rodzicami, wychowawcami, czy nauczycielami<sup>40</sup>, jednak bardzo rzadko sięga się bezpośrednio po dane od samych osób z niepełnosprawnościami<sup>41</sup>.

Wskazane już wcześniej dzieło Władysława Dykcika<sup>42</sup> wydane w 2010 r. opisujące tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej oraz jej osiągnięcia naukowe i praktyczne wydaje się być najbardziej adekwatne do przytoczenia na podsumowanie dorobku naukowego tej dyscypliny na koniec rozpatrywanego okresu. Oprócz wcześniej zarysowanych zmian i tendencji rozwojowych w obszarze pedagogiki specjalnej cytowany autor podkreśla znaczenie przygotowania do pracy pedagogów specjalnych w zakresie umiejętności terapeutycznych, doradczych i relacyjnych oraz zmianę w ich kształceniu (z 5-letnich studiów magisterskich na system 3-letni licencjat i ewentualnie 2-letnie uzupełniające), wobec której miał wiele obaw. Zwrócił uwagę na przyszłość osób z niepełnosprawnościami – podnoszenie jakości ich życia, umożliwienie realizacji planów zawodowych i osobistych. Do niedawna w życiu rozpatrywanej grupy społecznej istotna była ich terażniejszość, codzienność, edukacja i terapia tu i teraz; przygotowanie do dorosłości, choć widniało jako cel kształcenia i wychowania szkolnego w każdym programie placówki, to jednak wizja dorosłości, szczególnie osób z niepełnosprawnością intelektualną, nie była zbyt często rozważana i badana. Do końca XX w. w praktyce i teorii PS liczyły się ich dzieciństwo i młodość, więc tym fazom życia poświęcano najwięcej uwagi, także w działalności badawczej.

### **Dorobek pedagogiki specjalnej w ostatnim dziesięcioleciu (2009-2019)**

W 2009 r. Amadeusz Krause w pierwszym wydaniu czasopisma „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy.” zakreślił ramy problemów, do których będzie odnosiło się czasopismo, a które stanowią zarazem – jego zdaniem – pola wyzwań naukowo-badawczych pedagogów specjalnych. Biorąc pod uwagę 20-letni okres od rozpoczęcia się w 1989 r. przemian społeczno-ustrojowych i polityczno-gospodarczych w naszym kraju, autor podniósł następujące kwestie: „przychodzi zatem czas zapytać ‘gdzie jesteśmy’, w jakim kierunku rozwija się nasza dyscyplina, co udało się nam osiągnąć, a gdzie

---

<sup>40</sup> Np. E. Pisula, M. Głowacki, *Spostrzeżenie przez rodziców wczesnego rozwoju dzieci z autyzmem*, „Psychologia Rozwojowa”, 2005 nr 3(10), s. 125–134.

<sup>41</sup> Należy wspomnieć o badaniach socjolożki prof. M. Chodkowskiej opracowanych w książce z 1993 *Kobieta niepełnosprawna. Socjopedagogiczne studium postaw*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin oraz publikację B. Borowskiej-Beszy, *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*. Impuls, Kraków 2005.

<sup>42</sup> W. Dykcik, *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej*, dz. cyt.

możemy spodziewać się trudności, jakie problemy teoretyczne, badawcze stwarza nam praktyka pedagogiczna, jak je rozwiązywać<sup>43</sup>. Zatem w tym „rocznicowym” tekście autor scharakteryzował 8 pól problematycznych wyznaczając zarazem perspektywę analiz naukowo-badawczych:

1. Niepełnosprawność – ryzykowny skok cywilizacyjny. Znalazły się tu kwestie technologii informacyjnych, pozytywnych i negatywnych skutków płynących z ich rozwoju; nieefektywności integracji społecznej; konieczności wsparcia osób z niepełnosprawnością, które mogą mieć trudności w radzeniu sobie w świecie owładniętym postępowaniem cywilizacyjnym; kryzysu gospodarczego ze skutkami odbijającymi się na rynku pracy słabo przychylnym osobom z niepełnosprawnościami.<sup>44</sup>
2. Społeczeństwo – od znieczulenia po empatię... i z powrotem? Autor zwrócił uwagę na wzrastające uwrażliwienie społeczeństwa na ludzi z niepełnosprawnościami (i nie tylko), z drugiej jednak strony przestrzegł przed zmieniającym się obliczem marginalizacji tej grupy, bardziej subtelnym, nie tak oczywistym, jak dotąd oraz przed wszechogarniającym konsumpcjonizmem i wynikającym z niego egoizmem społecznym odwracającym na innych.<sup>45</sup>
3. Edukacja – kolejne „odslony” symbolicznej przemocy? Zasygnalizowane zostały tu kwestie niepowodzeń integracji szkolnej, alternatywnej dla kształcenia specjalnego edukacji włączającej oraz manipulowania orzekaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych u dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami.<sup>46</sup>
4. Rehabilitacja – ku wolności bycia niezintegrowanym. Zadaniem pedagogiki specjalnej w opisywanym zakresie będzie poszukiwanie kompromisu pomiędzy rewalidacją (rehabilitacją, terapią) a normalnością w życiu osoby z niepełnosprawnością.<sup>47</sup>
5. Dorosłość – bez seksu i dzieci. Dorosłość osób z niepełnosprawnościami (szczególnie intelektualną) jest postulowana, zaś w praktyce wciąż dominuje stereotyp „wiecznych dzieci”. Wyzwaniem dla pedagogów specjalnych powinno być upowszechnianie koncepcji i rozwiązań w pomocy oraz w opiece nad dorosłymi osobami

---

<sup>43</sup> A. Krause, *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy” 2009 nr 1, s. 9.

<sup>44</sup> Tamże, s. 9-11.

<sup>45</sup> Tamże, s. 11-13.

<sup>46</sup> Tamże, s. 13-14.

<sup>47</sup> Tamże, s. 15.

z niepełnosprawnościami, które umacniałyby ich w dążeniu do autonomii.<sup>48</sup>

6. Pomoc społeczna ...daleko od Warszawy. Wskazane do analiz zostały problemy dotyczące pomocy społecznej – jej nieadekwatności wobec istniejących problemów: utrudnionego dostępu dla osób uboższych, z rejonów usytuowanych w oddali dużych miast, niewydolności rodzin obciążonych opieką całodziwną nad bliskimi dotkniętymi niepełnosprawnością.<sup>49</sup>
7. Uczelnie wyższe – od akademickości do zawodówki. Pałace kwestie na najbliższy czas, to zdaniem Krausego, słabe przygotowanie zawodowe pedagogów specjalnych wynikające z systemu kształcenia 3+2, niskiego poziomu studiów podyplomowych, znikomego przygotowania pedagogicznego nauczycieli przedmiotowych w zakresie edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami.<sup>50</sup>
8. Koniec pedagogiki specjalnej? To pytanie pozostaje zawieszona, autor rozważa odpowiedź z perspektywy z jednej strony tradycji pedagogiki specjalnej, z drugiej strony nadmiernego „uspecjalnienia” przez nią osób z niepełnosprawnościami. Postuluje wobec tego, żeby zmienić jej nazwę na *pedagogikę niepełnosprawności*, gdyż zjawisko niepełnosprawności będzie towarzyszyć społeczeństwu na pewno w najbliższej przyszłości, zaś działalność wobec tej grupy społecznej powinny mieć charakter normalizacyjny.<sup>51</sup>

A. Krause tak oto podsumowuje osiągnięcia pedagogiki specjalnej: „Rozwój dyscypliny w ostatnich dwudziestu latach dowodzi, iż pomimo pewnych opóźnień teoretycznych, dydaktycznych i terminologicznych, pomimo realizacji dyskusyjnych koncepcji rozwiązań praktycznych, przeszliśmy w przyspieszonym tempie fazy rozwoju, które dokonywały się przez dziesięciolecia w krajach zachodnioeuropejskich. Jesteśmy świadkami i uczestnikami zarazem zmiany paradygmatycznej pedagogiki specjalnej w pedagogikę niepełnej sprawności”.<sup>52</sup>

Przytoczyłam obszary rozwojowo-badawcze zarysowanych przez Amadeusza Krausego, jako punkt odniesienia, ponieważ jego artykuł został

<sup>48</sup> Tamże, s. 15-16.

<sup>49</sup> Tamże, s. 16-17.

<sup>50</sup> Tamże, s. 17-22.

<sup>51</sup> Tamże, s. 22-23.

<sup>52</sup> Tamże, s. 23.

opublikowany 10 lat temu, a ten okres 2009-2019 wyznaczyłam do zbadania dorobku naukowego pedagogiki specjalnej pod kątem prowadzonych badań, żeby móc określić kierunki rozwoju dyscypliny, jej najistotniejsze osiągnięcia, dominujące tendencje w doborze paradygmatów badawczych oraz ewentualnie zarysować trendy rozwoju na kolejne lata.

Zgodnie z tak postawionym celem swoje postępowanie metodologiczne lokuję w przeglądzie literatury, który wg Arlene Fink: określa wytwór (zwykle publikację) stanowiący podsumowanie aktualnego stanu wiedzy, który powstał dzięki zastosowaniu jakiejś procedury identyfikacji, oceny i syntezy dotychczasowego dorobku badaczy i praktyków<sup>53</sup>. W artykule wykorzystana została jedna z form przeglądu literatury, czyli badanie zakresu literatury. Jest to swego rodzaju tworzenie „mapy” literatury będącej przedmiotem zainteresowania, „mapy” kluczowych koncepcji i głównych źródeł dowodów. Badanie zakresu literatury nie wiąże się z koniecznością formułowania pytania badawczego, wskutek czego może obejmować szeroki zakres tematyczny, uwzględniający różnorodne projekty badawcze. Podczas tego przeglądu nie oceniamy jakości analizowanych badań.<sup>54</sup>

Kryterium doboru literatury do analizy było odnalezienie w tytule, wprowadzeniu/wstępie, spisie treści następujących wyrażen: „pedagogika specjalna”, „analiza wyników badań”, „niepełnosprawność/osoba z niepełnosprawnością”. Wyszukane zatem zostały monografie opublikowane w podanym zakresie czasowym (2009-2019) spełniające te kryteria. Źródłem informacji były portale uznanych wydawnictw publikujących monografie pedagogiczne oraz własna biblioteczka. Po przeanalizowaniu stron wydawnictw naukowych: Impuls, PWN, Żak, Adam Marszałek, Atut oraz najważniejszych wydawnictw akademickich (APS, UAM, UG, UMCS, KUL, UŚ, UMK, UP, USz) odnaleziono w sumie 73 pozycje monograficzne opracowane na podstawie przeprowadzonych przez autora/autorkę badań z zakresu pedagogiki specjalnej (z pewnością nie są to wszystkie publikacje z tego okresu, ale ich zdecydowana większość).

Pierwsze zestawienie literatury obejmuje jej analizę pod kątem podmiotu pedagogiki specjalnej. Na podstawie tytułów, treści wstępów, spisów treści określiłam grupy osób z niepełnosprawnościami lub innymi zaburzeniami, które zostały objęte badaniami przez autora/autorkę. Do podmiotów pedagogiki specjalnej zaliczyłam również pedagogów specjalnych

---

<sup>53</sup> Za: A. Orłowska, Z. Mazur, M. Łąguna, *Systematyczny przegląd literatury: Na czym polega i czym różni się od innych przeglądów*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2017 nr 7, s. 350-363.

<sup>54</sup> Tamże.

(nauczycieli, wychowawców, terapeutów) oraz rodziców (opiekunów) i rodziny osób z niepełnosprawnościami.

Tabela 1. Zestawienie liczbowe analizowanych monografi z uwzględnieniem podmiotów pedagogiki specjalnej

Podmiot	Ilość publikacji
Osoby z niepełnosprawnościami (ogólnie)	14
Osoby z NI, w tym z zespołem Downa (ZD) – dzieci i młodzież – dorośli	4 (ogólnie) 10 (8 z lekkim st.) 14 (12 z głębszym st.)
Osoby z niepełnosprawnością wzrokową (NW)	2
Osoby z niepełnosprawnością słuchową (NS)	4
Osoby z niepełnosprawnością ruchową (NR), w tym mózgowie porażenie dziecięce (MPDz)	9
Osoby z autyzmem/ASD	1
Osoby z nadpobudliwością psychoruchową i deficytem uwagi (ADHD)	3
Rodzice osób z N	7
Rodzeństwo osób z N	2
Pedagodzy specjali (nauczyciele, wychowawcy, terapeuci, wolontariusze)	3
Razem	73

Źródło: opracowanie własne

Z przedstawionych danych liczbowych wynika, że najwięcej badań zostało poświęconych osobom z niepełnosprawnością intelektualną, co nie powinno dziwić ze względu na ich specyfikę rozwojową i funkcjonalną, choć zgodnie z danymi z raportu końcowego „Badanie potrzeb osób niepełnosprawnych” Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych z 18 maja 2017 r.<sup>55</sup> grupa ta stanowi ok. 5% wszystkich osób z niepełnosprawnościami (a ok. 3 miliony ludności polskiej ma orzeczoną prawnie niepełnosprawność), czyli jest najmniej liczną grupą liczącą ponad 150 tys. jednostek.

Spośród stopni niepełnosprawności intelektualnej najczęściej zainteresowania badawcze kierowane były wobec dzieci i młodzieży z lekkim

<sup>55</sup> <https://www.pfron.org.pl/institucje/badania-i-analizy-naukowe/raport-koncowy-z-badania-potrzeb-osob-niepełnosprawnych/> (20.01.2020)

stopniem NI<sup>56</sup>, ale zauważyć należy, że coraz częściej rozległe badania stanowiące sedno monografii dotyczą dorosłych osób z głębszą NI<sup>57</sup>. Tylko dwie publikacje dotyczyły dzieci i młodzieży z głęboką NI<sup>58</sup>, najmniej liczebnej grupy, co do której wciąż dystansuje się oświata stawiając pytanie, czy mają być uczniami, czy tylko uczestnikami określonej dla nich formy realizacji obowiązku szkolnego, czyli zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.

Dość spory oddźwięk w analizowanej literaturze miały badania nad osobami z niepełnosprawnością ruchową<sup>59</sup>, wadami słuchu – niesłyszącymi i słabosłyszącymi<sup>60</sup>, nieco mniejszy – z wadami wzroku<sup>61</sup>.

Pozostałe grupy osób z niepełnosprawnościami zdecydowanie słabiej – w ostatnich 10 latach – przyciągały uwagę badaczy. Co ciekawe należy odnotować niewielkie skoncentrowanie pedagogów specjalnych na osobach z zaburzeniami ze spektrum autyzmu<sup>62</sup>, przy dostrzeżeniu na rynku wydawniczym licznych publikacjach o charakterze poradnikowym, czy ukazującym postępy w odkrywaniu „tajemnicy autyzmu”. Okazuje się, że badania nad autyzmem i zaburzeniami ze spektrum prowadzone są głównie przez nauki medyczne, również psychologia kliniczna ma swój wkład w rozwój wiedzy nt. funkcjonowania tych osób, diagnozy i terapii autyzmu. Wiele publikacji wydanych w ostatnich latach stanowi tłumaczenie książek zachodnich autorów.

Rozpatrując zainteresowanie badawcze pedagogów specjalnych pod kątem typów zaburzeń, należy zauważyć, że 3 monografie poświęcone zostały mózgowemu porażeniu dziecięcemu<sup>63</sup> (w tabeli MPDz włączone do

---

<sup>56</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: M. Dąbkowska (2019), J. Głodkowska (2012), A. Jakoniuk-Diallo (2012), A. Jędrzejowska (2017), K. Kaczorowska-Bray (2017), K. Parys (2013), P. Plichta (2017), G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz (2010), A. Zamkowska (2009).

<sup>57</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: B. Cytowska (2012), R. Kijak (2010, 2016, 2019), J. Kruk-Lasocka (2018), D. Krzemińska (2012, 2019), I. Myśliwczyk (2019), A. Stefańska (2018), D. Wolska (2015), T. Żółkowska (2019), A. Żyta (2011).

<sup>58</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: S. Wrony (2011) i D. Kopeć (2013).

<sup>59</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: M. Barabas (2015), S. Byra (2012), A. Gogat-Matuła (2016), H. Kubiak (2011), D. Kurpiel (2011), A. Lis-Kujawski (2010), P. Majewicz (2012), M. Skura (2016), B. Szczupał (2009).

<sup>60</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: E. Domagała-Zyśk (2013), G. Dryżalowska (2015), G. Gunia (2010), D. Jachnik-Podgórska (2013).

<sup>61</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: J. Belzyt (2012), M. Bilewicz (2017).

<sup>62</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: J. Bulawa-Halasz (2017).

<sup>63</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: A. Gogat-Matuła (2016), H. Kubiak (2011), D. Kurpiel (2011).

niepełnosprawności ruchowej), 4 dotyczyły badań nad problematyką ADHD (w tym jedna w aspekcie rodziny)<sup>64</sup> i 2 – skupiły się na zespole Downa<sup>65</sup> (w tabeli włączone do niepełnosprawności intelektualnej). Wyodrębnione z ogółu osób z niepełnosprawnościami te trzy grupy są już dobrze rozpoznane, przy czym mózgowie porażenie dziecięce jest jednym z najstarszych, pod względem orzekania, zespołów zaburzeń z dominującą niepełnosprawnością ruchową, podobnie zespół Downa (z dominującym deficytem intelektualnym), zaś ADHD przez ostatnie 10-lecie zostało w końcu uznane przez środowisko szkolne za trudność, która nie jest zależna od woli ucznia i umiejętności wychowawczych jego rodziców; dziecko z ADHD nie jest źle wychowane, ale jest uczniem z potencjałem, który można zaprzepaścić, jeśli się nie podejździe właściwie do jego edukacji.

Warto zauważyć, że wśród podmiotów pedagogiki specjalnej objętych postępowaniem badawczym znaleźli się rodzice dzieci z niepełnosprawnościami<sup>66</sup> (matki i ojcowie, rodzice adopcyjni) oraz pedagodzy specjali<sup>67</sup>. Rodziny wychowujące dzieci (także dorosłych) z niepełnosprawnościami, szczególnie intelektualną, są obciążone w każdej dziedzinie życia, od ekonomicznej, przez fizyczną (dotyczy głównie wychowywania osób z mpdz, czy głęboką NI), do sfery emocjonalnej. Można zauważyć zainteresowanie rodzeństwem osób z niepełnosprawnościami<sup>68</sup>, ale wciąż zbyt małe (więcej publikacji mniejszego formatu, jak artykuły czy rozdziały, poświęconych zostało tej tematyce). W 3 publikacjach monograficznych badaną grupą byli pedagodzy specjali, zaś w kolejnych 2 ukazane zostały ich relacje i postawy wobec uczniów z ADHD (w tabeli włączone do „osób z ADHD”).

Analiza literatury opartej na prowadzonych badaniach własnych autora/autorki pod kątem przedmiotu pedagogiki specjalnej, czyli głównie oddziaływań edukacyjnych, opiekuńczych, wychowawczych, terapeutycznych, rehabilitacyjnych okazała się jeszcze bardziej interesująca szczególnie, gdy podkreśli się problem, na który były te oddziaływania nakierowane.

---

<sup>64</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: W. Baranowska (2010), K. Herda-Płonka (2012), I. Myśliwczyk (2010), P. Pawlak (2013).

<sup>65</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: A. Jędrzejowska (2017), A. Żyta (2011).

<sup>66</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: J. Baran (2012), U. Bartnikowska, K. Ćwirynkało (2013), U. Bartnikowska (2010), K. Plutecka (2013), M. Sekułowicz (2013),

<sup>67</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: Z. Gajdzica (2013), S. Olszewski (2017), M. Zaorska (2015)

<sup>68</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: P. Jurkiewicz (2015), P. Pawlak (2013) – w kontekście dziecka z ADHD.

Tabela 2. Zestawienie liczbowe analizowanych monografii z uwzględnieniem przedmiotu pedagogiki specjalnej

Przedmiot badań	Liczba publikacji
kształcenie – uczniowie	9
kształcenia - nauczyciele	2
integracja edukacyjna	2
inkluzja edukacyjna	4
kształcenie zawodowe	1
wychowanie – w odniesieniu do dzieci	5
wychowanie – w odniesieniu do rodziców/rodziny	8
wychowanie seksualne	2
doświadczenie niepełnosprawności	10
jakości życia	4
autonomia i podmiotowość	6
kompetencji społeczne	3
przystosowanie społeczne	2
aktywność zawodowa	2
wspomaganie rozwoju komunikacji/porozumiewania się osób z N	4
wsparcie związku i rodzicielstwa osób z N	3
kultura/twórczość	2
postawy wobec osób z N	3
nowoczesne technologie	1
Razem	73

Źródło: opracowanie własne

Ilościowe zestawienie podejmowanej w badaniach problematyki wynikającej z przedmiotu pedagogiki specjalnej wskazuje na szczególne zainteresowanie zagadnieniem edukacji, przy czym 18 publikacji dotyczyło różnych aspektów kształcenia, a 15 poświęconych zostało tematyce wychowania. Takie wyniki wydają się być oczywiste, bowiem są to podstawowe oddziaływania pedagogiczne.

Nieco zaskakujące okazało się spostrzeżenie, że rozległe badania nad najnowszym rozwiązaniem edukacyjnym, czyli edukacją włączającą stanowiły sedno tylko czterech monografii.<sup>69</sup> W tym, w jednym przypadku dotyczyły uczniów z ADHD, a w drugim – szkoła ogólnodostępna była jednym z terenów badań.

<sup>69</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: D. Al-Kamisy (2013), W. Baranowska (2010), G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz (2010).

Natomiast wart odnotowania jest fakt, że zmienia się przedmiot pedagogiki specjalnej, coraz więcej badań rozpatruje sytuację osób z niepełnosprawnościami. Bada się ich doświadczenia związane z własną niepełnosprawnością<sup>70</sup>, podmiotowość i autonomię<sup>71</sup>, ich jakość życia<sup>72</sup> oraz kompetencje społeczne<sup>73</sup>. Bardzo cieszy podejmowanie przez badaczy tematyki dotąd nieobecnej, a mianowicie relacji, związków, rodzicielstwa, w szczególności osób z niepełnosprawnością intelektualną.<sup>74</sup>

Niewiele badań zostało poświęcone postawom wobec osób z niepełnosprawnościami odnotowano tylko 3 pozycje<sup>75</sup>, w tym jedna dotyczy wiedzy rodziców i nauczycieli nt. ADHD oraz akceptacji dzieci z ADHD przez oba środowiska.

Duże zaskoczenie wzbudza niemal brak pogłębionych badań nad nowoczesnymi technologiami informacyjnymi<sup>76</sup>, czy też innymi rozwiązaniami technicznymi wykorzystywanymi we wspomaganiu rozwoju, edukacji i funkcjonowania codziennego osób z niepełnosprawnościami. A przecież odnotowuje się w praktyce stosowanie, również przez pedagogów, takich metod jak: EEG biofeedback, metoda Tomatisa, mikropolaryzacja mózgu, neuroflow.

Również zbyt słabym zainteresowaniem badawczym cieszy się problematyka komunikacji społecznej, wspierania jej rozwoju i kompensacji deficytów.<sup>77</sup> Porozumiewanie się jest dla człowieka – istoty społecznej, jak pisał Aronson, najistotniejszą sferą życia. Jeśli człowiek ma problemy

---

<sup>70</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: J. Belzyt (2012), B. Cytowska (2012), R. Kijak (2019), J. Kruk-Lasocka, W. Antosz (2018), D. Krzemińska (2012), I. Myśliwczyk (2019), I. Ramik-Mażewska (2018), A. Wojnarowska (2010), T. Żółkowska (2019), A. Żyta (2011).

<sup>71</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: W. Antosz (2019), T. Cierpiałowska (2019) K. Ćwirynkało (2010), D. Podgórska-Jachnik (2013), B. Szczupał (2009), A. Wołowicz-Ruszkowska (2013),

<sup>72</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: M. Bilewicz (2017), B. Borowska-Beszta (2013), G. Gunia (2010), A. Krause, S. Nosarzewska, A. Żyta (2010).

<sup>73</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: D. Baczała (2012), M. Barabas (2015), J. Bąbka (2012). A. Krause, S. Nosarzewska, A. Żyta (2010).

<sup>74</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: R. Kijak (2016, 2019), D. Krzemińska (2019).

<sup>75</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: K. Herda-Płonka (2012), Z. Kazanowska (2011), A. Pilecki (2013).

<sup>76</sup> Patrz wykaz literatury objętej przeglądem: P. Plichta (2017) – zwrócił uwagę na wychowanie i socjalizację dzieci i młodzieży z NI w erze cyfrowej.

<sup>77</sup> A. Jakoniuk-Diallo (2012), K. Kaczorowska-Bray (2017), M. Skura (2016), A. Stefańska (2018).

z werbalizacją swoich potrzeb, wymianą myśli i idei, co dość często ma miejsce w życiorysach osób z głębszą i głęboką NI, niesłyszących oraz po części – choć w innym wymiarze – niewidomych, to konieczne staje się wyrównywanie szans komunikacji społecznej tych grup. Niewątpliwie wielką rolę w ułatwianiu czy zastępowaniu komunikacji werbalnej odgrywają nowe media (internetowe sieci komunikacyjne) i technologie (komputery, smartfony, iPhone'y, tablety, iPad'y), czy też zupełnie oddzielne urządzenia, jak np. cyber oko (C-Eye), syntezytory mowy, czy bardziej skomplikowane rozwiązania.<sup>78</sup> Jednak na co dzień stosowane są też tradycyjne systemy porozumiewania się: język migowy, Makaton, PCS (Picture communication symbols), Piktogramy (Pictograms System), PECS (Picture exchange communication system) oraz inne metody alternatywne lub wspomagające komunikację (AAC). Przeglądając literaturę naukową w latach 2009-2019 nie znalazłam w publikacjach monograficznych rozległych, pogłębionych badań na te tematy.

Trzecie zestawienie ukazane w tabeli 3 dotyczy podejścia badawczego zastosowanego przez autorów i autorki przeglądanych publikacji. Należy zauważyć zdecydowany zwrot ku badaniom jakościowym, choć wciąż ilościowo (40 do 33) przeważa paradygmat pozytywistyczny (neopozytywistyczny), to badacze zaczynają doceniać paradygmat interpretatywny, a w jego zakresie szczególnie podejście konstruktywistyczne i biograficzne.

Tabela 3. Zestawienie liczbowe analizowanych monografii pod kątem zastosowanych badań

Nurty badawcze	Ilość publikacji
Ilościowy:	40
Jakościowy:	
Paradygmat interpretatywno-konstruktywistyczny	13
Hermeneutyka	4
Fenomenologia	2
Etnografia	3
Badania biograficzne	10
Badania krytyczne	1
Razem	73

Źródło: opracowanie własne

<sup>78</sup> Zob. J. Zielińska, *Wybrane techniki obrazowania sygnałów w perspektywie pedagogiki specjalnej. Przykłady zastosowania w praktyce diagnostyczno-terapeutycznej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016.

## **Podsumowanie**

W podsumowaniu prowadzonej analizy chciałabym odnieść się jeszcze raz do pól problemowych, na które zwrócił uwagę Krause we wspomnianym wcześniej artykule z 2009 r. otwierającym pierwszy numer czasopisma „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy”<sup>79</sup> określając tym samym perspektywę analiz naukowo-badawczych w obszarze pedagogiki specjalnej.

Odnosnie sytuacji osób z niepełnosprawnościami we współczesnym społeczeństwie w kontekście pojawiających się zagrożeń, ale też rozwiązań sprzyjających rozwojowi tej grupy, pojawiło się wiele badań. Przegląd literatury wykazał, że zmienia się podejście do osób z niepełnosprawnościami, badania ukierunkowane są na zrozumienie ich doświadczeń, dążeń, planów, a to wskazuje, że badacze podkreślają godność, podmiotowość i tożsamość swoich respondentów, co ważne w większości osób z NI, które spośród wszystkich ludzi z niepełnosprawnościami najbardziej narażone są na zranienie: izolację, depersonalizację, marginalizację, wykluczenie, a nawet dyskryminację. Jest to też grupa respondentów najczęściej wybierana do badań, o czym już była mowa.

Dostrzega się potencjał i dążenia osób z niepełnosprawnościami ku autonomii i emancypacji. Dlatego ważne są badania nad kompetencjami społecznymi tych grup, co pozwoli określić ich potencjał i zasoby w odniesieniu do aktywności codziennych, zawodowych, twórczych i związanych z czasem wolnym (to zagadnienie stanowiło wątek poboczny, nie znalazło się wśród tematów głównych). Badacze zajmują się problematyką jakości życia tych ludzi, aby wskazać w tym obszarze braki i zagrożenia oraz określić potrzebę i znaczenie wsparcia. Czasami jeszcze w badaniach – głównie ilościowych – można zaobserwować tendencje do postrzegania niepełnosprawności w kontekście problemu jednostki (model indywidualny, biologiczny niepełnosprawności), wtedy celem badań jest określenie poziomu przystosowania respondentów do otoczenia, ocena ich funkcjonowania w środowisku, zachowania, umiejętności, kompetencji społecznych. Należy jednak przyznać, że również w badaniach usytuowanych w paradygmacie pozytywistycznym następuje zmiana w podejściu do niepełnosprawności zgodnie z modelem społecznym, czy biopsychosocjalnym (zintegrowanym).

Inicjowane są badania nad zatrudnianiem osób z niepełnosprawnościami, co pewnie wynika ze świadomości ich trudności w odnalezieniu się na rynku pracy w sytuacji słabego przygotowania zawodowego – z jednej strony

---

<sup>79</sup> Od roku 2013, nr 9, tytuł został zmieniony na: „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”.

nieadekwatnego do wymagań współczesnego rynku pracy, ale też możliwości samych tych osób, z drugiej strony wynikającego ze zbytnej agresywności, konkurencyjności i zmienności tego rynku, co stawia osobę z niepełnosprawnością na miejscu przegranej. Te względy obligują do poznania sytuacji osób z niepełnosprawnościami już pracujących i tych, którzy przygotowują się do pracy. Pojawia się coraz więcej nowych rozwiązań wspierających te grupy w procesie zatrudniania i utrzymania się na stanowisku pracy przez okres dłuższy niż tylko trwanie samego projektu, powinny one stanowić cel dysertacji badawczych. Jednak wydaje się, że takich badań jest zbyt mało.

Podobnie wygląda zainteresowanie badawcze technologiami informacyjnymi czy generalnie nowoczesnymi, wysokimi technologiami – za słabe w odniesieniu do nowoczesnych rozwiązań i zagrożeń płynących z cyfryzacji kontaktów społecznych i codziennego życia, co zostało już podkreślone w innym fragmencie artykułu. Właściwie w pedagogice specjalnej nie chodzi o wdrażanie skomplikowanej, wysokiej technologii (to raczej zadanie inżynierów), lecz o badanie potrzeb w tym zakresie, znaczenia przypisywanego tym rozwiązaniom, skuteczności terapii z ich użyciem, po to by zespół technologiczny wiedział jak dostosować systemy cyfrowe do możliwości odbiorcy, tak by mógł korzystać codziennie ze wsparcia technicznego. Nie zauważyłam też badań interdyscyplinarnych, między innymi w tym zakresie.<sup>80</sup>

Badania w obszarze relacji, postaw, nastawień czy współpracy społeczeństwa – społeczności lokalnych, środowisk rodzinnych, szkolnych (przed-szkolnych), pracowniczych z osobami z niepełnosprawnościami pojawiały się w okresie ostatnich 10 lat dość często. Pedagogów specjalnych interesowały jednak głównie środowiska rodzinne i szkolne w aspekcie postrzegania dzieci i uczniów z niepełnosprawnościami, relacji wzajemnych, radzenia sobie z problemami wychowawczymi i edukacyjnymi. Wyjście badaczy poza kontekst najbliższego otoczenia osób z niepełnosprawnościami należy do rzadkich przedsięwzięć.<sup>81</sup>

Wspomniałam już wcześniej, że niewiele badań stanowiących cel monografii dotyczyło postaw społecznych, ich zmiany podyktowanej przeobrażeniami współczesnego świata. Takie badania prowadzone są cyklicznie na zlecenie, np. CBOS (2000 i 2007), znane są też badania socjolożki Antoniny

---

<sup>80</sup> Poza publikacją J. Zielińskiej, dz. cyt.

<sup>81</sup> Patrz w wykazie literatury publikacja A. Wojnarowskiej (2010) i B. Borowskie-Beszy (2012).

Ostrowskiej (1993 i powtórzone po 20 latach w 2013 r.).<sup>82</sup> Pedagodzy specjalni prowadząc takie badania zwracają uwagę na kontekst socjalizacyjny i wychowawczy. Jednak wśród rozległych badań w publikacjach awansowych (na stopień habilitacyjny czy doktorski – tu publikacja pracy doktorskiej) dostrzega się niedosyt w podejmowaniu problematyki postaw społecznych i trudno odszukać ją w najnowszych badaniach, nawet w artykułach czy rozdziałach prac zbiorowych.

Odnosnie problematyki edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami to – jak wspominał Krause w przywoływanym już artykule – stanowi ona częsty przedmiot badań. Podejmowane są różne wątki, większość dotyczy sytuacji ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w każdym rodzaju szkół: specjalnej, integracyjnej i ogólnodostępnej. Badacze podejmują jednak stosunkowo rzadko tematykę edukacji włączającej, a jeszcze rzadziej integracyjnej. Brakuje najaktualniejszych badań, analizowane publikacje są z lat 2009-2013. Z tych przytaczanych rozpraw wynika duża niechęć szkół ogólnodostępnych do uczniów wymagających dodatkowej pracy nauczyciela, specjalistów. Częściowo wiąże się to z nieprzygotowania środowiska na przyjęcie ucznia z niepełnosprawnością, szczególnie intelektualną.

Ministerstwo Edukacji Narodowej co kilka lat wydaje przepisy regulujące warunki kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych.<sup>83</sup> Dużym wsparciem okazuje się możliwość zatrudnienia w tych placówkach nauczycieli wspomagających indywidualnie ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Nie zwraca się jednak uwagi na proces naznaczania dzieci i młodzieży w systemie edukacji włączającej. Kształcenie w głównym nurcie powinno być dla wszystkich uczniów, gdyż każdy z nich może potrzebować pomocy w różnych obszarach funkcjonowania szkolnego, czasowo lub w dłuższym okresie, z różną intensywnością, nie może o tym decydować dokument wydawany raz na kilka lat (na dany etap

---

<sup>82</sup> A. Ostrowska, *Stosunek społeczeństwa do osób z niepełnosprawnością na podstawie badań z lat 1993–2013. Jak postępuje proces integracji?* „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” 2015 nr 13 (3), s. 232–242.

<sup>83</sup> Rozporządzenie MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych z 2005 (Dz. U. Nr 19, poz. 167), a później z 2010 – tu istotniejsze zmiany warunków edukacji i obowiązków nauczyciela (Dz. U. Nr 228, poz. 1490). Obecnie obowiązuje: rozporządzenie MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, z dnia 9 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 1578).

edukacji). Powinien tym zajmować się zespół nauczycieli, którzy uczą ucznia z niepełnosprawnością w danym roku szkolnym. Praktyki stygmatyzujące dziecko z niepełnosprawnością w środowisku szkolnym (przedszkolnym) miały zostać wyeliminowane przez wprowadzenie inkluzji edukacyjnej, a tymczasem są utrwalane w zawoalowany sposób, pod przykryciem dobrodziejstwa wsparcia i pomocy. Jest to kolejny wątek zaniechany badawczo.

Sformalizowanie wsparcia wyznacza dziecku i jego rodzinie rytm dnia, schemat codzienności. Nie podjęto dotąd badań nad przemęczeniem dziecka, młodego człowieka czy dorosłego procedurami terapeutycznymi, rehabilitacją, nadmiarem zajęć. Wspomniałam wcześniej, że brakuje badań nad czasem wolnym osób a niepełnosprawnościami, w każdym wieku, odnotowałam kilka wątków pobocznych związanych z rekreacją i twórczością. A może dzieje się tak, dlatego, że to pojęcie i jego desygnat, szczególnie w świecie dzieci i młodzieży, nie istnieje. Uczestniczą one w ciągłym wirze edukacyjno-terapeutycznym, zorganizowanym przez rodziców czy opiekunów przez cały dzień i tydzień, któremu przyświeca szczytny cel: nie zaprzepaścić ich szansy na poprawę i postęp rozwoju oraz funkcjonowaniu w środowisku szkolnym i rodzinnym. Czas na podejmowanie tego typu badań, być może uzyskane wyniki spowodują przemianę w myśleniu rodziców, opiekunów, nauczycieli, terapeutów na szerszą skalę, dziś odnotowuje się pewne delikatne, zaledwie jednostkowe przejawy takiej refleksji w praktyce pedagogicznej. Krause jako zwolennik normalizacji stwierdził: „zadaniem pedagogiki specjalnej w opisywanym zakresie będzie zatem znalezienie kompromisu pomiędzy rewalidacją a normalnością w życiu osoby niepełnosprawnej”<sup>84</sup>

Normalność powinna dotyczyć też innych sfer życia człowieka z niepełnosprawnością. Krause sugerował większy namysł naukowo-badawczy nad dorosłością osób z niepełnosprawnościami – jej różnymi aspektami. I w tym obszarze, co należy podkreślić, pojawiło się wiele badań. Większość dotyczy dorosłych z NI, grupy szczególnie narażonej na stygmat „wiecznych dzieci”. Badacze zauważają ich potencjał jako uczestników badań, oddają im głos, ufają refleksyjności i samoświadomości. Można stwierdzić, że w tym obszarze poczyniono progres, a wyniki badań jednych badaczy ośmielają innych do dalszego pogłębionego lub poszerzonego rozpatrywania tych aspektów życia, które ukazują niedoceniane dotąd możliwości, szczególnie osób z głębszą NI.

Wsparcie i pomoc osobom z niepełnosprawnościami nie było tematem oddzielnych badań, raczej okazywało się efektem prowadzonych analiz, jako

---

<sup>84</sup> A. Krause, *Teoretyczne...*, dz. cyt., s. 15.

wnioszek dla praktyki. Przy okazji badania jakości życia, przystosowania, kompetencji społecznych czy wchodzenia w role, które czasami przerastały możliwości osób z niepełnosprawnościami lub je nadmiernie obciążały (małżeństwo, aktywność seksualna, rodzicielstwo), pojawiał się aspekt pomocowy. Jednak zbyt mało badań dotyczy wsparcia bazującego na zasobach środowiska lokalnego, wsparcia w sytuacji ubóstwa, choroby oraz uczenia profilaktyki zagrożeń, chociażby w wymienionych obszarach.

Ostatnia kwestia dotyczy pedagogów specjalnych – ich wykształcenia, radzenia sobie z wyzwaniami współczesnej szkoły czy innych instytucji ich zatrudniających – oraz samej pedagogiki specjalnej, jej statusu i przyszłości.

Badań, których podmiotem byłoby pedagogzy specjaliści, terapeuci, specjaliści, nauczyciele nie było zbyt wiele w analizowanym okresie, co świadczyć może o ugruntowanej ich pozycji w pedagogice specjalnej, o zawierzeniu ich kompetencjom i radzeniu sobie w różnych sytuacjach edukacyjnych. Sytuacja nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, którzy nie są pedagogami specjalnymi, stanowiła często jeden z wątków badań nad problematyką edukacji włączającej i integracyjnej. W analizowanej literaturze nie został podjęty temat kształcenia pedagogów specjalnych. Przyjęcie na początku lat 2000 Systemu Bolońskiego (m.in. struktura kształcenia 3+2) zaniepokoiło nauczycieli akademickich – wspominał o tym przywołany wcześniej Władysław Dykciak, ale też Amadeusz Krause w artykule, do którego odnoszę przegląd literatury. W 2019 r. nastąpiła zmiana, powrócił system jednolitych 5-letnich studiów magisterskich na kierunku Pedagogika specjalna. Trudno jeszcze cokolwiek stwierdzić o powodzeniu tego rozwiązania. Biorąc pod uwagę standard kształcenia pedagogów specjalnych, myślę, że będziemy świadkami dużych zmian w postrzeganiu ich roli, w wyznaczeniu im zadań, ogólnie „w” przeobrażaniu ich statusu. Pedagogzy specjaliści wciąż są niedoceniani w szkolnictwie integracyjnym i ogólnodostępnym, nie korzysta się z ich wiedzy i doświadczenia, z możliwości doradztwa. Uważam, że warto byłoby przeprowadzić rozpoznanie w różnych środowiskach szkolnych (przedszkolnych) nad funkcją, zadaniami pedagogów specjalnych, nad gotowością przyjęcia ich do szkół ogólnodostępnych, nie tylko w roli nauczycieli wspomagających.

W związku z tak zarysowanymi kierunkami toczących się badań oraz obszarami dostrzeganych luk w ich podejmowaniu, interesujące staje się pytanie o status pedagogiki specjalnej jako nauki i praktyki. Nikt nie badał wizji przyszłości pedagogiki specjalnej, podobnie jak przyszłości pedagogów specjalnych, być może należy pozostawić te kwestie czasowi, którego upływ daje szansę na uporządkowanie sytuacji trudnych, uwikłanych, z chaosu

może wyłonić się powoli ugruntowana we współczesności, adekwatna do wymagań ludzi z niepełnosprawnościami przyszłość pedagogiki specjalnej i pedagogów specjalnych.

Na zakończenie rozważań podsumowując osiągnięcia naukowo-badawcze przedstawicieli pedagogiki specjalnej z ostatniego 10-lecia można spróbować je odnieść do trendów zauważanych w badaniach nad niepełnosprawnością podejmowanych w innych krajach, zawartych w dostępnych elektronicznych wersjach czasopism zagranicznych. Podkreślam zatem:

1. Zintensyfikowanie badań, zarówno w Polsce, jak i za granicą<sup>85</sup>, opartych na doświadczeniu osób z niepełnosprawnościami, dążenie do zrozumienia ich potrzeb, planów, poczucia podmiotowości i godności, namysłu nad tożsamością i autonomią; podkreślanie traktowania respondentów z szacunkiem i poszanowaniem ich praw.
2. Wzmożenie aktywności badawczej z udziałem osób dorosłych z niepełnosprawnościami, wśród respondentów jest coraz więcej dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, podobną tendencją zauważa się w badaniach zagranicznych.<sup>86</sup>
3. Inicjowanie badań nad zatrudnieniem osób z niepełnosprawnościami i ich sytuacją na rynku pracy oraz kompetencjami społecznymi przydatnymi w wypełnianiu roli pracownika, co znajduje również odzwierciedlenie w tendencjach badaczy zagranicznych.<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> Np. E. Salt, A. Jahoda, *Comparing everyday autonomy and adult identity in young people with and without intellectual disabilities*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities” 2020, no. 3(33), early view; B. Curryer, R. J. Stancliffe, A. Dew, *Adults with intellectual disability and their family*, „Journal of Intellectual & Developmental Disability” 2015, no. 40(4), p. 394-399.

<sup>86</sup> Np. J. E. Mannino, *Resilience and Transitioning to Adulthood among Emerging Adults with Disabilities*, „Journal of Pediatric Nursing” 2015, no. 30(5), p. 131-145. S. A. Hall, *Community Involvement of Young Adults with Intellectual Disabilities: Their Experiences and Perspectives on Inclusion*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities” 2017, no. 5(30), p. 859-871; N. J. Wilson, et. al. *From Social Exclusion to Supported Inclusion: Adults with Intellectual Disability Discuss Their Lived Experiences of a Structured Social Group*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities” 2017, no. 5(30), p. 847-858.

<sup>87</sup> Np. L. Strindlund, M. Abrandt-Dahlgren, Ch. Ståhl, *Employers' views on disability, employability, and labor market inclusion: a phenomenographic study*, „Disability and Rehabilitation” 2019, no.42, p.2910-2917; K. Vornholt, et. al. *Disability and employment – overview and highlights*, „European Journal of Work and Organizational Psychology” 2018, no. 1(27), p. 40-55.

4. Podejmowanie badań nad edukacją dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, również integracyjną i inkluzywną, choć nie tak często, jak w krajach zachodnich.<sup>88</sup>
5. Wielowątkowość badań nad wychowaniem dzieci z niepełnosprawnościami, najczęściej w kontekście trudności doświadczanych przez rodziców lub nauczycieli, ich postaw wychowawczych. Ta problematyka była i jest wciąż aktualna w badaniach zarówno polskich, jak i zagranicznych naukowców.<sup>89</sup>

### **Bibliografia:**

- Al-Khamisy D., *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2008.
- Bartnikowskiej U., Kosakowskiego Cz., Krause A. (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn 2008.
- Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość*, Fundacja „Humaniora“, Poznań 2001.
- Borowska-Beszta B., *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*. Impuls, Kraków 2005.
- Chodkowska M., *Kobieta niepełnosprawna. Socjopedagogiczne studium postaw*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 1993.
- Curryer B, Stancliffe R. J., Dew A., *Adults with intellectual disability and their family*, „Journal of Intellectual & Developmental Disability” 2015, no. 40(4), p.394-399.

---

<sup>88</sup> Np. G. Hornby, *Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities*, „British Journal of Special Education” 2015, no. 3(42), p. 234-255; K. A. Shogren, et. al., *The Perspectives of Students With and Without Disabilities on Inclusive Schools*, „Research and Practice for Persons with Severe Disabilities” 2015, no. 4(40), p. 243-260; M. Kirby, *Implicit Assumptions in Special Education Policy: Promoting Full Inclusion for Students with Learning Disabilities*, „Child Youth Care Forum” 2017, no. 46, p. 175-19; M. Tejero Hughes, E. Talbott, (ed.), *Wiley Handbook of Diversity in Special Education*, WILEY PUBLISHED, 2017.

<sup>89</sup> Np. S. Sze, *A literature review: pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities*, „Education” 2009, no. 1(130), p. 1- 53; P. Lavani, *Disability, Stigma and Otherness: Perspectives of Parents and Teachers*, „International Journal of Disability”, Development and Education” 2015, no. 4(62), p. 379-393.

- Cytowska B., *Drogi edukacyjne dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego; Instytut Technologii Eksploatacji, Wrocław – Radom 2002.
- Doroszevska J., *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław -Warszawa 1989.
- Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1997.
- Dykcik W., *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2005.
- Dykcik W., *Spółeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Eruditus Poznań 1996.
- Dykcik W., *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2010.
- Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G., *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami*, w: (red.) A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, *Pedagogika specjalna* (podręcznik akademicki D. D. Smith). T.2 Wydawnictwo Naukowe PWN i APS, Warszawa 2009.
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*, Wydawnictwo PIPS, Warszawa 1968.
- Grzegorzewska M., *Znaczenie badania i wzmaganie dynamizmu adaptacyjnego jednostki w procesie rewalidacji*, w: (red.) M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989.
- Hall A., *Community Involvement of Young Adults with Intellectual Disabilities: Their Experiences and Perspectives on Inclusion*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities” 2017, no. 5(30), p 859-871.
- Hornby G., *Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities*, „British Journal of Special Education” 2015, no. 3(42), p. 234-255.
- Hryniewicka A., *Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej*, (poświęcony M. Grzegorzewskiej), „Szkółka Specjalna” 2014 nr 1(14), s. 151-156.
- Hulek A. (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977. Hulek A., *Wspólne i swoiste zagadnienia w rewalidacji różnych grup osób z odchyleniami od normy*, w: (red.) A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2000.

- Kirby M., *Implicit Assumptions in Special Education Policy: Promoting Full Inclusion for Students with Learning Disabilities*, „Child Youth Care Forum” 2017, no. 46, p. 175-191.
- Kirejczyk K., *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.
- Kirenko J., Gindrich P., *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauce włączającym*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola, Lublin 2007.
- Klinik A. (red.), *W stronę podmiotowości osób niepełnosprawnych*. Seria: „Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych”, t. IV, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Kosakowski Cz., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Kraków 2003.
- Kosakowski Cz., Krause A. (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, T. 4, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.
- Kosmol A., *Teoria i praktyka sportu niepełnosprawnych*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2008.
- Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kowalik S. (red.), *Kultura fizyczna osób z niepełnosprawnością*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Krause A., *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy” 2009 nr 1, s. 9-24.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Lavani P., *Disability, Stigma and Otherness: Perspectives of Parents and Teachers*, „International Journal of Disability”, Development and Education” 2015, no. 4(62), p. 379-393.
- Lipkowski O., *Pedagogika specjalna. Zarys*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- Lubińska-Kościółek E., Plutecka K. (red.), *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Maciarz A., *Normalizacja szansą likwidacji społecznego upośledzenia osób niepełnosprawnych*, w: (red.) Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

- Maciejewska E., „Nieprzetarty Szlak” formą integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych, w: (red.) Z. Janiszewska – Nieścioruk, *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Mannino J. E., *Resilience and Transitioning to Adulthood among Emerging Adults with Disabilities*, „Journal of Pediatric Nursing” 2015, no. 30(5), p. 131-145.
- Majewicz P., *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Orłowska A., Mazur Z., Łaguna M., *Systematyczny przegląd literatury: Na czym polega i czym różni się od innych przeglądów*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2017 nr 7, s. 350-363.
- Ostrowska A., *Stosunek społeczeństwa do osób z niepełnosprawnością na podstawie badań z lat 1993–2013. Jak postępuje proces integracji?*, „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” 2015 nr 13 (3), s.232–242.
- Pańczyk J., *Terminologia w pedagogice specjalnej na początku XXI wieku*, w: J. Pańczyk (red.) *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, Tom I Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.
- Plutecka K. (red.), *Mysł pedagogiczna Marii Grzegorzewskiej*, „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej Rocznik Studenckiego Koła Naukowego Pedagogiki Specjalnej” nr 1-6, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2017, s. 1-162.
- Sadowska S., *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Salt E., Jahoda A., *Comparing everyday autonomy and adult identity in young people with and without intellectual disabilities*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities” 2020, no. 3(33), early view.
- Shogren K. A., Gross J. M. S., Forber-Pratt A. J., Francis G. L., Satter A. L., Blue-Banning M., Hill C., *The Perspectives of Students With and Without Disabilities on Inclusive Schools*, “Research and Practice for Persons with Severe Disabilities” 2015, no. 4(40), p.243-260.
- Smith D. D., *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Naukowe PWN i Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.
- Strindlund L., Abrandt-Dahlgren M., Ståhl Ch., *Employers’ views on disability, employability, and labor market inclusion: a phenomenographic study*, „Disability and Rehabilitation” 2019, no. 42, p.2910-2917
- Sze S., *A literature review: pre-service teachers’ attitudes toward students with disabilities*, „Education” 2009, no. 1(130), p. 1- 53.

- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych: sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydawnictwo APS, Warszawa 2006.
- Tejero Hughes M., Talbott E., (ed.), *Wiley Handbook of Diversity in Special Education*, WILEY PUBLISHED, 2017.
- Tylewska-Nowak B., *Autonomia osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w opinii wybranych grup społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001.
- Vornholt K, Villotti P, Muschalla B., Bauer I., Colella A., Zijlstra F., van Ruitenbeek G., Uitdewilligen S., Corbière M., *Disability and employment – overview and highlights*, „European Journal of Work and Organizational Psychology” 2018, no. 1(27), p. 40-55.
- Wilson N. J., Jaques H., Johnson A., Brotherton M. L., *From Social Exclusion to Supported Inclusion: Adults with Intellectual Disability Discuss Their Lived Experiences of a Structured Social Group*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities” 2017, no. 5(30), p. 847-858.
- Woźniak Z., *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Wydawnictwo SWPS Akademica, Warszawa 2008.
- Zabłocki K.J., *Wprowadzenie do rewalidacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.
- Żółkowska T. (red.), *Konteksty pedagogiki specjalnej*, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2007.
- Żółkowska T. (red.), *Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania*, Oficyna In Plus, Szczecin 2005.

#### **Wykaz literatury objętej przeglądem:**

- Al-Kamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo naukowe APS, Warszawa 2013.
- Antosz W., „Normalność nienormalnych”. *Podmiotowość osób z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie filozofii Michela Foucaulta*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2018.
- Baczała D., *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.
- Barabas M., *Wycuczona bezradność a zasoby osobiste osób niepełnosprawnych ruchowo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.

- Baran J., *Problemy i konteksty wychowawcze dzieci z uszkodzonym słuchem w przekazach ich słyszących matek*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.
- Baranowska W., *Nauczyciel a uczeń z ADHD*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
- Bartnikowska U., Ćwirynkało K., *Rodziny adopcyjne i zastępcze dziecka z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Bartnikowska U., *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wydawnictwo: Akapit, Toruń 2010.
- Bąbka J., *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.
- Belzyt J., *Niepełnosprawność-edukacja-dorosłość*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.
- Bilewicz M., *Sytuacja życiowa i funkcjonowanie w rolach społecznych młodzieży z niepełnosprawnością wzroku*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2017.
- Borowska-Beszta B., *Etnografia stylu życia kultury dorosłych torunian z zaburzeniami w rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Buława-Halasz J., *Rehabilitacja społeczna i zawodowa dorosłych osób autystycznych. Studium fenomenologiczne teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2017.
- Byra S., *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą: struktura i uwarunkowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Cierpiałowska T., *Poza granice niepełnosprawności. Transgresja: uwarunkowania-mechanizmy-efekty w (re)konstrukcjach autobiograficznych osób bez barier*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2019.
- Cytowska B., *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Ćwirynkało K., *Společne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W kontekście ich autonomii i podmiotowości*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2010.

- Dąbkowska M., *Wykorzystanie seksualne dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.
- Domagała-Zyśk E., *Wielojęzyczność. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie nauczania i uczenia się języków obcych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Dryżałowska G., *Integracja edukacyjna a integracja społeczna. Satysfakcja z życia osób niedosłyszących*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Gajdzica Z., *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynki do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Głodkowska J., *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Gogat-Matuła A., *Funkcjonowanie systemu rodziny czasowo niepełnej z powodu migracji w percepcji młodzieży z mózgowym porażeniem dziecięcym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016.
- Grzyb B., *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Gunia G., *Subiektywny obraz zdrowia oraz zachowań zdrowotnych uczniów z wadą słuchu*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.
- Herda-Płonka K., *Środowisko rodzinne i szkolne wobec zespołu ADHD u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.
- Jachimczak B., *Społeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
- Jachnik-Podgórska D., *Głusi-emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2013.
- Jakoniuk-Diallo A., *Percepcja słuchowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Jędrzejowska A., *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka z zespołem Downa w przedszkolnej grupie rówieśniczej*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2017.
- Jurkiewicz P., *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną w drodze od samotności do zaradności, zrozumiałości i sensowności*, Wydawnictwo Naukowe APS, Warszawa 2015.
- Kaczorowska-Bray K., *Kompetencja i sprawność językowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, umiarkowanym*

- i lekkim*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańska 2017.
- Kazanowski Z., *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011.
- Kijak R., *Dorośli z głębszą niepełnosprawnością intelektualną jako partnerzy, małżonkowie i rodzice*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016.
- Kijak R., *Rodzice z niepełnosprawnością intelektualną. Trudne drogi adaptacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Kijak R., *Seks i niepełnosprawność – doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
- Kochanowicz M.A., *Dziecko w śpiączce. Sens życia, sens troski*, Wydawnictwo Palatum, Łódź 2016.
- Kopeć D., *Rzeczywistość (nie)edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Zbiorowe instrumentalne studium przypadku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Krause A., Nosarzewska S., Żyta A., *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Kraków 2010.
- Kruk-Lasocka J., Antosz W., *Koszula i krawat. Obrazki wylaniającej się dorosłości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
- Krzemińska D., *Być parą z niepełnosprawnością intelektualną. Studium mikroetnograficzne w kontekście teorii postkolonialnej Homiego K. Bhabhy*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2019.
- Krzemińska D., *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.
- Kubiak H., *Samodzielność małych dzieci z porażeniem mózgowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kurpiel D., *Psychospołeczne uwarunkowania funkcjonowania osób dorosłych z mózgowym porażeniem dziecięcym o różnym zakresie niepełnosprawności*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
- Lindyberg I., Świat(y) „upośledzonego” macierzyństwa, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.
- Lis-Kujawski A., *Moja „ja” i szkoła integracyjna. Zjawisko ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
- Majewicz P., *Psychospołeczna adaptacja osób z niepełnosprawnością ruchową w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.

- Myśliwczyk I., *Problemy dziecka z ADHD w świetle analiz biograficznych rodziców*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa 2010.
- Myśliwczyk I., *Uznanie dorosłości człowieka z niepełnosprawnością. Studium socjopedagogiczne narracji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.
- Olszewski S., *Usłyszeć polifonię. Tożsamość zawodowa pedagogów specjalnych pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2017.
- Parys K., *Przestrzeń dla kreatywności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Pawlak P., *Dzieci z ADHD i ich rodzeństwo*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Pielecki A., *Zmiany postaw młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Plichta P., *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Plutecka K., *Ojciec wobec osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.
- Ramik-Mażewska I., *Style życia kobiet z niepełnosprawnością intelektualną. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Frel, Szczecin 2018.
- Sekułowicz M., *Wypalanie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2013.
- Skura M., *Ja i inni. Relacje społeczne osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
- Smagorzewska J., Szumski G., *Rozwijanie kompetencji społecznych dzieci przedszkolnych. Teoria-metodyka-efekty*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Stefańska A., *Teatroterapia we wspomaganie aktywności komunikacyjnej osób z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Szczupał B., *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, Wydawnictwo Naukowe Akapit, Kraków 2009.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Naukowe APS, Warszawa 2010.

- Wlazło M., *Proste myśli, trudne słowa: z perspektywy socjopedagogicznej o wizerunku osób niepełnosprawnością intelektualną w literaturze pięknej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2013.
- Wojnarowska A., *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
- Wolska D., *Umiejętności życiowe jako wyznacznik aktywizacji zawodowej dorosłych z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2015.
- Wołowicz-Ruszkowska A., *Zanikanie. Trajektorie tożsamości kobiet z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.
- Wrona S., *Osoba głęboko upośledzona umysłowo w systemie edukacji. Analiza porównawcza zajęć rewalidacyjno-wychowawczych*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Zamkowska A., *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wydawnictwo Politechnika Radomska, Radom 2009.
- Zaorska M., *Tyflopedagog wobec problemu aktywności życiowej – zawodowej i prozawodowej osób dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2015.
- Zielińska J., *Wybrane techniki obrazowania sygnałów w perspektywie pedagogiki specjalnej. Przykłady zastosowania w praktyce diagnostyczno-terapeutycznej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016.
- Żółkowska T., *Doświadczenia zaufania osób z głębszym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Szkice praktyk*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Żyta A., *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.

---

### **Scientific achievements of special pedagogy in the context of contemporary research challenges**

The article presents the scientific and research achievements of special education, with particular emphasis on the last 10 years. In the introduction, the author presents the achievements of Maria Grzegorzewska, recognized as the founder of Polish special pedagogy, and then outlines the most important research achievements of scientists – special educators from the turn of the

20th and 21st centuries. Against this background, a review of the literature was presented using one of its forms, namely the study of the scope of literature. 73 monographs developed on the basis of research conducted by the author/author, in which the title, introduction and/or table of contents searched for „special education”, „disability / person with disability” and „analysis of research results”. The review includes subject(s), object(s) and research approach identified in the found literature. The obtained data were referred to research and development areas outlined by Amadeusz Krause in the article entitled Theoretical and empirical problems of special pedagogy. An outline of the research areas, published in the magazine „Disability. Scientific Half-Yearly” 2009 No. 1. This study was adopted as a reference because it was published 10 years ago, and the period 2009-2019 was designated to examine the contemporary achievements of special pedagogy in order to be able to determine the directions of development of the discipline, its most important achievements, dominant tendencies in the selection of research paradigms and outline development trends for the coming years.

**Keywords:** special pedagogy, scientific and research achievement, literature review, disability, analysis of research results.

### **Dorobek naukowy pedagogiki specjalnej w kontekście współczesnych wyzwań badawczych**

Artykuł został poświęcony ukazaniu dorobku naukowo-badawczego pedagogiki specjalnej, ze szczególnym uwzględnieniem okresu ostatnich 10 lat. Autorka we wprowadzeniu prezentuje dokonania Marii Grzegorzewskiej, uznanej za twórczynię polskiej pedagogiki specjalnej, a następnie zarysowuje najistotniejsze osiągnięcia badawcze naukowców-pedagogów specjalnych z przełomu wieków XX i XXI. Na tym tle został przedstawiony przegląd literatury za pomocą jednej z jego form, a mianowicie badania zakresu literatury. Poddane analizie zostały 73 monografie opracowane na podstawie prowadzonych przez autora/autorkę badań, w których w tytule, wstępie i/lub spisie treści odszukano wyrażenia: „pedagogika specjalna”, „niepełnosprawność/osoba z niepełnosprawnością” oraz „analiza wyników badań”. W przeglądzie uwzględniono podmiot(y), przedmiot(y) oraz podejście badawcze rozpoznane w wyszukanej literaturze. Uzyskane dane zostały odniesione do obszarów rozwojowo-badawczych zarysowanych przez Amadeusza Krause w artykule pt. Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych, zamieszczonym w czasopiśmie

„Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy” 2009 nr 1. To opracowanie przyjęte zostało jako punkt odniesienia, ponieważ zostało opublikowane 10 lat temu, a okres 2009-2019 wyznaczony został do zbadania dorobku pedagogiki specjalnej, żeby móc określić kierunki rozwoju dyscypliny, jej najistotniejsze osiągnięcia, dominujące tendencje w doborze paradygmatów badawczych oraz zarysować trendy rozwoju na kolejne lata.

**Słowa kluczowe:** pedagogika specjalna, dorobek naukowo-badawczy, przegląd literatury, niepełnosprawność, analiza wyników badań.

**Irena Mudrecka**

Uniwersytet Opolski

ORCID 0000-0001-8614-9727

## **Wybrane kierunki rozwoju polskiej teorii i praktyki resocjalizacji**

### **Wprowadzenie**

Współczesny świat, zwany ponowoczesnym, pomimo rozwoju cywilizacyjnego i wielu udogodnień technicznych, charakteryzuje się postępującymi trudnościami jednostki w przystosowaniu się do warunków środowiskowych. Człowiekowi coraz trudniej odnaleźć i zrozumieć istotę i sens ludzkiej egzystencji. Przemiany światopoglądowe, pluralizm wartości, stan anomii społecznej, zanik tradycji i więzi międzyludzkich, kryzys tożsamości generują chaos, zagubienie i różnorodne zagrożenia dla przeciętnego człowieka. Skala zjawisk patologicznych, rozumianych jako stan, w którym jednostka cierpi i/lub zadaje cierpienie innym, stale się poszerza i zmienia swoje oblicza. Obserwujemy rosnącą frustrację, agresję, przestępczość, uzależnienia, choroby psychiczne, zaburzenia osobowości. Część osób cierpiących podejmuje samodzielne działania w kierunku poszukiwania pomocy: zwraca się do psychologów, psychiatrów, terapeutów, księży (lub przedstawicieli innych religii), różnorodnych grup samopomocowych. Niestety większość cierpiących (w tej grupie znaczącą część stanowią dzieci i młodzież) pozostaje bezradna wobec własnych problemów, nie wierzy, że mogą poprawić swój los i dlatego nie szuka pomocy lub ich wołanie o pomoc pozostaje niezauważone. W takich właśnie przypadkach niezbędny jest pedagog resocjalizacyjny, który zauważy problem (najlepiej w zarodku, by jak najszybciej uruchomić działania profilaktyczne), otoczy opieką, wsparciem i udzieli profesjonalnej pomocy, a jeśli jego kompetencje nie są wystarczające, to znajdzie dla swojego podopiecznego odpowiedniego specjalistę. Pedagog resocjalizacyjny profesjonalnie zajmuje się więc pomaganiem osobom, które z rozmaitych powodów wykazują objawy nieprzystosowania społecznego.

Pedagogika resocjalizacyjna ze względu na swój obszar zainteresowania ukształtowała się jako nauka interdyscyplinarna<sup>1</sup>, gdyż funkcjonowania człowieka dotkniętego zaburzeniami, którego zachowanie nie mieści się w tzw. normie społecznej, nie sposób wyjaśnić bez odwoływania się do uwarunkowań biologicznych, psychologicznych, społecznych, jak również kulturowych. Rozumienie przyczyn niekorzystnych stanów osobowości wychowanka jest podstawą do poszukiwania adekwatnych do jego potrzeb oddziaływań resocjalizacyjnych, co wymaga odwołania się do występujących w naukach społecznych koncepcji człowieka, koncepcji społeczeństwa i relacji pomiędzy człowiekiem i jego środowiskiem społecznym. W związku z tym, że tych koncepcji jest wiele, we współczesnej myśli resocjalizacyjnej występują różnorodne podejścia do kluczowych zagadnień, takich jak opis problemów wychowanka, sposób formułowania celów wychowania resocjalizującego, a nawet do rozumienia pojęcia resocjalizacja.

Marek Konopczyński dokonał konstatacji, iż bazę teoretyczną dla teorii i praktyki resocjalizacyjnej stanowią koncepcje behawioralne, interakcyjne, wielowymiarowe (wielodyscyplinarne) i koncepcje poznawcze. Na ich podstawie wyodrębnił cztery koncepcje resocjalizacji<sup>2</sup>. Jednakże ze względu na interdyscyplinarność pedagogiki resocjalizacyjnej coraz trudniej odnaleźć „czyste” koncepcje (np. coraz większe znaczenie mają koncepcje poznawczo-behawioralne). Ze względu na obfitość podejść teoretycznych i metodologicznych do badań naukowych w interesującym nas zakresie i formułowanych na ich podstawie zaleceń metodycznych w niniejszym opracowaniu zaprezentowane zostaną jedynie wybrane kierunki rozwoju polskiej myśli resocjalizacyjnej.

### **Resocjalizacja jako reedukacja przebiegająca w warunkach konfliktu wewnętrznego**

W przeglądzie najistotniejszych polskich koncepcji resocjalizacyjnych nie może zabraknąć poglądów Czesława Czapówa, który jest współautorem pierwszego w Europie podręcznika akademickiego do pedagogiki

---

<sup>1</sup> L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna, Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2000.

<sup>2</sup> M. Konopczyński, *Współczesne nurty w resocjalizacji*, w: (red.) B. Urban, J. M. Stanik, *Resocjalizacja*, t. 1, PWN, Warszawa 2008, s. 205-208.

resocjalizacyjnej<sup>3</sup> i twórcą metodyki wychowania resocjalizującego<sup>4</sup>. Teoria resocjalizacji, zwana warszawską szkołą resocjalizacji, opracowana przez Czesława Czapówa ma już ponad 40 lat, jednakże do tej pory większość jej założeń nie straciło na aktualności i jest inspiracją dla wielu pedagogów resocjalizacyjnych, zarówno praktyków, jak i teoretyków. Mimo, iż Czapów swoją koncepcję tworzył w czasach gdy dominował w naukach psychologicznych i pedagogicznych behawioryzm, a w stosunkach społeczno-politycznych – socrealizm, w jego pracach odczytujemy głębokie wpływy humanizmu, jego prace nasycone są bowiem podmiotowym, indywidualnym podejściem do każdego człowieka, bez względu na to, jakich haniebnych czynów się dopuścił, z zachowaniem zasady akceptacji i respektowania.

Istotą procesu resocjalizacji, wg Czapówa, jest uruchomienie u wychowanka konfliktu wewnętrznego i wspomaganie go w uczeniu się konstruktywnych sposobów jego rozwiązywania. Proces resocjalizacji wychowanka, rozumiany jako proces zmian w jego osobowości, wymaga bowiem doświadczenia konfliktu wewnętrznego, który jest efektem istnienia w danym momencie wielu motywów wzajemnie się wykluczających. Chodzi tu o wzbudzenie u wychowanka konfliktu pomiędzy obecnie dominującą motywacją do działań antagonistyczno-destrukcyjnych a nową motywacją do działania zgodnego z normami społecznymi. Oddziaływania resocjalizacyjne koncentrują się na tym, by działania zgodne z normami społecznymi, przynosiły wychowankowi więcej nagród (możliwości zaspokajania potrzeb) przy mniejszej ilości strat (kosztów) niż konkurencyjne sposoby zaspokajania swoich potrzeb za pomocą działań destrukcyjnych<sup>5</sup>. Czapów jako pierwszy dowodził, że twórczość zawsze jest tą wartością, która może skutecznie konkurować z działaniami antagonistyczno-destrukcyjnymi, bo jest uniwersalnym źródłem nagród, co więcej źródłem akceptacji społecznej<sup>6</sup>. Godne podkreślenie jest również i to, że twierdzenia Czapówa są zgodne z teorią społecznego uczenia się Alberta Bandury, który uważa, że:

„Zmianę w zachowaniu osiąga się najszybciej wtedy, kiedy dostarcza się nowych, korzystnych możliwości wyboru, jednocześnie

<sup>3</sup> Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 1971.

<sup>4</sup> Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN, Warszawa 1980.

<sup>5</sup> I. Mudrecka, *Wykorzystanie konfliktu motywacyjnego w procesie resocjalizacji*, w: (red.) R. Opora, R. Breska, J. Jezierska, M. Piechowicz, *Współczesne modele i strategie resocjalizacji*, Difin, Warszawa 2017, s. 161-81.

<sup>6</sup> T. Rudowski, *Koncepcja resocjalizacji przez twórczość według Czesława Czapówa*. „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2000, nr 2, s. 16–23.

podnosząc koszty tradycyjnych sposobów zachowania, przynoszących niepożądane, chociaż opóźnione w czasie następstwa. Gdy brak alternatywnych sposobów uzyskania korzyści, ludzie niechętnie rezygnują z zachowania działającego przeciwko ich długoterminowemu dobrostanowi, nawet jeśli widzą, że zachowanie to prowadzi do narastających konfliktów”<sup>7</sup>.

Czapów wprowadził do pedagogiki resocjalizacyjnej pojęcie wykołejenia społecznego, które jest konstruktem teoretycznym – czyli zbiorem zdarzeń powiązanych ze sobą swoistymi zależnościami przyczynowo-skutkowymi, opisującym antagonizm destruktywny. W skład tego konstruktu wchodzi manifestacje, polegające na czynnościach sprzecznych z normami społecznymi, stany osobowościowe, stanowiące podłoże zaburzeń w zachowaniu oraz przyczyny tych zaburzeń.

U jednostek znajdujących się na trzecim etapie wykołejenia społecznego obserwuje się specyficzny układ postaw, który jest wynikiem utrwalenia się ustosunkowania i tendencji do reagowania na znaczące obiekty środowiska. U osób wykołejonych społecznie, u których w procesie przystosowania społecznego dominują procesy asymilacji rozwija się integracja asocjalna, natomiast gdy dominują procesy akomodacji utrwała się integracja dysocjalna. W obu grupach jednostki spostrzegają świat jako zagrażający, wrogi, niebezpieczny. Negatywna wizja świata łączy się z trudnościami w dostrzeganiu wartości i z poczuciem bezsensowności życia ludzkiego. Jako antidotum jednostki asocjalne odkrywają filozofię nihilistyczną, natomiast jednostki dysocjalne utożsamiają się z grupami podkulturowymi, z ich dogmatami, co daje im poczucie siły. Dodatkową zmienną modyfikującą stan osobowości jednostek wykołejonych społecznie jest samoocena. Jednostki asocjalne o wysokiej samoocenie rozwijają integrację nihilistyczno-agresywną. Postawa nihilistyczna warunkuje traktowanie siły, pieniędzy, władzy, seksu, przemocy, różnych przyjemności jako wartości, a raczej jako substytuty wartości, dzięki którym jest sens żyć i walczyć. Zdobywają te wartości przede wszystkim za pomocą zachowań agresywnych, innych traktują jak przedmioty do eksploatacji, nie liczą się z nikim i niczym, z dumą mówią o sobie, że są po prostu źli. Dążą do samodzielności i zachowania integralności własnej, podkreślają swój indywidualizm. Odrzucają wszelkie wartości, normy społeczne. Natomiast nihilistyczno-wycofująca integracja postaw dotyka jednostki, u których

---

<sup>7</sup> A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007, s. 198.

dominuje asymilacja i równocześnie mają niską samoocenę. Substytutem wartości stają się tu używki; narkotyki, alkohol, leki<sup>8</sup>.

Dogmatyczna integracja postaw dotyczy jednostek o skrajnej formie akomodacji, którym poczucie bezpieczeństwa daje integracja z grupą społeczną związaną z działalnością antagonistyczno-destruktywną. Grupy te są spójne dzięki konkretnym celom (wypracowanej ideologii), normom grupowym, określonym pozycjom członków w grupie i wewnętrznej komunikacji.<sup>9</sup> Niezależnie od typu wadliwej integracji postaw, osoby wykolejone społecznie charakteryzują się tym, iż

„nie są zdolne do planowania działań długofalowych, skupienia się na celach odległych i realizowania ich, rezygnacji z doraźnych gratyfikacji na rzecz realizacji zamierzeń długodystansowych oraz samokontroli. Żyją chwilą, koncentrując się na celach, które są w zasięgu ręki i nie wymagają myślenia o przyszłości, preferują środki umożliwiające szybką realizację celów, odrzucając tym samym środki wymagające długotrwałych i konsekwentnych starań i wysiłków”<sup>10</sup>.

Teoria wykolejenia społecznego Czapówa została poddana empirycznej weryfikacji przez Bartłomieja Skowrońskiego<sup>11</sup>. Celem jego badań było między innymi rozpoznanie struktury typów wadliwej integracji postaw i zależności pomiędzy nimi. W tym celu na podstawie teorii Czapówa skonstruował on narzędzie badawcze, które nazwał Warszawski Inwentarz Zachowań Antyspołecznych (WIZA). Narzędzie to tworzą 3 skale: Skala Zachowań Antyspołecznych (mierzy zachowania nihilistyczno-agresywne), Skala Zachowań Aspołecznych (mierzy zachowania nihilistyczno-wycofujące) oraz Skala Zachowań Dogmatyczno-Dyssocjalnych (mierzy dwa typy zachowań dogmatyczno-dyssocjalnych). Autor na podstawie wnikliwych analiz statystycznych stwierdził, że otrzymane wyniki badań potwierdzają teorię Czapówa odnośnie typów wadliwej integracji postaw osób wykolejonych społecznie, jak również założenie, że składnikami postawy są nastawienia percepcyjne i nastawienia preferencyjne. Zastosowanie przez

<sup>8</sup> I. Mudrecka, *Z zagadnień pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004, s. 90-95.

<sup>9</sup> Cz. Czapów, dz. cyt., s. 123.

<sup>10</sup> J. Gara, *Pokoleniowa percepcja i odbiór dzieła – myśli i formy przekazu – Czesława Czapówa*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2002 nr 2, s. 37.

<sup>11</sup> B. Skowroński, *Typologia wadliwej integracji postaw w świetle teorii wykolejenia społecznego Czesława Czapówa. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.

Skowrońskiego analizy skupień pozwoliło na potwierdzenie zróżnicowania grupowego w obrębie badanej grupy więźniów. Wniosek ten dotyczył wszystkich typów wadliwej integracji postaw. Skowroński empirycznie udowodnił więc, że Czapów właściwie opisał i wyjaśnił zjawisko wykołejenia społecznego a jego teoria jest ponadczasowa.

### **Resocjalizacja jako efekt restrukturyzacji poznawczej**

Koncepcja poznawcza zakłada, że to, co człowiek czuje, myśli i jak się zachowuje zależy przede wszystkim od procesów przetwarzania informacji do niego napływających, czyli od tego, jak rozumie on siebie i kontekst sytuacyjny. Sposób interpretacji własnych doświadczeń zależy od zgromadzonej wiedzy, która w danym momencie jest dostępna. Podejście poznawcze wyjaśnia więc zachowanie człowieka jako skutek interpretacji sytuacji, w jakiej się on znalazł. Jakość tej interpretacji zależy w dużym stopniu od jego sprawności intelektualnej. Poza tym człowiek patrzy na otaczający go świat przez pryzmat własnych oczekiwań wykorzystując schematy poznawcze, potoczne teorie, kulturowo uwarunkowane przekonania i stereotypy. Uogólniając można powiedzieć, że zachowanie człowieka zależy w większym stopniu od tego, jak rozumie on otaczający go świat, niż od tego, jaki ten świat obiektywnie jest<sup>12</sup>.

Proces rozwoju człowieka w każdym momencie jego życia dotyczy całej jego biografii we wszystkich trzech perspektywach widzenia siebie w świecie: w czasie przeszłym, teraźniejszym i przyszłym. Trudno zmienić przekonania o przyszłości nie przepracowując przekonań o przeszłości. Podobnie ocena „tu i teraz” jest powiązana z pozostałymi perspektywami czasowymi. Przytoczę w tym miejscu słowa Ewy Wysockiej, które, uważam, celnie obrazują tę problematykę:

„Refleksyjne przekształcenie, czyli zrozumienie własnej biografii, jej uwarunkowań, konsekwencji dla własnego rozwoju, jest jedynym mechanizmem dokonywania wewnętrznej przemiany i zgodnej z nią zmiany zachowania. (...) Jedynym sposobem działania, zapewniającym skuteczność resocjalizacji w obecnych warunkach, jest zatem oddziaływanie na system poznawczy – jego restrukturyzację – w takim kierunku, by dokonała się wewnętrzna przemiana w jednostce niedostosowanej społecznie, związana z poczuciem, że <<może, chce i wierzy>> w sens jej dokonania oraz posiada niezbywalne zasoby

---

<sup>12</sup> P. Piotrowski, S. Florek, *Resocjalizacja zorientowana kognitywnie – wybrane zagadnienia*, w: (red.) I. Mudrecka, *Teoretyczne i metodyczne aspekty resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2017, s. 29-41.

i kompetencje, by tego dokonać, Osoba niedostosowana społecznie musi zmienić sposób myślenia (przekonania) o sobie, innych i otaczającym ją świecie oraz własnej z nim relacji, a także o własnym życiu (możliwości jego kontrolowania – sprawczości)<sup>13</sup>.

System przekonań nieletnich przebywających w młodzieżowym ośrodku wychowawczym badała Justyna Siemionow. W systemie przekonań badanych nieletnich ujawniły się dwa główne przekonania: „nie warto się starać” oraz „świat jest zły i to inni prowokują mnie do złych zachowań”. Pierwsze przekonanie jest wypadkową przekonań o niemożności skutecznego wpływania na wydarzenia i sytuacje, przekonań o niemożności podejmowania działań, wysiłku i zaangażowania, gdyż i tak nie przyniosą one zamierzonych efektów, przekonań o sobie jako o osobie niemogącej kontrolować swoich działań i przypisującej skutki podejmowanych działań innym ludziom oraz przekonań o braku własnej skuteczności. Natomiast drugie przekonanie to konsekwencja negatywnych przekonań o otaczającej rzeczywistości i naturze ludzkiej, zawierających negatywną wizję tego, co dzieje się wokół jednostki, przekonań o wrogości i nieprzychylności innych, którzy starają się raczej szkodzić niż wspierać i tylko czekają na kolejne niepowodzenia, co więcej – celowo przeszkadzają i utrudniają wszelkie działania. Tak ukształtowane przekonania o sobie i innych są źródłem konfliktów interpersonalnych i utrudniają wychowankom adaptację społeczną<sup>14</sup>.

Teoria poznawcza ułatwia zrozumienie sposobów myślenia jednostek nieprzystosowanych społecznie i wynikających z nich emocji i zachowań. Umożliwia też rozszerzenie wachlarza oddziaływań resocjalizacyjnych ukierunkowanych na zmianę w postrzeganiu, interpretowaniu i odczuwaniu podopiecznych. W pracy resocjalizacyjnej można stosować opracowane programy wykorzystujące zasady terapii poznawczo-behawioralnej<sup>15</sup>, będącej wynikiem połączenia teorii poznawczej z teorią uczenia się społecznego, umożliwiające zmianę dysfunkcyjnego, dezadaptacyjnego myślenia

---

<sup>13</sup> E. Wysocka, *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 80-81.

<sup>14</sup> J. Siemionow, *Zmiana przekonań utrudniających adaptację społeczną u wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, Difin, Warszawa 2016, s. 120 i nast.

<sup>15</sup> Założenia koncepcji poznawczo-behawioralnej i jej wykorzystanie w praktyce resocjalizacyjnej czytelnik odnajdzie w książce: R. Opora, *Terapia grupowa w resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, PWN, Warszawa 2019.

polegającego na poznawczym deficycie lub na poznawczych zniekształceniach<sup>16</sup>.

Terapia poznawczo-behawioralna (CBT) jest w istocie treningiem umysłu, gdyż poprzez restrukturyzację poznawczą jednostka uczy się kwestionować własne myśli, podaje w wątpliwość zasadność wyciąganych wniosków, reinterpreteruje wcześniej nadawane znaczenia bodźcom zewnętrznym i uczy się zdrowej reakcji na własne emocje, myśli i zachowania. Restrukturyzacja poznawcza to zidentyfikowanie zniekształconych myśli u podopiecznego a następnie pomoc w ich korygowaniu, czyli poddanie ich ocenie za pomocą dowodów w celu rozwinięcia alternatywnych przekonań<sup>17</sup>. Restrukturyzacja negatywnych myśli odbywa się poprzez uczenie, jak je identyfikować i oceniać, jak również, jak je zastępować myślami bardziej realistycznymi i pozytywniejszymi. Gdy negatywna myśl zostaje zidentyfikowana wychowanek sam musi odpowiedzieć na pytanie, jak inaczej można o analizowanym zdarzeniu pomyśleć, by odkrył, że interpretacji zdarzeń może być wiele, a to co się myśli o zdarzeniu pociąga za sobą zmiany w odczuwanych emocjach. Ostatecznie więc, wychowankowie uświadamiają sobie, że to co robią jest kwestią ich wyboru, gdyż ich zachowanie zależy od tego, co o danej sytuacji myślą, a więc i co w danym momencie czują.

Kognitywne postępowanie resocjalizacyjne wykorzystuje prawa uczenia się, takie jak naśladownictwo, wzmocnienia pozytywne, wygaszanie. Nie koncentruje się na eliminowaniu utrwalonych negatywnych nawyków, lecz stosuje techniki oparte na informacjach o racjonalnych sposobach zachowania i uczy stosowania nowych, bardziej adekwatnych sposobów regulowania swoich stosunków z otoczeniem społecznym i zaspokajania własnych potrzeb. Zachęca się do eksperymentowania, poszukiwania alternatywnych form zachowań i sprawdzania, jakie pociągają one za sobą skutki. W miarę jak powtarzane są innowacyjne formy zachowań tworzą się i utrwalają nowe ścieżki neuronalne, będące podstawą do zmiany nawyków<sup>18</sup>. W miarę utrwalania się przekonania o większej wartości (użyteczności) nowych sposobów

---

<sup>16</sup> I. Mudrecka, *Zniekształcenia poznawcze i ich restrukturyzacja w procesie resocjalizacji młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, „Resocjalizacja Polska” 2015 nr 9, s. 13-25.

<sup>17</sup> R. Opora, *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 127.

<sup>18</sup> I. Mudrecka, *Proces resocjalizacji w perspektywie dorobku neuronauk*, „Resocjalizacja Polska” 2015 nr 10, s. 15-25.

zachowania, stare są coraz rzadziej wykorzystywane, a więc zachodzi proces oduczania reakcji<sup>19</sup>.

Podstawą restrukturyzacji poznawczej jest zrozumienie, po pierwsze, że myśli to nie jest rzeczywistość, gdyż zawsze są one wynikiem subiektywnego interpretowania (a w związku z tym też i wartościowania) doświadczanej rzeczywistości, a po drugie, że inni ludzie inaczej postrzegają, interpretują i nadają faktom znaczenie, co więcej, mają do tego pełne prawo. Przyznanie przez wychowanka, że każdy ma prawo inaczej niż on sam myśleć i czuć jest kamieniem węgielnym do zmian w osobowości i w zachowaniu. Otwiera bowiem drogę do podjęcia przez wychowanka próby zrozumienia stanowiska drugiego człowieka, do postawienia się w jego sytuacji, a więc kształtowania umiejętności decentracji i rozwoju empatii. Tak więc standardowe techniki terapii poznawczych mają na celu zdobywanie umiejętności dystansowania się i przyjmowania cudzej perspektywy<sup>20</sup>, co umożliwia ograniczanie tendencji do egocentryzmu jako zniekształcenia poznawczego.

Dialog sokratejski, wykorzystywany w terapii poznawczej, jest ukierunkowany na to, aby sama jednostka weryfikowała swoje poglądy, podawała dowody (argumenty) za i przeciw danym przekonaniom, oceniała racjonalność tych dowodów i eksperymentalnie sprawdzała ich wiarygodność. Wychowawca tylko zadaje pytania, a wychowanek sam dochodzi do prawdy, swojej prawdy. Przez umiejętne zadawanie celowych pytań wychowawca umożliwia wychowankowi zdefiniowanie własnych problemów, nowe spojrzenie na te obszary swojego życia, które do tej pory były przysłonięte tymi „nadwartościowymi”, umożliwia zauważenie alternatywnych rozwiązań swoich problemów życiowych, których wcześniej nie dostrzegał, nabranie dystansu psychicznego, a w konsekwencji zmianę perspektywy oceny siebie, innych i przyszłości. Celem restrukturyzacji poznawczej nie jest bowiem przekonanie wychowanka do nowego sposobu rozumienia danej sytuacji ale do zdobycia przez wychowanka umiejętności dostrzegania i rozszerzania możliwych interpretacji tych sytuacji<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> J. E. Lochman, T. D. Barry, D. A. Pardini, *Trening kontroli gniewu dla agresywnej młodzieży*, w: (red.) A. E. Kazdin, J. R. Weisz, *Psychoterapia dzieci i młodzieży. Metody oparte na dowodach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

<sup>20</sup> B. A. Alford, A. T. Beck, *Terapia poznawcza jako teoria integrująca psychoterapię*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 113.

<sup>21</sup> K. Ambroziak, A. Kołakowski, *Modele poznawczo-behawioralne zaburzeń zachowania i agresji. Programy terapeutyczne*, w: (red.) A. Kołakowski, *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 236.

W oddziaływaniach resocjalizacyjnych dialog sokratejski może być skutecznie wykorzystywany przez wychowawców, zwłaszcza pracujących z młodzieżą o niższym natężeniu zaburzeń w przystosowaniu społecznym (ci z poważnymi zaburzeniami osobowości wymagają profesjonalnej terapii). Dialog sokratejski, z punktu widzenia wiedzy o funkcjonowaniu mózgu, jest bardziej adekwatną metodą pracy niż stosowanie klasycznej metody przekonywania. Neurobiologia społeczna dowodzi bowiem, że najbardziej efektywnie jednostka uczy się (tworząc nowe połączenia neuronalne), gdy aktywnie sama poszukuje i wytwarza informacje, sama łączy fakty w logiczną całość i dzięki temu dostrzega związki przyczynowo-skutkowe, gdy innowacyjnie kreuje nowe rozwiązania poparte własnym działaniem, gdy jest emocjonalnie zaangażowana w rozwiązanie takiego problemu, który uznaje za ważny dla siebie cel.

### **Resocjalizacja jako uczenie się umiejętności społecznych**

Według Philipa C. Kendalla przyczyną nieodpowiedniego zachowania, obok niewłaściwego zrozumienia i oceny sytuacji (co wynika z deficytów poznawczych skutkujących zniekształceniami poznawczymi), jest nieznanomość sposobów lub nieumiejętność poprawnego zachowania się wynikające z deficytów behawioralnych<sup>22</sup>. Młodzież będąca pod opieką pedagogów resocjalizacyjnych zachowuje się niezgodnie z normami społecznymi bardzo często z powodu braku umiejętności społecznych umożliwiających jej efektywne regulowanie swoich stosunków z otoczeniem. Poprawne i satysfakcjonujące funkcjonowanie człowieka w środowisku społecznym wymaga bowiem posiadania cech, dyspozycji i zdolności nazywanych jako kompetencje społeczne lub umiejętności społeczne<sup>23</sup>. Podejście poznawczo-behawioralne podkreśla znaczenie treningu w rozwoju kompetencji społecznych. Nawet jeśli jednostka nie posiada optymalnych predyspozycji do opanowania pewnych umiejętności, to doświadczenie oraz nabyta praktyka pozwalają wypracować niezbędne umiejętności społeczne, pod warunkiem, że jednostka ma motywację do uczenia się nowych umiejętności i ma dostęp do odpowiedniego treningu. Umiejętności społeczne, według Daniela Golemana, to

---

<sup>22</sup> P. C. Kendall, *Teoria przewodnia w terapii dzieci i młodzieży*, w: (red.) P. C. Kendall, *Terapia dzieci i młodzieży. Procedury poznawczo-behawioralne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

<sup>23</sup> A. Wojnarska, *Kompetencje społeczne a agresywność uczniów szkół gimnazjalnych*, w: (red.) Z. Bartkowicz, A. Węgliński, *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008, s. 276–277.

„dobre panowanie nad emocjami w kontaktach z innymi i dokładne rozpoznawanie sytuacji społecznych oraz sieci powiązań, bezkolidne utrzymywanie kontaktów z innymi oraz wykorzystywanie tych umiejętności dla przewodzenia, negocjowania i łagodzenia sporów, współpracy i pracy zespołowej”<sup>24</sup>.

Tak rozumiane umiejętności społeczne są składnikiem inteligencji emocjonalnej obok samoświadomości, samoregulacji, motywacji i empatii. Teoria poznawczo-behawioralna jest podstawą do konstruowania indywidualnych programów pracy z młodzieżą, które koncentrują się na kształtowaniu różnorodnych umiejętności społecznych, począwszy od słuchania, mówienia, a skończywszy na asertywności. Aktualnie obserwuje się intensywny rozwój różnych szkoleń w zakresie kształtowania umiejętności społecznych, które stanowią alternatywę dla zachowań agresywnych. Treningi Umiejętności Społecznych (TUS) rozwinęły się w latach 70. ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych jako metoda alternatywna dla psychoterapii i klasycznej socjoterapii. Treningi te opierają swą procedurę na modelowaniu, odgrywaniu ról, korzystaniu i udzielaniu informacji zwrotnej oraz na transferze, czyli na próbach wykorzystujących zdobyte umiejętności w praktyce. Do TUS m.in. należy Trening Zastępowania Agresji ART i Skillstreaming<sup>25</sup>.

Robert Opora akcentuje, że dla kształtowania się kompetencji społecznych istotne znaczenie ma odpowiednia percepcja sygnałów społecznych, ich właściwa interpretacja, realistyczna antycypacja przeszkód mogących pojawić się na drodze do osiągnięcia celów, przewidywanie konsekwencji swojego działania dla siebie i innych, generowanie efektywnych rozwiązań problemów interpersonalnych, przechodzenie od społecznych decyzji do efektywnych zachowań społecznych, jak również ekspresja pozytywnego poczucia własnej skuteczności. Do kompetencji społecznych zalicza on również zdolność do konstruktywnego radzenia sobie z konfliktami społecznymi. Nieletni powinni nabyć umiejętność rozwiązywania i łagodzenia konfliktów w drodze rozmowy, do czego jednak są niezbędne szacunek dla partnera i akceptacja

---

<sup>24</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999, s. 440–441.

<sup>25</sup> Wojnarska A., *Trening umiejętności społecznych w resocjalizacji nieletnich – szanse i ograniczenia*, w: (red.) B. Urban, M. Konopczyński, *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 356-365.

faktu, że ma on prawo inaczej postrzegać te same sytuacje i różnić się od innych w dokonywanych wyborach<sup>26</sup>.

Opora<sup>27</sup> jest orędownikiem wykorzystania w praktyce resocjalizacyjnej grupowej terapii poznawczo-behawioralnej, gdyż uważa, że w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie wykorzystanie grupy sprzyja zdobywaniu przez młodzież deficytowych dla nich umiejętności, np. rozwiązywania problemów, uczenia się efektywnych strategii radzenia sobie z sytuacjami stresowymi, jak również z doświadczaną złością. Sytuacje trudne, w jakich znajdują się nieletni, najczęściej mają kontekst społeczny, dlatego trudno identyfikować, poddawać analizie i poszukiwać rozwiązań konkretnych problemów interpersonalnych w oderwaniu od grupy społecznej. Resocjalizacyjne walory grupy terapeutycznej polegają między innymi na tym, że członkowie grupy mogą się uczyć, jak radzić sobie z zewnętrznym środowiskiem, m.in. poprzez symulacje naturalnych sytuacji, korzystanie ze wzmocnień grupy do działania, konieczności przestrzegania norm grupowych, korzystanie z licznych wzorców zachowania i możliwości ćwiczenia nowych umiejętności. Podczas pracy grupowej tworzy się poczucie wspólnoty, wzajemnego wsparcia, rodzi się wspólnota celów i poczucie przynależności do grupy, co ma ogromny walor resocjalizacyjny. Członkowie grupy przekazują sobie informacje zwrotne, które są łatwiejsze do przyjęcia niż uwagi wychowawcy. Sam fakt przynależności do grupy, której działania są oceniane jako sensowne, pożyteczne i ciekawe, a która równocześnie jest nośnikiem pozytywnych wartości, ma moc zmieniania ustosunkowania się do rzeczywistości społecznej i daje członkom grupy siłę do pracy nad sobą.

Według Zdzisława Bartkowicza, poprawa percepcji innych ludzi prowadzi do ograniczania zjawiska agresji i przemocy, wymaga to jednak wchodzenia w satysfakcjonujące, uzdrawiające więzi interpersonalne z innymi. Doświadczenie bycia rozumianym prowadzi bowiem do powstania subiektywnego pozytywnego stanu „dostrojenia” pomiędzy umysłami partnerów interakcji, zwanego „poczuciem wspólnoty odczuwania”. Niezbędna jest jednak świadomość własnych stanów emocjonalnych, co jest warunkiem uwolnienia się od działań odruchowych i umożliwia zwiększenie kontroli

---

<sup>26</sup> R. Opora, *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009, s. 168 i nast.

<sup>27</sup> R. Opora, *Znaczenie terapii grupowej w resocjalizacji nieletnich niedostosowanych społecznie – perspektywa poznawczo-behawioralna*, w: (red.) A. Barczykowska, M. Muskała, *Horyzonty pedagogiki resocjalizacyjnej. Księga jubileuszowa Profesora Wiesława Ambrozika*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 385-393.

nad emocjami. Bartkowicz potwierdził empirycznie, że nawiązywanie bliskich relacji, zwracanie się, a także okazywanie zrozumienia, są istotnymi predyktorami sukcesu resocjalizacji, który był mierzony brakiem wchodzenia w konflikt z prawem<sup>28</sup>.

### Resocjalizacja jako praca na potencjałach

W naukach społecznych coraz intensywniej rozwija się nurt zakładający, że tradycyjne skoncentrowanie się badaczy na patologii powinno być zrównoważone systematycznym badaniem takich kompetencji jednostki, które umożliwiają, ułatwiają i są warunkiem jej pozytywnej adaptacji do środowiska społecznego. Oznacza to, że badacze nie powinni koncentrować się jedynie na słabościach ludzkich, zaburzeniach, dewiacjach i cierpieniu, ale również na jej możliwościach, potencjałach rozwojowych umożliwiających jednostce dobre i szczęśliwe życie. W nurt ten wpisuje się koncepcja *resilience*, która wyjaśnia proces pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży narażonych na duże ryzyko, przeciwności losu lub zdarzenia traumatyczne. Koncepcja *resilience* akcentuje znaczenie czynników ryzyka i mechanizmów chroniących przed nimi w wieku rozwojowym. Z tych przyczyn może być bardzo użyteczna dla rozwijania programów profilaktyki i promocji zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży<sup>29</sup>.

Identyfikacja czynników chroniących pozwala skoncentrować się w pracy resocjalizacyjnej na budowaniu ochronnej sieci wsparcia wokół czynników wzmacniających odporność podopiecznego. Robert Opora wyróżnia następujące czynniki chroniące: poczucie elementarnej stabilności i bezpieczeństwa, edukacja szkolna, relacje rówieśnicze, zdolności i zainteresowania, system wartości oraz kompetencje społeczne<sup>30</sup>. Marek Konopczyński wyraża pogląd, że koncepcja ta

„ma cechy predysponujące ją do odegrania szczególnej roli w założeniach oddziaływań resocjalizacyjnych, gdyż u swoich podstaw nawiązuje do tych przesłanek osobowych i społecznych, których naprawianie i kreowanie jest związane z mechanizmem wieloaspektowego wspierania rozwoju nieletnich, przesuując akcenty z korektywnej

<sup>28</sup> Z. Bartkowicz, *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 81.

<sup>29</sup> I. Mudrecka, *Wykorzystanie koncepcji resilience w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska” 2013 nr 5, s. 49-62.

<sup>30</sup> R. Opora, *Ewolucja...*, dz. cyt., s. 191 i nast.

modyfikacji ich parametrów osobowych i społecznych na rzecz kreowania i rozwijania osobowego”<sup>31</sup>.

Z tego punktu widzenia koncepcja *resilience* ma istotne znaczenie dla pedagogiki resocjalizacyjnej, gdyż daje ona podstawy teoretyczne do poszukiwania wdrożeń praktycznych nie tylko dla resocjalizacji potencjalnej, czyli na poziomie profilaktyki niedostosowania społecznego, ale również na poziomie resocjalizacji aktualnej, podejmowanej wtedy, gdy zaburzenia rozwojowe już wystąpiły. Pozytywne efekty procesu resocjalizacji nieletnich, jakie zaszły w placówkach resocjalizacyjnych, mogą bowiem zostać łatwo zaprzepaszczone, kiedy „zresocjalizowany” nieletni powraca do swojego pierwotnego środowiska, a jest to niewątpliwie efektem nie tylko wadliwie funkcjonującego systemu opieki postpenitencjarnej, ale również braku odporności na negatywne wpływy otoczenia społecznego.

Pracę na potencjałach w warunkach polskich szczególnie mocno akcentuje Marek Konopczyński, autor koncepcji twórczej resocjalizacji. Koncepcja ta opiera się na czterech fundamentalnych założeniach:

- strategicznym celem resocjalizacji jest uzyskanie przemiany tożsamościowej,
- w każdym człowieku, bez względu na jego doświadczenia życiowe, istnieją potencjały,
- formami metodycznymi umożliwiającymi proces skutecznej resocjalizacji są metody kreujące,
- osoby z przeszłością resocjalizacyjną poprzez wewnętrzny rozwój i wykreowanie nowej tożsamości mają szanse stać się osobami akceptowanymi społecznie (poprzez proces destygmatyzacji społecznej)<sup>32</sup>.

Podstawowym zadaniem celowego postępowania wychowawczego jest formowanie pozytywnej tożsamości jednostki, wyposażanie jej w umiejętności identyfikacji własnych zasobów, jak i korzystania z nich. Aktywizowanie zasobów twórczych jednostki tworzy bowiem bazę pod kształtowanie się nowych kompetencji wychowanka. Konopczyński twierdzi, że resocjalizacyjne metody kreujące stosowane w procesie resocjalizacji uaktywniają i rozwijają struktury oraz mechanizmy procesów twórczych niezbędne do przemiany tożsamościowej. Wychowawcza działalność resocjalizacyjna to wspomaganie

---

<sup>31</sup> M. Konopczyński, *Współczesne...*, dz. cyt., s. 212.

<sup>32</sup> M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 179-180.

rozwoju wychowanków nastawione na kształtowanie strukturalnych czynników poznawczych i twórczych osób nieprzystosowanych społecznie<sup>33</sup>.

Konieczność wspomagania wychowanka w procesie budowania tożsamości, „odkrywania siebie” i bardziej adekwatnego postrzegania siebie jest w literaturze często akcentowana. Szczególnie istotne jest ukierunkowanie pracy resocjalizacyjnej na poszukiwanie i rozwijanie potencjałów jednostki, mocnych stron, zasobów, a nie na koncentrowanie się na uzupełnianiu deficytów. Metody pracy z wychowankiem muszą mieć charakter kreatywny, by wyzwolić w nim mechanizmy budujące, afirmujące i podnoszące<sup>34</sup>. Odwołanie się do uzdolnień i zainteresowań wychowanka gwarantuje emocjonalne zaangażowanie jednostki w pracę nad sobą oraz wzbudzenie jej aktywności, będącej podstawą twórczego samorozwoju. Dzięki mocnym stronom wychowanek może doświadczyć sukcesu, który będzie kompensował jego słabości i stanie się źródłem poczucia własnej wartości, niezależnego od opinii grup społecznych. Pracę resocjalizacyjną należy wzbogacać poprzez wykorzystanie czynników chroniących i modyfikujących negatywne wpływy wynikające z niesprzyjających okoliczności życiowych, poprzez budowanie i wzmacnianie wewnętrznych mechanizmów radzenia sobie z trudnościami oraz wykorzystywanie zewnętrznych zasobów tkwiących w środowisku, wspierających rozwój młodzieży niedostosowanej.

Optymalne wykorzystanie potencjałów rozwojowych prowadzi wychowanka w kierunku dobrostanu psychicznego, a równocześnie oddala go od współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych, zachowań ryzykownych, pokus czerpania przyjemności z zachowań dewiacyjnych czy patologicznych, np. różnych form uzależnień. Wysocka słusznie więc podkreśla, że

„resocjalizacja ostatecznie może być ujmowana jako proces odkrywania własnych potencjałów i uczenia się realizowania wartości w sposób społecznie akceptowany”<sup>35</sup>.

Resocjalizacja jest procesem wewnętrznej przemiany, która umożliwia i generuje proces odkrywania własnych celów i wartości oraz konstruktywnych

<sup>33</sup> M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, PWN, Warszawa 2008, s. 98 i nast.

<sup>34</sup> M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Editions Spotkania, Warszawa 1996, s. 8.

<sup>35</sup> E. Wysocka, *Model ryzyka i dobrego życia jako egzemplifikacja głównych idei w pedagogice resocjalizacyjnej w kontekście „resocjalizacji pozytywnej”*, w: (red.) E. Łuczak, S. Przybyliński, J. Żeromska-Charlińska, *Eksplikatywne ujęcie procesu resocjalizacji. Horyzonty pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2014, s. 140.

(zgodnych z normami społecznymi) dróg ich urzeczywistniania, jako konsekwencja nabycia umiejętności radzenia sobie z niesprzyjającymi czynnikami zewnętrznymi (stresy, traumy, doświadczenia frustracji) przy optymalnym wykorzystaniu dostępnych zasobów (osobistych i zewnętrznych). Ten proces przemiany wymaga odnalezienia mocnych stron, na których musi się oprzeć, w czym wychowankowi potrzebny jest wychowawca nastawiony przede wszystkim na dostrzeżenie w nim potencjałów rozwojowych a nie skoncentrowany na jego deficytach i wadach<sup>36</sup>.

### **Podsumowanie**

Zdaję sobie sprawę, że niniejsze opracowanie ma charakter wysoce syntetyczny i niestety wybiórczy, a kryteria służące jako podstawa wyboru przedstawionych treści mają charakter subiektywny, podporządkowany preferencjom autorki. Zabrakło miejsca na wiele ważnych nurtów w teorii i praktyce resocjalizacyjnej, takich jak na przykład model sprawiedliwości naprawczej, resocjalizacja oparta na dowodach czy resocjalizacja skoncentrowana na rozwiązywaniach.

Konstatując, chciałabym stwierdzić, że w poszukiwaniu dróg rozwoju teorii i praktyki resocjalizacyjnej coraz większego znaczenia nabiera paradygmat pozytywności, czyli dążenia do kształtowania czynników ochronnych, wzmacniania mocnych stron człowieka. Przesuwa się więc w naukach społecznych punkt ciężkości: z „walki” z patologiami i dewiacjami negatywnymi na kształtowanie i wzmacnianie czynników pozytywnych, czyli aktywów jednostki, jej zasobów osobowych i środowiskowych. Tradycyjny cel wychowawczy, jakim jest przygotowanie wychowanków do samodzielnego i odpowiedzialnego życia nabiera innej treści – nowoczesne oddziaływania resocjalizacyjne dążą do takiego wspierania rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego wychowanków by rozwinęli oni swoje potencjały rozumiane jako zdolności, predyspozycje, talenty, umiejętności, kompetencje czy zasoby w sposób gwarantujących im odnalezienia swojej własnej, indywidualnej i satysfakcjonującej drogi życiowej, która jest równocześnie akceptowana społecznie i odpowiadającą zmieniającym się wymaganiom wobec człowieka.

---

<sup>36</sup> I. Mudrecka, *Resocjalizacyjna ...*, dz. cyt., s. 143.

**Bibliografia:**

- Alford B. A., Beck A. T., *Terapia poznawcza jako teoria integrująca psychoterapię*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Ambroziak K., Kołakowski A., *Modele poznawczo-behawioralne zaburzeń zachowania i agresji. Programy terapeutyczne*, w: (red.) A. Kołakowski, *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.
- Bartkowicz Z., *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 1971.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN, Warszawa 1980.
- Gara J., *Pokoleniowa percepcja i odbiór dzieła – myśli i formy przekazu – Czesława Czapówa, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2002 nr 2.*
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Kendall P. C., *Teoria przewodnia w terapii dzieci i młodzieży*, w: (red.) P. C. Kendall, *Terapia dzieci i młodzieży. Procedury poznawczo-behawioralne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Editions Spotkania, Warszawa 1996.
- Konopczyński M., *Współczesne nurty w resocjalizacji*, w: (red.) B. Urban, J. M. Stanik, *Resocjalizacja*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Lochman J. E., Barry T. D., Pardini D. A., *Trening kontroli gniewu dla agresywnej młodzieży*, w: (red.) A. E. Kazdin, J. R. Weisz, *Psychoterapia dzieci i młodzieży. Metody oparte na dowodach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Mudrecka I., *Proces resocjalizacji w perspektywie dorobku neuronauk*, „Resocjalizacja Polska” 2015 nr 10.
- Mudrecka I., *Resocjalizacyjna przemiana – warunki, mechanizmy, wspomaganie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2018.

- Mudrecka I., *Wykorzystanie koncepcji resilience w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska” 2013 nr 5.
- Mudrecka I., *Wykorzystanie konfliktu motywacyjnego w procesie resocjalizacji*, w: (red.) R. Opora, R. Breska, J. Jezierska, M. Piechowicz, *Współczesne modele i strategie resocjalizacji*, Difin, Warszawa 2017.
- Mudrecka I., *Z zagadnień pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2004.
- Mudrecka I., *Zniekształcenia poznawcze i ich restrukturyzacja w procesie resocjalizacji młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, „Resocjalizacja Polska” 2015 nr 9.
- Opora R., *Terapia grupowa w resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, PWN, Warszawa 2019.
- Opora R., *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009.
- Opora R., *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Opora R., *Znaczenie terapii grupowej w resocjalizacji nieletnich niedostosowanych społecznie – perspektywa poznawczo-behawioralna*, w: (red.) A. Barczykowska, M. Muskała, *Horyzonty pedagogiki resocjalizacyjnej. Księga jubileuszowa Profesora Wiesława Ambrozika*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Piotrowski P., Florek S., *Resocjalizacja zorientowana kognitywnie – wybrane zagadnienia*, w: (red.) Mudrecka I., *Teoretyczne i metodyczne aspekty resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2017.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2000.
- Rudowski T., *Koncepcja resocjalizacji przez twórczość według Czesława Czapówa*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2000 nr 2.
- Siemionow J., *Zmiana przekonań utrudniających adaptację społeczną u wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, Difin, Warszawa 2016.
- Skowroński B., *Typologia wadliwej integracji postaw w świetle teorii wykołejenia społecznego Czesława Czapówa. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.
- Wojnarska A., *Kompetencje społeczne a agresywność uczniów szkół gimnazjalnych*, w: (red.) Z. Bartkiewicz, A. Węgliński, *Skuteczna resocjalizacja*.

*Doświadczenia i propozycje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.

Wojnarska A., *Trening umiejętności społecznych w resocjalizacji nieletnich – szanse i ograniczenia*, w: (red.) B. Urban, M. Konopczyński, *Profilaktyka i probacja w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Wysocka E., *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.

Wysocka E., *Model ryzyka i dobrego życia jako egzemplifikacja głównych idei w pedagogice resocjalizacyjnej w kontekście „resocjalizacji pozytywnej”*, w: (red.) E. Łuczak, S. Przybyliński, J. Żeromska-Charlińska, *Eksplikatywne ujęcie procesu resocjalizacji. Horyzonty pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2014.

---

### **Selected development directions of Polish theory and practice of social rehabilitation**

The purpose of this article is to present scientific papers setting the development direction of social rehabilitation theory and practice in Poland. The presentation begins with the classic – theory of Czesław Czapów, the creator of the Warsaw school of social rehabilitation, because this theory has been used in practice and continues to inspire young generation researchers. Most space was devoted to cognitivist-oriented resocialization, using the principles of cognitive-behavioral therapy. Dynamically developing social rehabilitation based on the paradigm of positivity was also presented, including the concept of resilience and the concept of creative resocialization, which postulate working on potentials and developing strengths – factors protecting the individual against pathologies.

**Keywords:** internal conflict, social derailment, cognitive restructuring, social skills training, resilience, creative social rehabilitation.

### **Wybrane kierunki rozwoju polskiej teorii i praktyki resocjalizacji**

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie prac naukowych wyznaczających kierunek rozwoju teorii i praktyki resocjalizacyjnej w Polsce. Prezentacja rozpoczyna się od klasyki – teorii Czesława Czapowa, twórcy

warszawskiej szkoły resocjalizacji, gdyż teoria ta do tej pory jest wykorzystywana w praktyce i w dalszym ciągu inspiruje badaczy młodego pokolenia. Najwięcej miejsca poświęcono resocjalizacji zorientowanej kognitywistycznie, wykorzystującej zasady terapii poznawczo-behawioralnej. Przedstawiono również dynamicznie rozwijającą się resocjalizację opartą na paradygmacie pozytywności, w tym koncepcję *resilience* i koncepcję twórczej resocjalizacji, które postulują pracę na potencjałach i rozwijanie mocnych stron – czynników chroniących jednostkę przed patologiami.

**Słowa kluczowe:** konflikt wewnętrzny, wykołajenie społeczne, restrukturyzacja poznawcza, trening umiejętności społecznych, *resilience*, twórcza resocjalizacja.

# Z DOŚWIADCZEŃ I BADAŃ OŚWIATOWYCH

STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM XI: 2020 NR 2(31)

## **Justyna Kusztal**

Uniwersytet Jagielloński  
ORCID 0000-0001-9493-7504

## **Ewelina Franczyk**

Małopolski Szpital Ortopedyczno-Rehabilitacyjny  
im. prof. Bogusława Frańczuka (Dom Diennej Opieki Medycznej)  
ORCID:0000-0003-2351-5202

## **Samotność w izolacji penitencjarnej w pedagogice resocjalizacyjnej**

### **Wprowadzenie**

Problemem głównym w artykule jest pytanie o znaczenie samotności w izolacji penitencjarnej w pedagogice resocjalizacyjnej. Kategoria samotności jest obecna w pedagogice<sup>1</sup>, a w pedagogice resocjalizacyjnej jej miejsce jest ugruntowane właściwie od początków refleksji nad karaniem, czy zapobieganiem niedostosowaniu społecznemu, a także współcześnie w badaniach nad zaburzeniami w zachowaniu i ich następstwami<sup>2</sup>, jako że pierwsze systemy resocjalizacyjne budowane są właśnie na tej kategorii. Artykuł oparto o metodę analizy treści<sup>3</sup> literatury przedmiotu. Odpowiedź na to pytanie wymaga

---

<sup>1</sup> Por. przykł. E. Jundziłł, R. Pawłowska, *Pedagogika człowieka samotnego*, Wydawnictwo Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk 2007; B. Krupa, *Samotność- znak czasu*, w: (red.) B. Gaś, *Człowiek na rozdrożu. Zrozumieć, aby pomóc. Monografie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin 2007, s. 95-110.

<sup>2</sup> K. Kmieciak-Baran, *Poczucie alienacji: destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995; S. Lipiński *Poziom poczucia alienacji u nieletnich w zakładach resocjalizacyjnych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia psychologica” 2001 nr 5, s. 25-35.

<sup>3</sup> E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 358.

analizy tej kluczowej kategorii w naukach humanistycznych i społecznych oraz opisu znaczenia osamotnienia w wykonywaniu kary pozbawienia wolności, rozumianej początkowo jako odwet za popełniony czyn przestępczy, by potem, wraz z pojawieniem się utylitarnych racjonalizacji kary pozbawienia wolności, wskazać na jej cel poprawczy i resocjalizacyjny. Współczesne teorie i praktyka resocjalizacyjna budowane są na nurcie krytyki izolacji penitencjarnej, opartej na osamotnieniu więźnia i promują uspołecznienie całego systemu resocjalizacji poprzez programy realizowane w środowisku otwartym.

#### **Kategoria samotności w naukach humanistycznych i społecznych<sup>4</sup>**

Znaczenie samotności oraz jej pozytywne i negatywne aspekty uczynili przedmiotem swojej refleksji filozoficznej Mikołaj Bierdiajew (1874-1948) oraz egzystencjalista Lew Szestow (1866-1938). Samotność określali jako zasadniczy problem w filozofii<sup>5</sup>, w której wyodrębniona została samodzielna subdyscyplina – „monoseologia”<sup>6</sup>. Filozofia samotności odnosząca się do aktywizmu rozwinęła się na podstawie tezy Arystotelesa (384-322 p.n.e.), który wskazywał na społeczną naturę jednostki wraz z jej wszystkimi następstwami. Aktywizm kulturuje aktywność społeczną człowieka, może on wówczas w pełni korzystać ze swojego człowieczeństwa oraz ma możliwość samorealizacji<sup>7</sup>.

W antropologii „filozofa życia” José Ortegi y Gasset (1883-1955) samotność jest kategorią centralną, a niepewność jej istnienia stanowi zagrożenie. Nieobecność samotności pociąga za sobą deficyt indywidualności, która we współczesnych czasach anonimowego tłumu jest bardzo potrzebna<sup>8</sup>. Z kolei negatywne spojrzenie na samotność przedstawiał personalista Emmanuel Mounier (1905-1950), dla którego podstawowym wyznacznikiem osoby był dialog oparty na miłości, zorientowany na innego człowieka. Im bardziej ma ona rozwiniętą komunikację ze społecznością, tym ciężiej

---

<sup>4</sup> Niniejszy podrozdział powstał w oparciu o badania literatury przedmiotu prowadzone do pracy magisterskiej pt. *Samotność jako zjawisko wśród osób przebywających w Domach Pomocy Społecznej w Krakowie*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Janiny Kostkiewicz w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie w 2019 roku.

<sup>5</sup> P. Domeracki, *Meandry filozofii samotności*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 15-16.

<sup>6</sup> Tamże, s. 16.

<sup>7</sup> Tamże, s. 18-19.

<sup>8</sup> K. Polit, *Samotność jako centralna kategoria w filozofii człowieka Jose Ortegi y Gasset*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 44-48.

przychodzi jednostce pogodzić się z samotnością<sup>9</sup>. U Theodor W. Adorno (1903-1969), przedstawiciela szkoły frankfurckiej, samotność ma przyczyny empiryczne: społeczne i ekonomiczno- gospodarcze. Przykładem może być szeroko rozumiane upowszechnienie, zanik indywidualności, instrumentalne traktowanie więzi z drugim człowiekiem oraz komercjalizacja<sup>10</sup>. Samotność autentyczną T.W. Adorno przypisywał osobom niezależnym i autonomicznym, kierujących się wewnętrznymi przeżyciami. T.W. Adorno podkreślał, że dojrzałość intelektualna i moralna jest obecna jedynie wtedy, gdy jednostka doświadczy różnych poziomów osamotnienia, aż dojdzie do najbardziej właściwego<sup>11</sup>.

W psychologii samotność opisywana jest w dwóch kategoriach: obiektywistycznej i realistycznej oraz subiektywistycznej i autonomicznej<sup>12</sup>. Samotność jest przyczyną utraty zdrowia psychicznego, ale równocześnie jest czynnikiem motywującym do zmian<sup>13</sup>. Pojawić się może samotność fizyczna, gdy człowiek w swoim pobliżu nie ma drugiej osoby. Natomiast samotność psychiczna oznacza deficyt w komunikacji i relacjach międzyludzkich. Samotność duchowa stanowi największą zagadkę, bo człowiek nie odczuwa ani fizycznej ani psychicznej alienacji. Problemem jest doświadczanie egzystencjalnego deficytu i samotność ta dotyka człowieka wewnątrznie mimo tego, że z otoczeniem łączy go bliskie relacje<sup>14</sup>. Nurtujące jest rozróżnienie, czy samotność jest stanem psychicznym, warunkowanym sytuacyjnie, czy jest to cecha osobowościowa. Alienacja pojawia się bowiem jako negatywna odpowiedź na różne sytuacje życiowe o charakterze stresowym, bądź krytycznym<sup>15</sup>.

Psychoterapeuci widzą pozytywne aspekty samotności, opierając na niej metody terapeutyczne. Fritz Perls (1893-1970) twórca psychoterapii

<sup>9</sup> P. Domeracki, *Meandry filozofii...*, dz. cyt., s. 20.

<sup>10</sup> R. Michalski, *Fenomen samotności w filozofii Theodora W. Adorna*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 49.

<sup>11</sup> Tamże, s. 50.

<sup>12</sup> Z. Dołęga, *Samotność jako stan psychiczny- samotność jako cecha psychologiczna*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 253.

<sup>13</sup> Tamże, s. 253.

<sup>14</sup> H. Romanowska-Łakomy, *Przekraczanie murów samotności. Dlaczego i jak należy przekraczać poczucie duchowej samotności?*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 293-295.

<sup>15</sup> Z. Dołęga, *Samotność jako stan...*, dz. cyt., s. 254.

Gestalt przebywanie w samotności wykorzystywał podczas medytacji w terapii, dzięki której jednostka spotykając się ze swoimi myślami, dokonuje wewnętrznego oczyszczenia<sup>16</sup>. Stanisława Steuden nie utożsamia samotności z osamotnieniem. Samotność ma wymiar obiektywny i odnosi się do faktycznych deficytów w relacjach interpersonalnych. Osamotnienie natomiast jest charakteryzowane przez wewnętrzne odczucia jednostki, która cierpi na brak bliskości, odczuwa ból i cierpienie. Są jednak sytuacje, w których samotność jest potrzebna, np. gdy jednostka pragnie odpocząć i rozmyślać lub gdy samotność zostaje wybrana przez człowieka celowo, bądź stanowi skutek nieplanowanych wydarzeń<sup>17</sup>. Warto wspomnieć jeszcze o Valerio Albisetti, szwajcarskim przedstawicielu współczesnej psychoanalizy, mającej zastosowanie wspólnie oraz psychoterapii personalistycznej, gdzie alienacja towarzyszy człowiekowi przez całe życie jako element egzystencji czy osobiste, wręcz egoistyczne doświadczenie. Człowiek, który wypiera się przeżywania samotności, jest hipokrytą, bądź nie jest świadomy doświadczania jej<sup>18</sup>.

Samotność rozpatrywana z perspektywy współczesnej socjologii łączona jest z konsekwencjami procesu globalizacji. Dużą rolę w koncepcjach socjologicznych odgrywają zaikające więzi społeczne, a wraz z nimi wartości oraz normy, którymi kierują się jednostki podczas wykonywania różnych aktywności<sup>19</sup>. Według Janusza Gajdy samotność dotyka osoby, które cierpią na deficyt relacji naturalnych z drugą jednostką. Jego zdaniem zbyt długie trwanie w samotności całkowitej może doprowadzić jednostkę do izolacji społecznej<sup>20</sup>. Generalnie współcześnie przyczyn samotności upatruje się w cywilizacji, a wraz z nią w rozwijających się innowacjach technicznych, które umożliwiają bliskość, ale naruszają relacje psychiczne. Samotność nie ma natury prywatnej, lecz bardziej publicznej, globalnej<sup>21</sup>. Emile Durkheim (1858-1917) – „ojciec socjologii” upatrywał przyczyn samotności u jednostki,

---

<sup>16</sup> H. Romanowska-Łakomy, *Przekraczanie murów...*, dz. cyt., s. 298.

<sup>17</sup> S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014, s. 68-69.

<sup>18</sup> V. Albisetti, *Dobroziejstwo samotności. Tysiąc powodów, aby dobrze się poczuć ze sobą samym*, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2006, s. 7-9.

<sup>19</sup> D. Charchut, *Samotność- interdyscyplinarny przegląd definicji*, w: (red.) J. Zimny, *Samotność: rzeczywistość czy fikcja*, Katedra Pedagogiki Katolickiej, Stalowa Wola 2013, s. 16.

<sup>20</sup> Tamże, s. 16.

<sup>21</sup> Por. J. Gajda, *Trzy aspekty samotności jako determinanta stylu życia i uczestnictwa w kulturze*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 179.

zarzucając jej nieumiejętne docenianie zasobów, jakie posiada dzięki obecności innych osób. Człowiek mający ciągle oczekiwania i charakteryzujący się chciwością, narażony jest na odczuwanie alienacji<sup>22</sup>. Natomiast Robert Merton (1910-2003) samotność jednostki wiązał z odtrącaniem jej przez otoczenie społeczne. Człowiek jako indywidualny element społeczeństwa powinien mieć prawo do przebywania w odosobnieniu, co nazywane jest „samotnością z wyboru”<sup>23</sup>, która stanowi swego rodzaju prewencję przed popadaniem w samotność egocentryczną, rozumianą jako całkowity brak relacji z innymi ludźmi, a także z Bogiem<sup>24</sup>.

Refleksja pedagogiczna przyjmuje, że samotność jest nieuchronnym elementem ludzkiej egzystencji, kształtującej się przez całe życie. Samotność ma też wymiar transcendentny, odnosi się bowiem do okresu starości, cierpienia i śmierci. Charakteryzuje ją subiektywizm i indywidualizm przeżywania. W kontekście emocjonalnym przynosi ból i cierpienie, ale ma również pozytywne aspekty, co rodzi ambiwalencję. W literaturze wyróżnia się samotność całkowitą, którą charakteryzuje alienacja społeczna oraz wewnętrzna człowieka, a także samotność częściową, występującą znacznie częściej, określoną między innymi na podstawie subiektywnego odczuwania przez człowieka deficytu w relacjach interpersonalnych<sup>25</sup>. Przyczyn samotności dopatrywać można w czynnikach zewnętrznych (cywilizacyjno-kulturowych, środowiskowych i rodzinnych) oraz wewnętrznych – osobowościowych, takich jak pesymistyczna, bierna postawa wobec życia, egoizm czy niepewność w podejmowanych decyzjach<sup>26</sup>. Jednym z zadań pedagoga jest dostrzeganie pozytywnych, rozwojowych aspektów samotności. Sposoby radzenia sobie z samotnością zależne są od cech indywidualnych człowieka i kontekstu sytuacyjnego. Samotność winna stanowić wyzwanie dla jednostki, które przejawiałoby się w spojrzeniu w głąb siebie, nawiązywaniu relacji z innymi ludźmi, Bogiem oraz z naturą<sup>27</sup>.

<sup>22</sup> D. Charchut, *Samotność- interdyscyplinarny...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>23</sup> Tamże, s. 17.

<sup>24</sup> Tamże, s. 17.

<sup>25</sup> E. Dubas, *Samotność- uniwersalny „temat” życia ludzkiego i wychowania*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 331-332.

<sup>26</sup> Tamże, s. 332-334.

<sup>27</sup> E. Dubas-Kowalska, *Sztuka i samotność. Przyczynek do monoseologii pedagogicznej*, w: (red.) M. Zalewska-Pawlak, *Samotność oswojona przez sztukę. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 173-175.

W dzisiejszej edukacji samotność zyskała charakter pozytywny oraz stała się wyzwaniem dla samego kształcenia, bo wchodzi w skład najważniejszych reguł, którymi należy się kierować podczas wychowania i w procesie samowychowania w sferze intelektualnej i poznawczej, w których znaczący udział ma samodzielność<sup>28</sup>. Jednostka, która doświadcza samotności, ma możliwość wykonać swoje procesy myślowe w sposób wolny i niezależny oraz jest w stanie skonfrontować swój sposób postrzegania świata z innymi. Może również stać się niezależna od edukacyjnych struktur, które mogą zdominować umysł i wewnątrz jednostki<sup>29</sup>.

W pedagogice resocjalizacyjnej poczucie samotności/alienacji jako kategoria przede wszystkim psychologiczna pojawia się w wielu kontekstach. Jest ona badana najczęściej w obszarze uwarunkowań zaburzeń w zachowaniu. Zaburzenia w zachowaniu to z kolei podstawowa kategoria badawcza funkcjonująca obok niedostosowania/nieprzystosowania społecznego. U Bronisława Urbana poczucie samotności jest wymieniane pośród uwarunkowań zaburzeń w zachowaniu, prowadzących do utrwalonych form niedostosowania społecznego jednostki, a w konsekwencji do przestępczości<sup>30</sup>. Drugim kontekstem jest izolacja penitencjarna i jej konsekwencje dla procesu resocjalizacji i readaptacji społecznej.

### **Samotność a racjonalizacje kary kryminalnej**

Idea resocjalizacji jest historycznie wcześniejsza<sup>31</sup>, ale dopiero w XVI wieku powoływane są do życia instytucje, w których pojawiają się początki myślenia o wychowawczym celu kary<sup>32</sup>, a ich rozkwit to dopiero czas pozytywizmu w drugiej połowie XIX wieku. Sposoby racjonalizacji wykonywania kary pozbawienia wolności zmieniały się na przestrzeni wieków. Pierwotnie izolacyjna kara pozbawienia wolności miała charakter odwetowy

---

<sup>28</sup> M. Rembierz, *Oblicza samotności w edukacji. Samotność i odosobnienie wśród zasad wychowania intelektualnego i kształtowania samodzielności poznawczej*, „Horyzonty Wychowania” 2013 nr 12, s. 62-63.

<sup>29</sup> Tamże, s. 63.

<sup>30</sup> Por. przykł. B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.

<sup>31</sup> Por. J. Bylica, *Filozofia resocjalizacji*, w: (red.) B. Urban, *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Mysłówice-Kraków 2010, s. 311-328.

<sup>32</sup> J. E. Dukaczewski, *Historia rozwoju praktyki resocjalizacyjnej w Polsce i na świecie*, w: (red.) B. Urban, J. M. Stanik, *Resocjalizacja* tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN Pedagogium, Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2007, s. 31-73.

i poprzedzała wykonanie kary śmierci oraz spełniała czasem funkcje współczesnego aresztu<sup>33</sup>. W teorii kar wyróżnia się: teorie absolutne, utylitarne oraz mieszane, ilustrujące ewolucyjne zmiany w myśleniu o skazanych i o celu i sposobie wykonywania kary pozbawienia wolności. Zwolennicy teorii retributywnych, historycznie pierwszych, datowanych na czas wielkich kodyfikacji, czyli II połowę XVIII wieku i poprzedzających podejście utylitarne i mieszane, uważają za uzasadnione wymierzenie kary osobie, która złamała obowiązujące prawo i ponosi za to odpowiedzialność. Jest to grupa teorii, która znajduje umocowanie w idealizmie i racjonalizacji sprawiedliwościowej<sup>34</sup>. Kara ma być adekwatna i proporcjonalna do ciężaru czynu i winy, a osoba sprawcy i przyczyny popełnienia czynu nie mają znaczenia.

Teorie utylitarne uznają zasadność stosowania kary w celu społecznie użytecznym. Wśród tej grupy znajdują się teorie prewencji indywidualnej i ogólnej. Pierwsza z nich zakłada, że kara ma mieć przede wszystkim wpływ na osobę, która popełniła przestępstwo. Jej głównym celem jest niedopuszczenie do ponownego dokonania czynu zabronionego. Odbyć się to może poprzez wykonanie kary śmierci lub za pomocą izolacji od reszty społeczeństwa, czyli – początkowo wraz z narodzeniem się idei nowożytnego więzienia<sup>35</sup> – przebywania w samotności. Innym przykładem jest wzbudzenie w skazanym strachu, który będzie miał na celu odwieść go od podobnego czynu w przyszłości lub wzbudzenie w skazanym woli zmiany i zaprzestania łamania prawa poprzez resocjalizację. Kara pozbawienia wolności powinna trwać tak długo, dopóki osoba skazana nie zaprzestanie popełniania czynów karalnych. Natomiast teorie prewencji ogólnej odnoszą się do całego społeczeństwa i posiadają wymiar negatywny, przejawiający się jako zniechęcanie jednostek do popełniania czynów niepożądanych z podkreśleniem możliwości otrzymania kary (odstraszenie) oraz pozytywny, który odnosi się do zwiększania świadomości wśród ogółu na temat obecnie funkcjonującego prawa (edukacja normatywna)<sup>36</sup>.

Teorie mieszane są wykorzystywane we współczesnych kodyfikacjach karnych i są pewnego rodzaju łącznikiem pomiędzy wcześniej scharakteryzowanymi grupami teorii. Dopuszczają one różne cele kary, od odwetowych

<sup>33</sup> M. Kuć, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Wydawnictwo C.H. Beck 2011, s. 55-58.

<sup>34</sup> J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Wydawnictwo Arche, Gdańsk 1991, s. 42.

<sup>35</sup> Por. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Wydawnictwo Biblioteka ALETHEIA, Warszawa 1993.

<sup>36</sup> M. Kuć, *Prawne podstawy...*, dz. cyt., s. 37-41

po utylitarne i akcentują równocześnie zasadę winy, która zakłada, że kara powinna być adekwatna do popełnionego czynu<sup>37</sup>.

### **Historyczne ujęcie samotności w procesie resocjalizacji instytucjonalnej**

Izolacja człowieka jako kara za złamanie prawa miała już miejsce w starożytności, natomiast średniowiecze to czas wprowadzania zasad miłosierdzia i humanitaryzmu w egzystencję osób inkarcerowanych, dzięki roli Kościoła i postanowień Synodu Orleańskiego z roku 549. Już wówczas powstawały stowarzyszenia czy bractwa, które obejmowały swoją opieką skazanych. Rozumienie kary jako ekspiacji religijnej i benedyktyńską doktrynę *ora et labora* przeniesiono więc do uzasadnienia kary kryminalnej. Dopiero w epoce oświecenia zaczęto na wielką skalę sprzeciwiać się torturom, a w roku 1764 wydane zostało dzieło Cezarego Beccarii „O przestępstwach i karach”, traktujące o niehumanitarnym traktowaniu więźniów. Był to także czas, kiedy pojawiają się idee resocjalizacji skazanych i pierwsze przejawy ich instytucjonalizacji<sup>38</sup>. John Howard - ojciec współczesnego więziennictwa<sup>39</sup>, obserwując działalność XVIII wiecznych więzień w Europie, należał do głównych krytyków ówczesnego wymiaru sprawiedliwości. J. Howard krytykował przeludnione cele koedukacyjne, stan higieny, skutki psychiczne przebywania w samotności i braku zajęcia, a w konsekwencji wysoką śmiertelność skazanych<sup>40</sup>. Rok 1791 to początki systemu celkowego w historii resocjalizacji instytucjonalnej, który zakładał wspólną pracę skazanych w ciągu dnia, natomiast w nocy, jednostki były od siebie izolowane. Przebywanie w samotności sprzyjać miało ekspiacji religijnej i wzbudzeniu poczucia winy<sup>41</sup>. Kontynuatką działań J. Howarda była Elisabeth Fry. Swoją działalnością objęła placówki penitencjarne w Anglii oraz Szkocji, gdzie zwróciła uwagę na warunki higieniczne odbywania kary i dążyła do wprowadzenia regulaminu odbywania kary pozbawienia wolności, opartego na pracy skazanych i zapobieganiu skutkom psychicznym przebywania w samotności<sup>42</sup>. Kolejny

---

<sup>37</sup> Tamże, s. 38-41.

<sup>38</sup> Ł. Kozera, *Zarys dziejów stosowania kary pozbawienia wolności i pomocy skazanym*, Wyższa Szkoła Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej, Chełm 2009, s. 10, 21-28.

<sup>39</sup> E. Hansen, *John Howard a współczesna problematyka penitencjarna*, Wydawnictwo NERITON, Warszawa 2002, s. 7.

<sup>40</sup> Tamże, s. 20, 24, 42.

<sup>41</sup> Ł. Kozera, *Zarys dziejów...*, dz. cyt., s. 29-31.

<sup>42</sup> E. Hansen, *John Howard...*, dz. cyt., s. 72-73.

historycznie system progresywny (ok. 1840) wykorzystywał osamotnienie więźnia na pierwszych etapach izolacji, by potem wraz z postępami w resocjalizacji zmniejszać rygorystykę warunków wykonywania kary. W zależności od regulaminu placówki opartej na wolnej progresji, osamotnienie więźnia w ścisłej izolacji trwało od 3 do 9 miesięcy, podczas których wykonywał on prace rzemieślnicze w swojej celi. Następne etapy odbywania kary polegały na wykonywaniu pracy już w grupie skazanych, ale bez możliwości kontaktu werbalnego, a poprawne sprawowanie się skazanego umożliwiało warunkowe przedterminowe zwolnienie<sup>43</sup>.

Kara pozbawienia wolności współcześnie traktowana jest jako *ultima ratio*, orzeka się ją i wykonuje dopiero wówczas, kiedy inne środki (wolnościowe lub półwolnościowe) są niewystarczające dla zabezpieczenia społeczeństwa przed sprawcą i nie są w stanie zapobiec recydywie, co oznacza w praktyce, że stosuje się ją za najpoważniejsze przestępstwa. Miejsce kary kryminalnej w wymiarze sprawiedliwości zależne jest od wielu czynników, a w dużej mierze od punitywności społeczeństwa<sup>44</sup>.

W 1955 roku w Genewie odbył się I powojenny Kongres Penitencjarny Organizacji Narodów Zjednoczonych, gdzie przyjęto Reguły Minimalne Postępowania z Więźniami uwzględniające standardy bytowe i socjalne odbywania kary pozbawienia wolności<sup>45</sup>. Do dziś kongresy odbywają się co 5 lat w różnych krajach świata i wypracowują reguły w zakresie zapobiegania przestępczości i sprawiedliwości karnej - postępowania z przestępcami<sup>46</sup>. Współcześnie już zgodnie z zasadą normalizacji opisaną min. w Europejskich Regułach Więziennych z 2007 roku dąży się do stworzenia osadzonym warunków zbliżonych do tych, które znajdują się „poza murami”<sup>47</sup>.

<sup>43</sup> Ł. Kozera, *Zarys dziejów...*, dz. cyt., s. 33-35.

<sup>44</sup> J. Czapska, M. Szafrąńska, D. Wójcik, *Penalny populizm jako przedmiot badań*, w: (red.) J. Czapska, M. Szafrąńska, D. Wójcik, *Penalny populizm. Perspektywa polityczna i społeczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 11-27.

<sup>45</sup> E. Hansen, *John Howard...*, dz. cyt. s. 94,98-99.

<sup>46</sup> E. W. Pływaczewski, *XIII Kongres Organizacji Narodów Zjednoczonych nt. „Zapobieganie przestępczości i sprawiedliwość karna” (Doha, Katar, 12-19 kwietnia 2015 r.)*, „Prokuratura i prawo” 2015 nr 11, s. 176.

<sup>47</sup> Por. Rada Europy Komitet Ministrów Rekomendacja Rec (2006) 2 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich Rady Europy Europejskie Reguły Więzienne (przyjęta przez Komitet Ministrów w dniu 11 stycznia 2006 r. na 952. posiedzeniu delegatów). „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2011 nr 72-73, s. 33-69.

## Konsekwencje samotności skazanego w warunkach izolacji penitencjarnej

Współcześnie resocjalizacja w placówce penitencjarnej ma na celu przygotować skazanego do życia w środowisku po odbyciu kary pozbawienia wolności, kiedy w rzeczywistości przyczynia się do wykluczenia osadzonego ze środowiska. Aktywnością skazanego jest przede wszystkim przestrzeganie regulaminu zakładu karnego i „poddanie się karze”<sup>48</sup>. Stosowanie się do z góry narzuconych wytycznych kształtuje w osobie więźnia postawy pożądane ze strony administracji więziennej, jak i te negatywne, choćby roszczeniowość i konsekwencje funkcjonowania w podkulturze więziennej<sup>49</sup>.

Izolacji penitencjarna uruchamia proces stygmatyzacji, który według Mieczysława Cioska<sup>50</sup> „(...) rozpoczyna się faktycznie już w fazie dochodzenia i aresztu, kiedy daje się podejrzanemu do zrozumienia, że należy bądź może należeć do przestępczej mniejszości społecznej (...) Utrata wolności jest dla wielu osób skazanych dowodem ich moralnego odrzucenia i potępienia przez wolne społeczeństwo”<sup>51</sup>. Proces standaryzacji wynika bezpośrednio z zawartych w obowiązującym regulaminie więziennym form postępowania ze skazanymi. Nakazują one uniformizację ubioru, ilość i rodzaj mienia prywatnego więźnia oraz dla wszystkich jednakowy sposób zaspokajania potrzeb podstawowych. Potrzebą każdego człowieka jest jednak pragnienie bycia kimś niepowtarzalnym i indywidualnym<sup>52</sup>. Innym następstwem izolacji więziennej jest proces degradacji, na który „(...) składają się sytuacje poniżania, upokarzania i znieważenia godności własnej”<sup>53</sup>. Kolejnym jest proces depersonalizacji oznaczający „(...) ostatecznie mniej lub bardziej trwałe zmiany w osobowości więźniów, które dotyczą głównie obrazu samego siebie”<sup>54</sup> i przejawiający się w postaci zmian w postrzeganiu własnej osoby. Obecne jest odczucie inności, które jest głównie wynikiem braku możliwości

---

<sup>48</sup> Art. 116. § 1, Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Kodeks karny wykonawczy, Dz. U. 1997 Nr 90 poz. 557.

<sup>49</sup> S. Demianiuk, *Wybrane formy oddziaływań resocjalizacyjnych w warunkach izolacji penitencjarnej- aspekty teoretyczne i praktyczne*, w: (red.) M. Boczkowska, E. Tymoszuik, P. Zielińska, *Wychowanie. Profilaktyka. Terapia. Szanse i Zagrożenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 313-320; a także M. Ciosek, *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Wydawnictwa Prawnicze PWN, Warszawa 2001, s. 221-231.

<sup>50</sup> M. Ciosek, *Psychologia sądowa...*, dz. cyt., s. 212. Por także: E. Goffman, *Instytucje totalne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sopot 2011.

<sup>51</sup> M. Ciosek, *Psychologia sądowa...*, dz. cyt. s. 216.

<sup>52</sup> Tamże, s. 217.

<sup>53</sup> Tamże, s. 217.

<sup>54</sup> Tamże, s. 217.

realizacji planów na życie. Porównywalne odczucie obcości współwystępuje u człowieka, który narażony jest na stres o bardzo dużej sile<sup>55</sup>.

W kodeksie karnym wykonawczym z 1997 roku (art. 67§3)<sup>56</sup> zostały określone podstawowe środki resocjalizacji: praca, zwłaszcza sprzyjająca zdobywaniu odpowiednich kwalifikacji zawodowych, nauczanie, zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe, podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym oraz środki terapeutyczne<sup>57</sup>. W kontekście samotności w izolacji penitencjarnej, praca skazanych zapobiega marazmowi oraz bezczynności dnia codziennego w zakładzie karnym. Z kolei zajęcia z zakresu kultury i oświaty, sportowe oraz artystyczne pozwalają na korzystanie z dorobku kultury, udział w czynnościach o charakterze fizycznym bądź umożliwiają twórcze wyrażenie własnej osobowości<sup>58</sup>. Przyczynia się to do niwelowania poczucia samotności w izolacji penitencjarnej, ale najważniejszym środkiem resocjalizacji współcześnie są kontakty ze światem zewnętrznym, w tym z rodziną i środowiskiem pracy<sup>59</sup>.

### **Krytyka samotności w izolacji penitencjarnej we współczesnej pedagogice resocjalizacyjnej**

We współczesnych polskich koncepcjach resocjalizacyjnych korespondujących z najnowszymi trendami światowymi, dominuje krytyka samotności w izolacji skazanych od środowiska<sup>60</sup>. Są to: koncepcja uspołecznienia systemu resocjalizacji<sup>61</sup>, wielopasmowa koncepcja resocjalizacji z udziałem

<sup>55</sup> Tamże, s. 216-217.

<sup>56</sup> Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Kodeks karny wykonawczy, art. 67§3, Dz. U. 1997 Nr 90 poz. 557 z późn. zm.

<sup>57</sup> Tamże.

<sup>58</sup> S. Demianiuk, *Wybrane formy...*, dz. cyt., s. 313-320.

<sup>59</sup> I. Niewiadomska, *Polski Model Resocjalizacji Penitencjarnej*, „Teki Kom. Praw. – OL PAN” 2016, s. 101-102.

<sup>60</sup> M. Muskała, *Odstąpienie od przestępczości w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017; D. A. Andrews, J. Bonta, *The Psychology of Criminal Conduct*, New Providence 2006; D. A. Andrews, J. Bonta, J. S. Wormith, *The Risk-Need-Responsivity (R-N-R). Does Ading th Good Live Model contribute to effective crime prevention?*, „Criminal Justice and Behaviour” 2011 38 nr 7.

<sup>61</sup> W. Ambroziak, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

społeczeństwa<sup>62</sup> oraz koncepcja kreującej pedagogiki resocjalizacyjnej<sup>63</sup>. Koncepcja uspołecznienia systemu resocjalizacji Wiesława Ambrozika zakłada wsparcie ze strony środowiska lokalnego, które stanowi uzupełnienie działań prowadzonych przez instytucje penitencjarne. Autor podkreśla, że „(...) właśnie w społecznościach lokalnych, gdzie toczą się zasadnicze procesy socjalizacyjne, gdzie czasami też - na skutek niesprzyjających warunków społecznych - dochodzi do procesu wykolejenia jednostek bądź grup, musi też toczyć się zasadnicza część procesu resocjalizacji, której zwieńczeniem jest pełna readaptacja eks-przestępcy do społecznego uczestnictwa w życiu tej zbiorowości”<sup>64</sup>. Z kolei Andrzej Baładynowicz w wielopasmowej koncepcji resocjalizacji z udziałem społeczeństwa nawiązuje do konieczności pomocy skazanym, co przyczyni się również do dobra ogółu<sup>65</sup>. Relacje jednostki z lokalną społecznością stanowią fundament podejmowanych działań. Koncepcja kreującej pedagogiki resocjalizacyjnej Marka Konopczyńskiego stanowi, że „antropologiczna teleologia twórczej resocjalizacji za podstawę swoich założeń przyjmuje konstruowanie celów oddziaływań ukierunkowanych na odkrywanie i rozwijanie potencjałów u dzieci, młodzieży i osób dorosłych wykazujących syndrom nieprzystosowania społecznego”<sup>66</sup>. Jest to kolejny przykład zmian w myśleniu o resocjalizacji bez izolacji i jej konsekwencji, jaką stanowi samotność jednostki<sup>67</sup>.

Każda z opisanych koncepcji wyklucza samotność i jej skutki podczas izolacji penitencjarnej i równocześnie podkreśla konieczność współpracy ze społecznością lokalną. We współczesnej praktyce resocjalizacyjnej funkcjonuje wiele programów, które promują resocjalizację osadzonych we współpracy z innymi grupami narażonymi na wykluczenie społeczne. Przykładem takiego programu jest „Duet”<sup>68</sup> realizowany od wielu lat w Krakowie.

---

<sup>62</sup> A. Baładynowicz, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2011.

<sup>63</sup> M. Konopczyński, *Resocjalizacja, w stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

<sup>64</sup> W. Ambroziak, *Reorganizacja społeczności lokalnej a reintegracja społeczna byłych przestępców*, w: (red.) A. Kieszkowska, *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna* cz. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 65–70.

<sup>65</sup> A. Baładynowicz, *Probacja...*, dz. cyt., s. 231.

<sup>66</sup> W. Ambroziak, M. Konopczyński, *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009, s. 20. Cyt. za: J. Kuształ, *Dobro dziecka...*, dz. cyt., s. 191.

<sup>67</sup> J. Kuształ, *Dobro dziecka...*, dz. cyt., s. 187-195.

<sup>68</sup> M. Rozwadowska-Surułó, T. Szarek, *Duet*, w: (red.) M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, Oficyna Wydawnicza

Zakłada współpracę osadzonych z aresztu śledczego z mieszkańcami domu pomocy społecznej. Jednym z celów programu jest zapobieganie izolacji i samotności dwóch grup narażonych na wykluczenie społeczne. Osadzeni zdobywają umiejętności niesienia pomocy osobom z niepełnosprawnościami oraz mają szanse na zatrudnienia po wyjściu na wolność. „Duet” kształtuje postawy prospołeczne, poprzez pracę na rzecz osób niepełnosprawnych<sup>69</sup>. Program „Cztery Pory Roku”<sup>70</sup> realizowany jest we współpracy skazanych i mieszkańców domu pomocy społecznej w Machowniku. Program ten ma m.in. przeciwdziałać izolacji oraz umożliwić nawiązywanie relacji pomiędzy jednostkami zagrożonymi wykluczeniem i nakierowany jest na akceptację własnej osoby oraz naukę wiary we własne umiejętności<sup>71</sup>. „Bona” to program skierowany do kobiet w zakładzie karnym w Lublińcu, gdzie wykonują one nieodpłatnie prace opiekuńcze na rzecz dzieci z dziecięcym porażeniem mózgowym. Praca opiekuńcza i przeciwdziałanie ciągłej izolacji, pozwala zmniejszyć odczuwany przez skazane lęk związany z życiem po odbyciu kary pozbawienia wolności<sup>72</sup>.

Opisane wyżej programy resocjalizacyjne opierają się na współpracy pomiędzy dwoma grupami wykluczonymi i w konsekwencji przeciwdziałają samotności w izolacji, która utrudnia efektywną resocjalizację skazanych. Otwartym pozostaje pytanie, czy samotność zawsze wiąże się z izolacją w sensie fizycznym? W dobie dzisiejszych technologii obecne są także możliwości dozoru elektronicznego skazanych, które niwelują izolację przestrzenną, ale czy przyczyniają się do zmian w odczuwaniu osamotnienia przez osobę wykluczoną? Przedstawione w niniejszym artykule refleksje nad znaczeniem samotności w kontekście wykonywania kary pozbawienia wolności zdecydowanie podkreślają negatywne skutki izolacji fizycznej prowadzącej do odczuwania samotności przez osoby izolowane, a sama samotność jest negatywnym, niepożądanym skutkiem tej izolacji. W dobie szybkiego rozwoju technologii i mediów, kontakt ze światem zewnętrznym za pomocą

---

„Impuls”, Kraków 2013, s. 58.

<sup>69</sup> Tamże, s. 58-61.

<sup>70</sup> M. Wójcik, S. Meler, *Cztery Pory Roku*, w: (red.) M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 61.

<sup>71</sup> Tamże, s. 61-64.

<sup>72</sup> L. Olejnik, *Bona*, w: (red.) M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 65-66.

narzędzi technicznych nie stanowi problemu<sup>73</sup> ani dla samego skazanego, ani dla administracji więziennej. Ponadto praktykowane w różnych systemach wymiaru sprawiedliwości środki probacyjne czy kara pozbawienia wolności odbywane w systemie dozoru elektronicznego (mobilnego lub stacjonarnego)<sup>74</sup> wydają się być poniekąd remedium na wykluczenie społeczne skazanych, które jest skutkiem samotności. Dziś wydaje się, że programy resocjalizacyjne nakierowane na aktywizację skazanych w środowiskach lokalnych, system dozoru elektronicznego i techniczne środki łączności sprzyjają niwelowaniu negatywnych skutków samotności w izolacji penitencjarnej. Samotność w procesie resocjalizacji mimo to pozostaje faktem, a jej widoczną konsekwencją jest wykluczenie społeczne osób odbywających karę pozbawienia wolności. Zagadnienie to wymaga dalszych badań i analiz nakierowanych na poszukiwanie skutecznych sposobów zapobiegania wykluczeniu społecznemu.

### **Bibliografia:**

- Albisetti V., *Dobrodziejstwo samotności. Tysiąc powodów, aby dobrze się poczuc z sobą samym*. Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2006.
- Ambrozik W., *Reorganizacja społeczności lokalnej a reintegracja społeczna byłych przestępców*, w: (red.) A. Kieszkowska, *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna cz. 1*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 65-70.
- Ambrozik W., Konopczyński M., *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2009.
- Ambrozik W., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu resocjalizacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Andrews D. A., Bonta J., *The Psychology of Criminal Conduct*, New Providence 2006.
- Andrews D. A., Bonta J., Wormith J. S., *The Risk-Need-Responsivity (R-N-R). Does Ading th Good Live Model contribute to effective crime prevention?*, „Criminal Justice and Behaviour” 2011 38 nr 7.

---

<sup>73</sup> A. Dąbrowska, J. Kusztal, M. Turczyk, *Wsparcie procesu readaptacji społecznej skazanych na przykładzie programu „Teatr, Mama, Tata i Ja”*, „Archiwum Kryminologii” 2019 T. XLI nr 2, s. 343.

<sup>74</sup> *Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny*, Dz.U. z 1997 r. Nr 88, poz. 553 z późn. zm., Rozdział VIIa.

- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Baładynowicz, A., *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2011.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Wydawnictwo Arche, Gdańsk 1991.
- Bylica J., *Filozofia resocjalizacji*, w: (red.) B. Urban, *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Mysłowice-Kraków 2010, s. 311-328.
- Charchut D., *Samotność-interdyscyplinary przegląd definicji*, w: (red.) J. Zimny, *Samotność: rzeczywistość czy fikcja*, Katedra Pedagogiki Katolickiej, Stalowa Wola 2013, s. 11-21.
- Ciosek M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Wydawnictwa Prawnicze PWN, Warszawa 2001.
- Czapska J., Szafrąńska M., Wójcik D., *Penalny populizm jako przedmiot badań*, w: (red.) J. Czapska, M. Szafrąńska, D. Wójcik, *Penalny populizm. Perspektywa polityczna i społeczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 11-27.
- Dąbrowska A., Kuształ J., Turczyk M., *Wsparcie procesu readaptacji społecznej skazanych na przykładzie programu „Teatr, Mama, Tata i Ja”*, „Archiwum Kryminologii” 2019 t. XLI nr 2.
- Dołęga Z., *Samotność jako stan psychiczny- samotność jako cecha psychologiczna*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 253-270.
- Domeracki P., *Meandry filozofii samotności*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 15-24.
- Dubas E., *Samotność- uniwersalny „temat” życia ludzkiego i wychowania*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 329-348.
- Dubas-Kowalska E., *Sztuka i samotność. Przyczynek do monoseologii pedagogicznej*, w: (red.) M. Zalewska-Pawlak, *Samotność oswojona przez sztukę. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 163-184.

- Dukaczewski J. E., *Historia rozwoju praktyki resocjalizacyjnej w Polsce i na świecie*, w: (red.) B. Urban, J. M. Stanik, *Resocjalizacja* tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN Pedagogium, Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2007, s. 31-73.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Wydawnictwo Biblioteka ALETHEIA, Warszawa 1993.
- Gajda J., *Trzy aspekty samotności jako determinanta stylu życia i uczestnictwa w kulturze*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 179-187.
- Goffman E., *Instytucje totalne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.
- Hansen E., *John Howard a współczesna problematyka penitencjarna*, Wydawnictwo NERITON, Warszawa 2002.
- Jundziłł E., Pawłowska R., *Pedagogika człowieka samotnego*, Wydawnictwo Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk 2007.
- Kmieciak-Baran K., *Poczucie alienacji: destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1995;
- Konopczyński M., *Resocjalizacja, w stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Kozera Ł., *Zarys dziejów stosowania kary pozbawienia wolności i pomocy skazanym*, Wyższa Szkoła Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej, Chełm 2009.
- Krupa B., *Samotność - znak czasu*, w: (red.) B. Gaś, *Człowiek na rozdrożu. Zrozumieć, aby pomóc. Monografie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin 2007, s. 95-110.
- Kuć M., *Prawne podstawy resocjalizacji*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2014.
- Kuształ J., *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.
- Lipiński S., *Poziom poczucia alienacji u nieletnich w zakładach resocjalizacyjnych*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia psychologica” 2001 nr 5, s. 25-35.
- Michalski R., *Fenomen samotności w filozofii Theodora W. Adorna*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 49-61.

- Muskała M., *Odstąpienie od przestępczości w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Niewiadomska I., *Polski Model Resocjalizacji Penitencjarnej*, „Teki Kom. Praw. – OL PAN” 2016, s. 100-122.
- Olejniki L., *Bona*, w: (red.) M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 65-68.
- Pływaczewski, E. W., *XIII Kongres Organizacji Narodów Zjednoczonych nt. „Zapobieganie przestępczości i sprawiedliwość karna” (Doha, Katar, 12–19 kwietnia 2015 r.)*, „Prokuratura i prawo” 2015 nr 11, s. 175-187.
- Polit K., *Samotność jako centralna kategoria w filozofii człowieka Jose Ortegi y Gasset*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 39-48.
- Rada Europy Komitet Ministrów Rekomendacja Rec (2006) 2 Komitetu Ministrów dla państw członkowskich Rady Europy Europejskie Reguły Więzienne (przyjęta przez Komitet Ministrów w dniu 11 stycznia 2006 r. na 952. posiedzeniu delegatów), „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2011 nr 72-73, s. 33-69.
- Rembierz M., *Oblicza samotności w edukacji. Samotność i odosobnienie wśród zasad wychowania intelektualnego i kształtowania samodzielności poznawczej*, „Horyzonty Wychowania” 2013 nr 12, s. 55-73.
- Romanowska-Łakomy H., *Przekraczanie murów samotności. Dlaczego i jak należy przekraczać poczucie duchowej samotności?*, w: (red.) P. Domeracki, W. Tryburski, *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 293-303.
- Rozwadowska-Suruło M., Szarek T., *Duet*, w: (red.) M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 58-61.
- Steuden S., *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2014.
- Urban B., Stanik J. M., *Resocjalizacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Pedagogium, Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2008.
- Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny, Dz.U. z 1997 r. Nr 88, poz. 553 z późn. zm., Rozdział VIIa.

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Kodeks karny wykonawczy, Dz. U. 1997 Nr 90 poz. 557, z późn zm.

Wójcik M., Meler S., *Cztery Pory Roku*, w: (red.) M. Marczak, *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 61-64.

---

### **Loneliness in the penitentiary isolation in social rehabilitation**

This article, based on literature analysys, will present the concept of the loneliness in penitentiary isolation over the centuries and the critique of the concept in contemporary social rehabilitation. The article focuses on the analysys of loneliness and the justifications of the penalty reaction in criminal policy in historical approach. This idea of loneliness is criticized in contemporary theories and practise of social rehabilitation. The programmes of social rehabilitation of convicted are based on resources and socialisation's and activation's strategy in local community.

**Keywords:** loneliness, penitentiary isolation, prison, pedagogy, social rehabilitation.

### **Samotność w izolacji penitencjarnej w pedagogice resocjalizacyjnej**

Artykuł traktuje o znaczeniu samotności w izolacji penitencjarnej na przestrzeni wieków oraz jej krytyce we współczesnej pedagogice resocjalizacyjnej. Poddano więc analizie kategorię samotności, a potem w historycznym ujęciu zaprezentowano racjonalizację kary kryminalnej. Następnie w ujęciu ewolucyjnym scharakteryzowano wykonywanie kary pozbawienia wolności od starożytności aż do czasów obecnych, a następnie opisano współczesne koncepcje resocjalizacyjne, krytyczne wobec izolacji penitencjarnej i jej skutków w postaci osamotnienia skazanych. Uzupełnienie koncepcji teoretycznych stanowią polskie programy resocjalizacyjne, promujące społecznienie i zaangażowanie osadzonych w środowisku otwartym.

**Słowa kluczowe:** samotność, izolacja penitencjarna, więzienie, pedagogika, resocjalizacja.

**Dominik Chojnowski**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-0693-1127

## **Krytyka kapitalizmu jako droga do otwierania nowych obszarów emancypacji w oświacie**

### **Wstępne zarysowanie problematyki kapitalistycznego obłąkania w oświacie**

Nasz świat znalazł się dzisiaj w zaiście trudnej sytuacji, stacamy się coraz bardziej w odmęty konformizmu, przekonani, że żyjemy w świecie najlepszym z możliwych, podczas, gdy tak naprawdę zanurzamy się w odmęty nowego totalitarnego reżimu przyszłości, ukrytej struktury władzy i przywilejów niewidocznej dla większości z nas, ale pomimo to przemożnie silnej i brutalnej kiedy idzie o zwalczanie swoich przeciwników. Inaczej niż kiedyś ta totalitarna władza kapitalistycznego reżimu prawdy rozbudowała i umocniła samą siebie nie tyle w oparciu o jawną przemoc fizyczną (choć być może ten czas jeszcze nadejdzie, w USA powoli następuje), ale oparła się na przemocy strukturalnej i symbolicznej legitymizowanej przez aparaty państwa i wykorzystywanej w perfidny sposób na usługach wolnego rynku.

„Współczesny nomada, czujący się wszędzie swojsko, żywiący się fast-foodem, zachłyśnięty „najnowszymi nowościami, pochłonięty przez kakofonię spektakli, jakich dostarczają mu media, uliczne wystawy, centra handlowe itd., wydaje się nareszcie wolny. Może przecież zmieniać upodobania, prowadzić motyli tryb życia, nie ulegać presji duchowych mandarynów. W rzeczy samej jednak jak to unaocznia i wspiera mocnymi argumentami Barber – jest permanentnie manipulowany. (...) Barber pisze więc o groźbie totalitaryzmu konsumpcjonistycznego w podwójnym sensie – raz dlatego, że dobrem naczelnym jest wartość komercyjna, drugi raz dlatego, że im więcej globalizacji,

tym mniej koncernów, które dzięki przemysłowi informacyjno-rozrywkowemu urabiają umysły na jedną modłę. McŚwiat jest pod tym względem nie mniej bezwzględny niż dyktatura stalinowska<sup>1</sup>.

Szerokie masy społeczne zaślepił bezwzględny konsumpcjonizm promowany przez mass-media. Korporacyjni ideolodzy, obecni nawet w wysokich trybunałach świata akademickiego, nie wahają się kreować nowego ideologicznego aparatu neoliberalnej propagandy mającej za sprawą imperialnego przyzwolenia światowego hegemonu jakim jest USA i pozostających w dużym stopniu pod jego kontrolą agend światowego kapitału takich jak Bank Światowy (BŚ) i Międzynarodowy Fundusz Walutowy (MŚW) uczynić świat terenem realizacji interesów finansowych oligarchów i doprowadzić do restauracji ich władzy klasowej<sup>2</sup>. Tendencje te nie omijają wcale najistotniejszych obszarów w życiu współczesnych społeczeństw takich jak oświata. Doczekaliśmy trudnych czasów, w których zarówno sfera Uniwersytetu jak i edukacji publicznej ustępuje przed dominującą ideologią neoliberalną wdrażając często w otwarty sposób żądania koryfeuszy światowego kapitału. Punktoza – zjawisko obecne również w Polskim świecie akademickim jak i utestowianie szkół idzie ramię w ramię z postulatami utowarowienia szkolnictwa i uczynienia go przedsiönkiem, czyli miejscem, w którym nowe rzędy podporządkowanych panującej arbitralności kulturowej jednostek będą wchłaniane przez potężne organizmy przemysłowych gospodarek całego świata. Wiadomo, że w obrębie systemu kapitalistycznego wciąż postępują procesy akumulacji kapitału, czemu sprzyjają chciwość i pożądanie coraz wyższych stanowisk oraz kontrolowanie szerokich mas społecznych. Zarówno edukacja podstawowa jak i szkolnictwo wyższe mają się dostosowywać do wymagań środowiska biznesowego. W innym przypadku grozi coraz częściej nawet wybitnym członkom kadry akademickiej zwolnienie z pracy za prezentowanie „niewłaściwych”, czyli niezwiązanych z obecnym reżimem władzy i wiedzy poglądów<sup>3</sup>. To samo dotyczy opornych nauczycieli nie dostosowujących się do wymagań postulowanych przez coraz bardziej ograniczane z treści kulturowych i jednostronne programy nauczania.

---

<sup>1</sup> S. Morawski, *W Janusowym widnokręgu*, w: (red.) J. Koziński, *Humanistyka przelomu wieków*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 292-293.

<sup>2</sup> Zob. D. Harvey, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, przeł. J. P. Listwan, Książka i Prasa, Warszawa 2008.

<sup>3</sup> E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 384-385.

Świat, który mogliśmy do niedawna podziwiać na szklanym ekranie podczas oglądania Matrixa staje się rzeczywistością. Kontakty międzyludzkie są spłycające do rodzaju wzajemnej wymiany towarowej, transakcji, świat realny zaczyna przypominać i mieszać się ze światem wyobrażonym, a zindoktrynowane przez ducha nieustającego konsumpcjonizmu młode pokolenie zostaje w szkołach poddane oddziaływaniu ideologii konkurencji, tzw. „wyścigu szczurów” i nawet nie zauważa jak skomercjalizowana została cała otaczająca je rzeczywistość. Młodzi ludzie stają się towarem i postrzegają innych jako towar, a rosnąca ilość z nich to funkcjonalni analfabeci zamiast książek czytający bryki w internecie, którzy postulaty krytycznego myślenia i obywatelskiego sprzeciwu zastępują zabijaniem cyfrowych ludzi w nowych seriach popularnych gier komputerowych.

W tym artykule reprezentuję otwarcie stanowisko krytyczne wobec zawłaszczania dyskursu publicznego przez obecnych apologetów wolnego rynku. Obowiązkiem każdego transformatywnego intelektualisty (termin Henry'ego Giroux) jest nawoływanie i głoszenie postulatów samorządności, demokracji, debaty, solidarności oraz dobra wspólnego w obrębie edukacji i sferze Uniwersytetu. Nie możemy pozwolić na to, żeby rozkwitnął nowy totalitaryzm, zakazujący uczonym wygłaszać nawet skrajnie kontrowersyjne opinie na temat obowiązującej władzy. Demokracja nie polega na tym, że idzie się jedynie do urny wyborczej i oddaje głos, potrzeba nam także aktywnego społeczeństwa obywatelskiego nie wahającego się aktywnie angażować w polityczny dyskurs i walczyć o swoje ideały. Tym tekstem pragnę zachęcić do rozwijania krytycznych projektów badawczych, dekonstrukcji obowiązującej wolnorynkowej ideologii i podjęcia działania zarówno w sferze teoretycznej jak i praktycznej na rzecz stworzenia wolnościowego dyskursu, przestrzeni debaty, w której przywileju wypowiedzenia się nie będą posiadali jedynie ludzie na stanowiskach, a niewygodne kwestie będą otwarcie poruszane. Pozwoli to na stworzenie wizji alternatywnego rozwoju społeczeństw całego świata w ramach poszanowania praw większości, ukrócenia oligarchicznych rządów najbogatszych, umorzenia bezprawnie narzucanych państwowych długów i odzyskania przez dobro wspólne należnego mu głównego miejsca w przestrzeni publicznej będącej obszarem debaty wolnych ludzi. Nowy projekt kontrhegemoniczny, aby połączyć w ekwiwalentną strukturę pierwotnie partykularystyczne dążenia i wyprodukować dyskurs uniwersalny musi odwoływać się z jednej strony do postulatu radykalnej demokracji, a z drugiej odnowić i zreformułować dziedzictwo międzynarodowej myśli socjalistycznej, zawsze pamiętając

o potrzebie uznawania demokratycznej bazy podstawowej niewiążącej się koniecznie z dziedzictwem liberalnym<sup>4</sup>.

### **Rewolucyjne dylematy – urynkowienie szkoły i jej stopniowa synteza z systemem kapitalistycznym.**

Czy w obecnej sytuacji, w której szkoły stają się w rosnącym stopniu podporządkowane logice bezkrytycznego wdrażania rozwiązań mających za zadanie zwiększać ich produktywność i efektywność w kształtowaniu nowego kapitału ludzkiego, powinniśmy doprowadzić do gwałtownych przemian w obrębie oświaty, czy też postawić na drastyczne (w rozumieniu biznesowych kręgów), ale przemyślane kroki rozwijające demokratyczne ideały coraz bardziej nieobecne w publicznym systemie edukacyjnym?

Jak wiadomo rewolucja często „pożera własne dzieci” i z reguły nie służy dobrobytowi szerokich mas społecznych. Jeśli chcemy uruchomić nowe schematy poznawcze w skomercjalizowanych podmiotach rynkowej gry to musimy wykorzystać jakąś alternatywną w stosunku do obowiązującego systemu kapitalistycznego teorię np. myśl Karola Marksa i korzystać z jej wybranych elementów bez dogmatycznych przesłanek. Wiele spostrzeżeń teorii marksistowskiej jest wciąż aktualnych m.in. postępowanie akumulacji kapitału i cykliczność kryzysów w kapitalizmie. Trzeba zawsze pamiętać do czego doprowadziła wulgaryzacja i niezrozumienie tej myśli<sup>5</sup>, co jednak nie zmienia tego, że reprezentuje ona po dziś dzień najbardziej żywożą krytykę systemu kapitalistycznego.

Nazizm, którego biblią jest *Mein Kampf* możliwy do znalezienia po polsku w internecie (jak i we wszelkich innych językach) jest przykładem na to jak szerokim kręgiem może odbić się szalona idea reprezentowana przez kogoś, kto nie rozumiał filozofii Fryderyka Nietzschego i był prawdopodobnie emocjonalnym kaleką<sup>6</sup>. Niesłabnące zainteresowanie recepcją jego „idei” jest przykładem na to, że wartościowe filozoficzne i socjologiczne koncepcje mogą zostać wypaczone i wykorzystane w złym celu. Tak więc można korzystać z myśli Marksa, ale ostrożnie podchodzić do „jej” rewolucyjnej „praktyki”. Tacy myśliciele jak wywodzący się z radykalnego nurtu pedagogiki krytycznej Peter McLaren niewątpliwie dostrzegają wartość dzieła

---

<sup>4</sup> Zob. C. Schmitt, *Teologia polityczna i inne pisma*, przeł. M.A. Cichocki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2012.

<sup>5</sup> W ZSSR liczba ofiar stalinowskiego reżimu była niezmiernie wysoka.

<sup>6</sup> P. Sloterdijk, *Musisz życie swe odmienić*, przeł. J. Janiszewski, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 70.

Marksa. Jednak wydaje mi się, że przesadza zarówno on jak i mu podobni z naciskiem na rewolucję zewnętrzną zapominając, że podstawową sferą rewolucyjną jest zawsze postrzeganie rzeczywistości przez człowieka i to tam zachodzą najbardziej donośne zmiany w dziejach ludzkości. Przykładem tej przesady jest właśnie poniższy cytat:

„Aby przeprowadzić rewolucję, musimy traktować marksizm jako siłę napędową do przekształcenia społeczeństwa. Marksizm to nie martwe idee kontemplowane w podziemnych świątyniach, nie autoteliczna czy noumenalna wolność, którą osiągamy, przekształcając kontyngentne interesy i ustanawiając wieczną wartość, lecz sposób nadawania ideom realnej siły przez kolektywne działania rewolucyjne. Teoria i praktyka to symetryczne odbicie dwóch sprzecznych napięć między kapitałem a pracą. Praktyka jest zaś teorią w ruchu, dialektyką materii i świadomości, subiektywności i tego, co społeczne. Mam na myśli rewolucyjną praktykę jako termin odnoszący się do „jedności teorii i praktyki walki klasowej”. W ten sposób staje się ona „jądrem syntezy formy i treści, myśli i działania”<sup>7</sup>.

Widać tutaj, że kanadyjski pedagog przesadza wprowadzając w przekonanie, iż rewolucja jest ideą, której nadajemy realną siłę. Zaś praktyka rewolucyjna jest teorią w ruchu. To jest moim zdaniem zbyt dosadne postawienie sprawy. Zgadzam się z tym, że „*Marksizm to nie martwe idee*” i, że zawiera w sobie bardzo wartościowe elementy rzucające światło na kluczowe kwestie społeczne. Wystarczy w świetle marksistowskiej myśli spojrzeć na to, co dzieje się w Polsce kiedy mamy przyjąć parę tysięcy imigrantów. Widać jak przecinają się tutaj różne linie interesów i jak wielką wagę ludzie przywiązują do tych w gruncie rzeczy niewielkich sum jakie Polska musiałaby im przekazać. Przedstawiając ten proces w czarno biały sposób odwraca się uwagę od tego, że jest to dużo bardziej złożone zjawisko, które będziemy mogli w pełni ocenić za kilkadziesiąt lat i, że na taki czas trzeba planować. Takie myślenie prowadzi w dłuższej perspektywie do nazizmu, w którym rolę Żydów przejmują inni potencjalni wrogowie np. imigranci. Dzięki temu dokonuje się projekcji z walki klasowej i związanego z nią antagonizmu na antyspołecznego i stanowiącego zagrożenie intruza.

---

<sup>7</sup> P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015, s. 46.

„Standardową metodą negowania antagonizmu w celu przedstawienia własnej pozycji jako reprezentacji Całości jest projekcja przyczyn antagonizmu na obcego intruza, który symbolizuje zagrożenie dla społeczeństwa jako takiego, element antyspołeczny, nadmiar społeczeństwa o cechach ekskrementu. To dlatego antysemityzm nie jest po prostu jedną z wielu ideologii – to ideologia jako taka, *kat'exohen*. Wyznacza on poziom zero (lub czystą formę) ideologii, ustalając jej podstawowe współrzędne: społeczny antagonizm („walka klasowa”) zostaje zmistyfikowany lub przemieszczony, tak by dało się dokonywać projekcji jego przyczyn na zewnętrznego intruza”<sup>8</sup>.

Świat nigdy nie był miejscem specjalnie dobrym i skłonny do traktowania w sposób równy i sprawiedliwy wszystkich ludzi. Prawo jest tylko prawem i często nie ma nic wspólnego z dobrem ani ze sprawiedliwością. Jednak nie stanowi to powodu do natychmiastowego buntu, ponieważ najpierw należy przystanąć i zastanowić się co tym buntem chcemy osiągnąć. To jasne, że żyjemy w czasach ciągłych konfliktów, że prawa mniejszości w wielu krajach Europy Zachodniej i Wschodniej są łamane, że Izrael jakby nie pamiętając o potwornych wydarzeniach holocaustu stworzył państwo syjonistyczne, w którym Palestyńczyków traktuje się jak obywateli drugiej kategorii<sup>9</sup>, że codziennie giną ludzie, którzy chcą jedynie godnie żyć i pracować na lepsze jutro. Jednak rewolucja, a szczególnie rewolucja krwawa i eskalująca przemoc nie jest wcale w interesie nas wszystkich. To jasne, że szkoły nie powinny i nie mogą być przybudówką rynku, który jest po prostu bezwzględny wobec ludzi i traktuje ich jako surowce do wykorzystania. Jednak, aby zbudować system oświatowy, w którym potrzeba podporządkowania regułom ekonomii będzie marginalna, niezbędny jest alternatywny dyskurs społeczny, w którego ramach będzie to możliwe. Musi zaistnieć pewna logika wzajemnych ekwiwalencji, w którą zostaną wpisane wybrane żądania *de-mосу*. W innym przypadku zabraknie oparcia dla wprowadzanych zmian, a obowiązująca hegemonia obozu kapitalistycznego zniszczy w załączku kontrhegemoniczne dążenia wykorzystując swój wypróbowany aparat ideologiczno-propagandowy. Zarówno reformatorzy oświatowi jak i rewolucjoniści są więc w pewien sposób skazani na odwołanie do ludu, aby zapewnić sobie bazę dla wprowadzanych rozwiązań.

---

<sup>8</sup> S. Žižek, *Rok niebezpiecznych marzeń*, przeł. M. Kropiwnicki, B. Szelewa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 54.

<sup>9</sup> Tamże, 77-82.

„Jeśli nie wszystko w społeczeństwie jest polityczne, to tylko dlatego, że istnieją w nim formy zakrzepłe, których pochodzenie zostało zapomniane. Ale jeśli więzy społeczne są ugruntowane w heterogeniczności, to nigdy nie będziemy w stanie usunąć wymiaru politycznego, który umożliwia nam ciągłą rekonstrukcję społeczeństwa i „ludu”. Czy znaczy to zatem, że polityczność (*the political*) staje się tożsama z populizmem? Tak w sensie, który nadają temu ostatniemu. W przeciwieństwie do działań administracyjnych dokonywanych wewnątrz stabilnej sieci instytucji konstruowanie „ludu” jest aktem politycznym *par excellence*. Koniecznymi warunkami funkcjonowania tego, co polityczne, jest sformułowanie antagonistycznych granic w ramach tego, co społeczne, i odwołanie się do nowych podmiotów zmiany społecznej, co wymaga wytworzenia pustych znaczących, mających zespolić wiele heterogenicznych roszczeń w łańcuchu ekwiwalencji”<sup>10</sup>.

Myślę, że nadchodzą czasy w których tak naprawdę to skrajna, radykalna lewica będzie miała najwięcej do powiedzenia w sensie konstruktywnych rozwiązań palących kwestii społecznych. Grecja jest tu dobrym przykładem oporu przed bezwzględnym naciskiem praw światowego kapitału. Pod pozorną pomocą próbuje się ją zmanipulować i uczynić polem doświadczalnym dla interesów wielkich banków<sup>11</sup>. Tak być nie może. Walka o niezależną i wolną od nacisków partyjno-bankowo-korporacyjnych edukację i szkołę publiczną powinna być rozpoczęta również w Polsce. Pamiętamy lata solidarności, być może należy powtórzyć tamten bunt społeczeństwa ale połączony z konstruktywnymi rozwiązaniami, a nie ze zdradą własnych ideałów<sup>12</sup>. Pracownicy powinni mieć udziały w przedsiębiorstwach, w których pracują i mieć wpływ na ich działanie. Postulat uzwiązkowienia edukacji wydaje się postulatem należytym i niezbędnym w dziele wprowadzenia reform. McLaren słusznie atakuje biurokratyczne i kapitalistyczne zapędy korporacyjnych autokratów, którzy szkoły chcą uczynić miejscem partyjnych zabiegów i podziałów społecznych. To właśnie edukacja w Polsce powinna być podporą społeczeństwa, a niestety ją nie jest. Stanowi anachroniczny twór, który indoktrynuje uczniów jednostronną i często tendencyjnie

<sup>10</sup> E. Laclau, *Rozum populistyczny*, przeł. T. Szkudlarek i inni, DSW, Wrocław 2009, s. 133.

<sup>11</sup> Tamże, s. 35-40.

<sup>12</sup> J. Sowa, *Inna Rzeczpospolita jest możliwa! Widma przeszłości, wizje przyszłości*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2015, s. 103-185.

przekazywaną wiedzą, opartą o zapóźnione standardy, nie uwzględniając przy tym zainteresowań uczniów. Ta sytuacja będzie w przyszłości powodować narastające napięcia wymuszające w końcu radykalne zmiany, co zauważyła w swojej książce McLaren. Nadchodzą dla nas wszystkich ciężkie czasy, czasy konfliktów i sporów o najbardziej fundamentalne elementy naszych społecznych i religijnych tożsamości.

„Dzisiejsi uczniowie odziedziczyli świat, w którym wolność i emancypacja są w odwrocie. O ironio, częścią owego odwrotu jest krytyka szkolnictwa i reform edukacyjnych. Z jednej strony mamy neokonserwatystów, którzy przededefiniowali szkołę, czyniąc z niej przybudówkę rynku pracy, element systemu gospodarki, a swoje analizy formułują w technokratycznym języku kapitału ludzkiego, z drugiej – liberałów, którzy uprawiają bardziej pogłębioną krytykę szkolnictwa, lecz na razie nie zdołali odnieść się do zasadniczych problemów wynikających z podziałów rasowych, klasowych i genderowych. W rezultacie wszelkie pomysły reform w edukacji mają poważne ograniczenia, typowe dla burżuazyjnego reformizmu, który unika zdecydowanej krytyki systemu kapitalistycznego”<sup>13</sup>.

Kanadyjski pedagog krytykuje również neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych są to przede wszystkim *No Child Left Behind* – NCLB (Nie zostawimy żadnego dziecka w tyle) przyjęta w ramach polityki wyścigu na szczyt (*Race To The Top*). McLaren ujawnia kapitalistyczne i klasowe interesy wprowadzonych reform oraz to jak służą rynkowej konkurencji i klasowej segregacji zamiast wspomagać uczniów w zdolności do krytycznego myślenia i ujawniania swego potencjału. Wszystkie te reformy wprowadzają testy, jako pomiar efektywności przekazywania wiedzy uczniom przez nauczycieli. Niestety opierają się też na bezlitosnej logice konkurencji, w której promowani są zwycięzcy, a ci, którzy mają problemy lub nie dają sobie rady odpadają z gry o edukacyjną kasę (środki wynoszą ponad cztery i pół miliarda dolarów). Jak pisze autor *Życia w Szkołach* „Projekt ten opiera się jednak na polityce winy i wstydu: nagradza się sprawnych i przedsiębiorczych, poniża zaś tych, którzy nie spełniają oczekiwań”<sup>14</sup>.

Cała ta wolnorynkowa retoryka prezentuje się atrakcyjnie, jednak tylko wtedy, kiedy nie zauważymy, że za pomocą idei narzucania kar niesfornym szkołom doprowadzono do tego, że szkoły, gdzie uczą się członkowie

---

<sup>13</sup> P. McLaren, *Życie ...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>14</sup> Tamże, s. 49-50.

„niższych” klas społeczeństwa dostają mniej funduszy lub nie dostają ich wcale. „Lepszy” uczniowie przenoszą się do szkół mających wyższe wyniki w okolicy<sup>15</sup>, a „gorsi” w przyszłości trafiają do więzień, gdzie pracują za bezcen<sup>16</sup>. Cały na pierwszy rzut oka wspinały projekt służy więc powielaniu i umacnianiu różnic w obrębie społeczeństwa. Logika rynku znajduje zastosowanie w edukacji. Uczniów uczy się współzawodnictwa kosztem współdziałania z innymi. Wpaja im się od najmłodszych lat konsumpcjonizm, oducza empatii i zwykłych ludzkich odruchów. Edukacja w Stanach Zjednoczonych jest coraz bardziej nastawiona na selekcję poprzez testy i zamykanie dróg awansu społecznego dla jednostek ze środowisk mniejszościowych i spauperyzowanych. Szkoła staje się tylko przedsiönkiem rynku a wolność i egalitaryzm są jedynie pustymi hasłami dla „zacofanych” jednostek, którym nie udało się sztuka dojścia na szczyt rynkowego społeczeństwa<sup>17</sup>. Potwierdza tą opinię w swojej znakomitej analizie systemu edukacyjnego w USA Eugenia Potulicka:

„Ofensywa [neoliberalna – D.Ch.], którą analizuję, rozgrywała się na wielu frontach. Jeden z nich to „badania” dotyczące uzdolnień dzieci. Richard J. Herrnstein i Charles Murray – autorzy książki „The bell curve. Intelligence and class structure in American life” – twierdzili, że nierówności rasowe i klasowe odzwierciedlają indywidualne różnice w zdolnościach poznawczych. Według nich jasno z tego wynika, iż państwo nie powinno ingerować w życie społeczne w celu zmniejszenia nierówności, które wynikają z natury. Takie stanowisko charakterystyczne jest dla neoliberalizmu w ogóle, który z jednej strony głosi postulat „jak najmniej państwa”, z drugiej zaś twierdzi, iż egalitaryzm jest buntem przeciw naturze ludzkiej, a ponadto jest niesprawiedliwy”<sup>18</sup>.

Szkoła w takim podejściu staje się niczym więcej niż wprowadzeniem do rynkowej konkurencji, zamiast wyrównywać różnice społeczne – powiela je, co więcej sprzyja tym z bogatszych środowisk traktując uczniów z klas nieuprzywilejowanych jak przyszłą sprekaryzowaną siłę roboczą. System,

<sup>15</sup> Samo finansowanie szkół, których środki pochodzą w dużym stopniu od lokalnych władz danego okręgu powoduje, że automatycznie placówki, które znajdują się w bogatszym otoczeniu uzyskują większe środki na prowadzenie własnej działalności.

<sup>16</sup> Zob. S. Czapnik, *Walka z biednymi, nie z biedą. Meandry neoliberalnej polityki karnej*, „Studia Politologica” 2018 vol. 20 issue 274, p. 15-25.

<sup>17</sup> P. McLaren, *Życie ...*, dz. cyt., s. 49-54.

<sup>18</sup> E. Potulicka, *Neoliberalne ...*, dz. cyt., s. 24.

który nie uznaje człowieczeństwa jako wartości, nie może być systemem dobrym. Brak nauczania empatii, wprowadzanie ideologii rynkowego sukcesu do szkół i bezosobowy system oceniania na podstawie testów doprowadza do usztywnienia i socjopatii młodych umysłów. Celem takiej szkoły nie jest dobro uczniów ale dobro systemu, któremu mają służyć ze wszelkich sił. Jak twierdzi McLaren w swojej krytycznej analizie amerykańskiej drogi neoliberalnych reform:

„Przepisy ustawy NCLB ułatwiają prywatyzowanie edukacji przede wszystkim dzięki testom i schematom rozliczania zwiększającym prawdopodobieństwo porażki szkół przyjmujących uczniów z biedniejszych środowisk. Istotą NCLB jest transfer pieniędzy i uczniów do szkół prywatnych. Oto neoliberalny model edukacji. Promuje się urynkowienie i „wprowadzanie praktyk biznesowych” w szkolnictwie publicznym, co bez wątplenia zniszczy jego jakość. Zasadniczym elementem reformy NCLB jest przekonanie, że rynek „naprawi” usługi edukacyjne. Przenikająca tę ustawę neoliberalna ideologia nie jest zbieżna z interesem większości obywateli, nie odzwierciedla doświadczeń życiowych ludzi ubogich, nie daje młodym szansy stania się krytycznymi myślicielami, działającymi aktywnie na rzecz budowy społeczeństwa wolnego od kapitalistycznej alienacji”<sup>19</sup>.

Może budzić spore zaskoczenie to, że w Stanach Zjednoczonych poważnym problemem jest analfabetyzm. Okazuje się, że w tym światowym imperium wielu obywateli nie radzi sobie z czytaniem. Oczywiście łatwo przewidzieć, że nadreprezentowani w tej analfabetycznej elicie są Czarni i Latynosi. Spowodowane jest to w dużej części warunkami ekonomicznymi w jakich żyją te mniejszości<sup>20</sup>.

McLaren odwołuje się tutaj do analizy tego zjawiska przedstawionej przez Jonathana Kozola w jego książce *Illiterate America*<sup>21</sup>. Ten zachodzący proces jest tym bardziej poważny, że w dużym stopniu dotyka członków dwóch największych wcześniej wspomnianych etnicznych grup społecznych

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 51.

<sup>20</sup> J. S. Stiglitz, *Cena nierówności. W jaki sposób dzisiejsze podziały społeczne zagrażają naszej przyszłości*, przeł. R. Mitoraj, Krytyka Polityczna, Warszawa 2015, wersja mobi loc. 1179. „Między 2005 a 2009 rokiem typowe gospodarstwo domowe Afroamerykanów straciło 53 procent swojego majątku, co obniżyło jego wartość do zaledwie 5 procent majątku przeciętnego gospodarstwa białych Amerykanów. Przeciętne latynoskie gospodarstwo domowe straciło w tym czasie 66 procent swego majątku”.

<sup>21</sup> Tamże, s. 58.

w USA. Sprzyja to procesowi ich marginalizacji, co w połączeniu ze wspomnianym wcześniej charakterem edukacji, która promuje białych członków klasy średniej i wyższej prowadzi do sprowadzenia ludzi o odmiennych korzeniach etnicznych do roli obywateli drugiej kategorii. Zjawisko stygmatyzacji występuje również w Polsce. Uciekający przed wojną uchodźcy, o których przyjęcie nasi rządzący targują się nie traktując tego jako humanitarnego obowiązku, są przykładem na to jak łatwo sprowadzić innych ludzi do roli niebezpiecznego innego. To pokazuje, że potencjał nazizmu się nie wyczerpał. Jest to również przykład na to, że ludzie bezkrytycznie przyjmują przekazywane im przez media informacje. Mamy tutaj do czynienia ze zjawiskiem tak zwanego funkcjonalnego analfabetyzmu. Niezdolność do krytycznego ustosunkowania się do nabytej wiedzy w świecie konsumenckiej propagandy i ideologii sukcesu oraz maksymalnego zysku nie jest czymś, na co możemy sobie pozwolić, jeśli mamy zamiar żyć we względnej równości, nie traktując innych jako źródła wytwarzania wartości dodatkowej. Również w Polsce mamy do czynienia z bezprecedensowym zanikiem umiejętności czytania i analizowania tekstów, za co ponosi odpowiedzialność głównie szkoła i polityka rządu wobec młodych ludzi, którzy rzućeni w wir pracy na umowach śmieciowych szybko popadają w depresję lub uciekają z kraju zamiast próbować coś zmienić i się zorganizować. Uważam, za Janem Sową, że te bierne poddanie się przemocy instytucjonalnej państwa polskiego ma związek z naszym kulturowym imperialistyczno-szlacheckim багаżem<sup>22</sup>. McLaren ma bez wątpienia rację analizując ideologicznie zorientowane uczenie w szkołach, które sprzyjają przymusowym lekturom zapóźnionych pisarzy zamiast otworzyć się na potrzeby młodych ludzi i spróbować wykształcić w nich kompetencje krytycznej analizy tekstu, uwzględniając przy tym ich zainteresowania. Jak pisze Kanadyjczyk:

„Od publikacji książki Kozola niewiele się zmieniło. Amerykanie są uciskani przez konsumeryzm i ideologię prywatyzacji. Nic dziwnego, że analfabetyzm ma się dobrze – jest wszak środkiem oporu wobec kulturowego koszmaru. Aby poradzić sobie z analfabetyzmem, musimy uczyć czytania i pisanie w sposób krytyczny i wskazywać na moralny oraz polityczny wymiar tych umiejętności. Czytanie nie ma służyć lepszemu przyswajaniu reklam, robieniu z nas sprawniejszych konsumentów czy ucieczce w krainę powieściowych romansów i thrillerów szpiegowskich. Krytyczne nauczanie czytania łączy

<sup>22</sup> Zob. J. Sowa, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, UNIVERSITAS, Kraków 2011.

kompetencje językowe z nabywaniem zdolności analitycznych, dzięki którym jednostki mogą zakwestionować status quo”<sup>23</sup>.

Polska szkoła ma bez wątpienia duże zasługi w bezwolnym kształceniu uległych mas społecznych. Specjalizuje się ona w wypuszczaniu na ulicę ogromnych rzesz młodych ludzi nie mających pojęcia co począć z własnym życiem, wstydzących się samych siebie, niezdolnych do buntu, ze złamanym charakterem, przesiąkniętych pseudopatriotyzmem<sup>24</sup> i dogmatyzmem religijnym. W dobrze pojętej humanistycznej edukacji chodzi o wykształcenie umiejętności samodzielnego interpretowania i rozumienia własnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. To zupełnie kuleje w polskiej edukacji. Jednak, nie chodzi tylko o to, lecz o zasadniczy, to jest sprawczy stosunek do otaczającej nas rzeczywistości. Mamy postrzegać otoczenie społeczne jako arenę możliwych zmian, jako forum do publicznej debaty, do walki (w sposób konstruktywny nie destruktywny) o lepsze jutro. Polacy jako masa niestety postrzegają własne państwo jako okazję do łatwego zysku kosztem innych, co znajduje swe odzwierciedlenie w korupcji i pogardzie dla ludzi z niższą pozycją społeczną<sup>25</sup>. Jak ma się rozwijać społeczeństwo czytające powieści, które za temat główny biorą dominację na kresach wschodnich. Państwo powinno dotować młodych ludzi, a nie swoją administrację. Jednak, aby to nastąpiło trzeba zacząć postrzegać ten kraj jako swój kraj, tę edukację jako swoją edukację, a nie jako środowisko, które

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 59.

<sup>24</sup> Wyrażającym się między innymi regularnym paleniem zdjętej już tęczy na placu Zbawiciela w Warszawie.

<sup>25</sup> Niewiele się zmieniło od kiedy Stanisław Brzozowski pisał: „Ile razy trafisz Polskę posiadającą w rentę, ona odkrzyknie, jak widmo z pod Maciejowic. Te metamorfozy, jezuickie transformacje, to chleb powszedni naszych dziennikarzy, naszych patriotycznych publicystów. Dość tego. Wasze kajdany! Przykuci jesteście do niemi do żłobu, z którego jecie. Polska pracująca, Polska proletariatu, Polska chłopskiej ciemnoty, Polska tworzących naszą myśl i sztukę nędzarzów, [Polska ludzi pracujących na umowach śmieciowych i z trudem wiążących koniec z końcem – D. Ch.] ten cały gnący się pod ciężarem pracy łamiącej barki Polski świat – to wasza miska soczewicy: za prawo eksploatowania go oddacie wszystko. [dowolne obietnice wyborcze dowolnej ekipy rządzącej – D. Ch] Oddacie! Oddaliście już dawno. Gdy spracowany, skatowany olbrzym prostuje się, gdy z piersi jego rwie się groźny pomruk – wy wtedy w płacz: cicho bądź, bo zginiemy. Bo zginiemy my, którym przecież żyć na cudzych barkach pozwalają. Wasza ojczyzna? To jest splot warunków, w których wam z cudzej pracy żyć pozwalają. Wam wszystkim, którym posiadanie, tytuł jakiegokolwiekbądź profesyi, wykształcenia, czelności, daje możliwość darcia tego „czerwonego sukna”” (S. Brzozowski, *Legenda Młodej Polski. Studya o strukturze duszy kulturalnej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków-Wrocław 1983, s. 47.) Piękne słowa i po dziś dzień prawdziwe.

należy wykorzystać, a potem udać się w podróż ku „lepszemu”, bardziej cywilizowanemu światu Zachodniej Europy.

### **Najważniejsze założenia kryjące się u podstaw systemu kapitalistycznego**

Siłą, którą kapitalizm zaklina ludzi w swych gorliwych zwolenników jest uświęcenie konsumpcjonizmu, ideologii towaru, który poprzez samo swe istnienie i przynależenie do nas nadaje nam wartość osobistą, co więcej daje nam cel do życia. Szaleństwo jakim jest bezwzględne dążenie do luksusu opanowało świat. Fetyszyzacja towarów, ich swoiste uświęcenie, które odkrył już Marks doprowadziła do tego, że człowiek przestał być postrzegany jako istota autoteliczna. Teraz żyjemy w otoczeniu i środowisku społecznym dla którego nie liczy się to czy myślimy i jak działamy, liczy się tylko to co posiadamy, a prawo własności jest święte. Wartość człowieka określa jego ubiór i to, co je, z kim się zadaje i na co i na kogo! go stać.

„Fetyszyzacja towarowa życia codziennego, dokonująca się za pomocą dóbr ukazujących „kim jesteś”, pomogła kapitalizmowi okrzepnąć, stać się naturalną siłą wspierającą tych, którzy są godni lub dostatecznie przebiegli, by się bogacić. Walka z tą „naturalną siłą” jest niełatwa”<sup>26</sup>.

To żądza towaru wyróżnia kapitalizm spośród innych ideologii. Rzecz materialna (i nie tylko, bo nawet plik, który można powielić bez żadnych kosztów za każdym powieleniem zwielokrotnia swoją „wartość”) w kulturze zdominowanej przez ideologię konsumpcjonizmu nabiera przedziwnej mocy władania nad człowiekiem. Celem życia dla wielu ludzi, a szczególnie dla najbogatszych staje się ciągle i nieprzerwane pomnażanie swojego majątku. Traktują to oni jako wartość autoteliczną nie przejmując się zbytnio tym, że każdy zysk jest osiągany dzięki wyzyskowi i odbieraniu ludziom części wartości ich pracy. Doprowadza to do ogromnej akumulacji kapitału i w konsekwencji do dużego rozwarstwienia społecznego. Niektórzy ludzie zaczynają posiadać tyle, że i tak nie są w stanie tego wydać lub zużytkować, a inni (również dzieci) żyją w slumsach. Wystarczy się chwilę zastanowić, aby dostrzec, że to system kapitalistyczny doprowadza do takiego rozwiązania promując święte prawo własności. Z racjonalnego punktu widzenia jaka jest dla mnie różnica czy będę miał dziesięć miliardów czy tylko pięć? Ano okazuje się, że jest ponieważ będę bogatszy!, a tym samym „lepsy” od innych ludzi, którzy mają np. te marne pięć miliardów. W związku z tym

<sup>26</sup> P. McLaren, *Życie ...*, dz. cyt., s. 70.

jeśli tylko mogę to docisnę swoich pracowników, podwoję im dzień pracy, do tego stopnia aby osiągnąć zamierzony cel.

„W najszerszym sensie fetyszym towarowy to dla Marksa „panowanie przedmiotu nad człowiekiem, pracy martwej nad żywą, produktu nad producentem”<sup>27</sup>.

Intelektualiści popełniają błąd kiedy zarzucają myśli marksistowskiej brak istnienia klasy robotniczej, z czego ma wynikać, że jest ona przestarzała. Przecież zawsze będą i są w kapitalizmie ludzie pracujący za nędzne grosze w porównaniu do tych na górze drabiny społecznej. Dzisiaj są to prekariusze, ludzie, którzy pracują na śmieciówkach drżąc ze strachu przed złością szefa lub szefowej i utrzymujący za to całą rodzinę. Jednak jest to zrozumiałe, ponieważ byli słabi, nie dali rady odnieść sukcesu jak mówi ideologia kapitalistyczna i w związku z tym zasłużenie zajmują swoje miejsce na drabinie hierarchii społecznej. Niech się cieszą, że cokolwiek mają, że coś im „skapuje” z tej „błogosławionej” góry<sup>28</sup>. Bogaci są potrzebni, żeby „altruistycznie” pozwalali żyć biednym. Wszystko jest dozwolone, ponieważ prawo własności jest święte. Prawo jest równe wobec wszystkich obywateli, tylko, że ci obywatele nie są równi wobec siebie. Przewrotność systemu kapitalistycznego daje tu znowu o sobie znać. Utrzymywanie odpowiednio dużej, aby nie stała się zagrożeniem rezerwowej armii roboczej służy temu, aby pracodawca mógł zawsze narzucić odpowiednią pensję pracownikowi wiedząc, że nawet jeśli on odmówi, to będzie miał kolejne kilka osób zdecydowanych wziąć to stanowisko za dowolną wyznaczoną przez niego pensję.

Dużym problemem w kapitalistycznym społeczeństwie jest to, że najważniejszym dobrem nie jest już towar i jego wartość użytkowa lub wymienna. Najważniejszym dobrem jakie jest możliwe staje się pieniądź. Dla człowieka, który zinternalizuje w pełni „wartości” kapitalistyczne jedynym celem w życiu staje się mnożenie już posiadanych pieniędzy. Pieniądź zaczyna więc władać nad człowiekiem, a wszelkie wartości i interesy, które kierują się innym celem zasadniczym stają się nieistotne.

---

<sup>27</sup> F. Wheen, *Marks Kapital. Biografia*, przeł. P. Laskowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2007, s. 46.

<sup>28</sup> S. Žižek, *Od tragedii do farsy, czyli jak historia się powtarza*, przeł. M. Kropiwnicki, B. Szelewa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2011, s. 28, 29.

„Kiedy stolarz sprzedaje stół i wykorzystuje pieniądze, by kupić worek pszenicy, transakcje można opisać formułą T-P-T: towary (T) zostają przekształcone w pieniądź (P), który ponownie zostaje zamieniony w inne towary (T). Ale istnieje też inna forma obrotu towarowego, coraz silniej przeważająca w przemysłowym kapitalizmie. Opisuje ją formuła P-T-P. Kapitalista wykorzystuje pieniądze, by kupić różne towary – siłę roboczą, surowce, maszyny – te wytwarzają nowe towary, które następnie zostają sprzedane. Oba te cykle można podzielić na takie same przeciwstawne fazy: T-P (sprzedaż) i P-T (kupno). Tym, co odróżnia dwie formuły, jest kolejność tych faz – w jednym wypadku punktem wyjścia i punktem końcowym ruchu jest towar, w drugim pieniądź”<sup>29</sup>.

To właśnie jest zachowanie specyficzne dla kapitalizmu obracanie pieniądzem w celu jego akumulacji. Jest to działanie, które jest zorientowane jedynie na zysk, który w kapitalizmie uzyskuje się jedynie za pomocą wyzysku, czyli słynnej wartości dodatkowej.

Kapitalizm ustanawia pieniądź jako bożka. Wykorzystując ludzką pracę i zaniżając jej rzeczywistą wartość zamienia ją w nierzeczywistą, wirtualną wartość pieniądza. Można więc uznać, że prawo własności jest prawem chybionym, a ciekawym pomysłem jest wprowadzanie komun pracowniczych, własności w rękach prekariatu – czyli nic innego jak uspołecznienie środków produkcji. Dzięki takiemu obrotowi rzeczy pracownicy stają się zarazem współwłaścicielami przedsiębiorstwa i posiadając w nim udziały mogą dbać o prawidłowe przestrzeganie własnych interesów. Kapitalizm jest systemem społecznym, który musi być ciągle ograniczany, aby nie zdominować i nie zdehumanizować ludzkiego życia. Jest dużo trafnych wglądów w dyskursie neomarksistowskim prowadzonym przez krytyków obecnego systemu. To prawda, że w samym jądrze kapitalizmu, aż roi się od sprzeczności jedną z nich, jest to, że kiedy nam płacą za naszą pracę dostajemy mniej niż nam się należy. Polega to na takiej wędrówce pieniądza, która w rezultacie doprowadza do powrotu do punktu wyjścia tyle, że ze zwiększoną jego ilością. Obrazuje to prosta formuła P-T-P.

„Prosta cyrkulacja towarów – sprzedawanie, by kupić – jest środkiem do celu (którym jest zaspokojenie potrzeb, spożycie) i pozostaje

<sup>29</sup> F. Wheen, *Marks Kapital ...*, dz. cyt., s. 47.

ograniczona przez ten cel. Cyrkulacja pieniądza jako kapitału jest natomiast celem samym w sobie<sup>30</sup>.

Ta niepozorna zmiana schematu w wędrówce powoduje wiele konsekwencji. Zysk uzyskany w wyniku takiej podróży pieniędzy nazywamy właśnie wartością dodatkową. Tak więc kapitał jako bezosobowa siła neguje wartość pracy jako narzędzia służącego do wytworzenia użytecznych produktów, czyni on z pracy ludzi narzędzie do kumulowania zysku, człowiek poprzez kapitał staje się niewolnikiem pieniądza, a nie jego użytkownikiem. Istotnie prosta cyrkulacja ma na celu zaspokojenie potrzeb zaś cyrkulacja złożona ma na celu jedynie tworzenie kapitału i wyzysk ludzi pracy.

„Aby wydobyć wartość dodatkową, nasz przyjaciel, posiadacz pieniędzy, musi znaleźć towar, który ma szczególną właściwość: spożytkowany tworzy większą wartość, niż sam kosztuje. Szczęśliwie posiadacz odkrywa tak niezwykły towar – siłę roboczą, która ma „tajemną własność stwarzania wartości stąd, że sama jest wartością. Wydaje na świat żywe potomstwo i składa złote jaja”<sup>31</sup>.

Niestety kapitalistyczny zysk pochodzi z manipulacji jaką jest płacenie mniej niż się należy, każdy kapitał jest więc zbudowany na wprowadzaniu w błąd pracownika. Kapitalizm uprzedmiotawia człowieka sprowadzając go do kategorii zwykłego towaru, który można swobodnie zastąpić następnym egzemplarzem. Prekariat jest żywym towarem wytwarzającym zysk. Jest to żywy kapitał dla posiadaczy wielkiego prawa własności, dzięki któremu mogą oni swobodnie dysponować życiem swoich pracowników – zwykłych ludzi, których egzystencje przemieniają w swoje pieniądze.

Jednak ludzie jak każdy towar biologiczny posiadają swoje wady. Z czasem zaczynają się „psuć”, a ściślej są śmiertelni i mają określoną wytrzymałość. Co powoduje pewne komplikacje dla naszego nowoczesnego indywidualisty takie jak np. potrzeba hodowli nowych egzemplarzy naszego gatunku, które mają zająć miejsce padłego narzędzia. Dlatego właśnie McLaren i Giroux tak wyraźnie przeciwstawiają się neoliberalnym wpływom i metodom w edukacji. Kiedy do szkoły zaczyna się wprowadzać prawidła logiki rynkowej nagle wszystko zostaje ustalone tak, żeby w przyszłości pracodawcy otrzymali odpowiedni nowy narybek. Edukacja zamienia się więc w hodowlę nowych egzemplarzy gatunku ludzkiego przeznaczonych do pracy na odpowiednich stanowiskach. Ironię stanowi fakt, że podaje

---

<sup>30</sup> Tamże, s. 48.

<sup>31</sup> Tamże, s. 49.

się to pod przykrywką pozornego unowocześnienia oświaty i zwiększenia jej wydajności i atrakcyjności. Stanowi to jeszcze jeden powód i zarazem argument do tego, aby uczynić oświatę przestrzenią przecinania się różnych dyskursów ideologicznych, w których dominującą zasadą będzie jednak przyzwolenie na obalanie autorytetów i własne ustosunkowywanie się do znanych zjawisk. Będzie się to wiązało z uczynieniem oświaty sferą kulturowej i społecznej wymiany krytycznie ustosunkowanej do panującej ideologii. W ogóle wydaje się, że sfera edukacji powinna się cieszyć względną autonomią, ponieważ umożliwia to jakiś w miarę „neutralny” proces przekazywania wiedzy, nie nakierowany jedynie na stworzenie nowych zastępów odpowiednio sprofilowanych pracowników. Kapitalizm zawsze będzie dążył do zmaksymalizowania czasu pracy, zubożenia intelektualnego pracowników, przedłużenia wieku emerytalnego – idealną sytuacją jest takie jego określenie, aby po odejściu z pracy przeciętny obywatel przechodził na tzw. „wieczną emeryturę”, a pozostali popracowali jeszcze parę lat. Widać, że wpływ kapitalizmu w naszej ukochanej ojczyźnie również zatacza coraz szersze kręgi, a zjawiska opisywane przez pedagogów krytycznych nie ograniczają swego zastosowania tylko do Stanów Zjednoczonych lecz są w dużym stopniu uniwersalne w odniesieniu do całego świata. Ludzkie życie stało się w ogromnym stopniu zależne od kapitalistycznych stosunków produkcji, a praca zajmuje zdecydowanie jego największą część. A przecież nie ma powodów, żebyśmy wszyscy zaczęli pracować po sześć godzin w tygodniu zamiast ośmiu lub dwunastu i zapewniam gospodarka wcale się nie załamie – to kolejna kapitalistyczna fikcja (gospodarka by się do tego dostosowała).

„Ponieważ robotnik, właściciel siły roboczej, jest śmiertelny, suma środków jego utrzymania musi obejmować również „środki utrzymania zastępców, czyli dzieci robotników, także ta rasa osobliwych posiadaczy towaru osiąga na rynku towarowym żywot wieczny” [...] Może również pojawić się jeszcze jeden element – „znikomy dla zwykłej siły roboczej” – koszt przyuczenia do pracy”<sup>32</sup>.

### **Neoliberalna propaganda, czyli tworzenie kapitalistycznego projektu hegemonicznego zarówno w szkole jak i w przestrzeni publicznej.**

„Specjaliści” na usługach neoliberalistów będą oczywiście straszyć, że zmniejszenie godzinowego wymiaru pracy zrujnuje gospodarkę ale to kłamstwo. To spekulacje finansowe ludzi z *wall street* a nie czas pracy ludzi z *main street* doprowadziły do kryzysu. Problemem nie jest czas pracy przeciętnych

<sup>32</sup> Tamże, s. 50.

obywateli ale to, że najbogatszy jeden procent płaci mniejsze podatki niż uboższa połowa populacji lub nie płaci ich wcale przenosząc własne fortuny do rajów podatkowych. Niebezpieczeństwo załamania jest powodowane przez tych, którzy w pogoni za ciągłą akumulacją kapitału tworzą piramidy finansowe, a nie przez okres trwania pracy zwykłych pracowników. Tylko, że tamtych pierwszych zawsze próbuje się ratować nawet wtedy, kiedy ich wina jest ewidentna, a zwykłych pracowników można bezkarnie wykorzystywać i oskarżać winą za kryzys.

„W ostatecznym rozrachunku superbogaczy obowiązują średnio niższe stawki podatkowe niż ludzi od nich biedniejszych; a niższe podatki dla bogaczy sprawiają, że coraz szybciej ich majątek się powiększa. Średnia stawka podatkowa najzamożniejszych 400 amerykańskich gospodarstw domowych wynosiła w 2007 roku tylko 16,6 procent, a więc była wyraźnie niższa od wynoszącej 20,4 procent stawki płaconej przez wszystkich podatników (w 2008 roku, ostatnim, z którego są dostępne dane, ta pierwsza nieznacznie wzrosła do 18,1 procent). Podczas gdy przeciętną stawkę podatkową od 1979 roku obniżono zaledwie z 22,2 procent do 20,4 procent, stawki podatkowe najbogatszego 1 procenta Amerykanów obniżono prawie o jedną czwartą, z 37 do 29,5 procent<sup>33</sup>.

Poza tym, okazuje się, że zwiększona ilość godzin w tygodniu pracy wcale nie przekłada się na lepszą produktywność. Ludzie pracują najlepiej wtedy, kiedy są mniej obciążeni stresem. Kapitalizm można więc postrzegać jako wyzysk w świetle prawa. Jest to uczynienie przez nielicznych narzędzia z państwa do własnych partykularnych interesów. W świetle powyższych spostrzeżeń może się wydawać zrozumiałe dlaczego McLaren tak wyraźnie występuje przeciwko kapitalistycznej opresji (szczególnie w przypadku edukacji). Nieuzasadniony wyzysk jaki utrzymuje kapitalizm przy życiu jest karygodnym zjawiskiem. Niewolnictwo mas daje zyski nielicznej grupie jest to neofeudalizm jednak gorszy od tego starego, ponieważ bardziej ukryty, uzasadniony i upełnomocniony przez szkolną i państwową ideologię już od dzieciństwa. Bardzo dobrze wypaczenie tego globalnego systemu unaocznia przykład przywołany przez Josepha Stiglitz'a mówiący o tym jak w ogromnej amerykańskiej korporacji *American International Group* firmy ratowanej przed upadkiem ogromną pomocą finansową od państwa, wypłaca

---

<sup>33</sup> J. S. Stiglitz, *Cena nierówności ...*, dz. cyt., wersja mobi loc. 2442-2446.

się wielkie premie jej najbardziej „zasłużonym” pracownikom finansowane z tych właśnie pieniędzy<sup>34</sup>.

Pedagogika krytyczna wypowiada się właśnie przeciwko tej bezmyślnej dominacji pieniądza nad ludzkim życiem. Abstrakcyjne ekonomiczne formuły i równania zaczęły decydować o tym, co robimy i do czego dążymy, a jest to niedobre, bo odwraca wzrok od podstawowych dylematów moralnych przed jakimi staje człowiek we współczesnym świecie. Pedagogika krytyczna dąży do tego, aby ludzie odzyskali siłę sprawczą nad biegiem historii i powiedzieli nie dyktaturze kapitału, która zawładnęła całym ich życiem. Nawołuje do nauki krytycznego myślenia i do analizy życia społecznego, ponieważ rozumie, że to jakość człowieka i jego pomysłowość zmienia świat. Pedagogika krytyczna chce zmiany, chce tego, żeby ludzie uwierzyli w siebie, żeby zaczęli gromadzić siły stwórcze i realnie zastanawiać się nad możliwą drogą rozwoju. To człowiek powinien być podmiotem historii i w związku z tym walka o rozwój, o stwarzanie możliwości najuboższym i odrzuconym jest jego moralnym i obywatelskim obowiązkiem. Dzieci jako przyszłość są tutaj podmiotem niezwykle ważnym, a tak naprawdę najistotniejszym. Dlatego pomoc i ukierunkowywanie ich na drodze do krytycznej analizy i rozwoju otaczającej ich rzeczywistości jest zadaniem podstawowym.

„Główne zadanie pedagogiki krytycznej polega na ujawnianiu i kwestionowaniu roli odgrywanej przez szkoły w naszej kulturze i naszym życiu politycznym. Zwłaszcza w ostatnich dekadach teoretycy edukacji krytycznej traktowali kształcenie jako rodzaj aktywności polityczno-kulturowej. Współczesne kierunki rozwoju takich dyscyplin, jak socjologia wiedzy, filozofia procesu, antropologia kulturowa i symboliczna, hermeneutyka krytyczna, marksizm kulturowy, realizm krytyczny oraz semiotyka, sprawiają, że teoretycy skłonni są traktować szkołę nie tylko jako instytucję lub organizację, lecz także jako arenę kulturową, na której ścierają się różnorodne formy ideologiczne i społeczne, walcząc o dominację. W tym kontekście teoretycy krytyczni z reguły rozpatrują szkołę w dwóch aspektach. Po pierwsze, jako mechanizm sortujący: wybrane grupy uczniów są faworyzowane ze względu na odpowiednią rasę, pochodzenie klasowe czy płeć. Po drugie, jako instytucję rozwijającą „ja” uczniów i zapewniającą im upelnomocnienie”<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Tamże, loc. 2310-2316.

<sup>35</sup> P. McLaren, *Życie w ...*, dz. cyt., s. 225.

Szkoła jest bez wątpienia takim miejscem, które gromadzi wiele różnych dyskursów. Domagają się one uwagi i wdrożenia w życie. Jednak niektóre z nich są bardziej uprzywilejowane od innych. Dozwolona jest większa swoboda ich wyrażania i ten, kto się nimi posługuje jest kimś „lepszym”, bardziej kompetentnym i zasługującym na szacunek. Jeśli edukacja nie służy wyzwoleniu uciśnionych dyskursów więzionych przez dominującą ideologię polityczno-religijną wtedy też dochodzi do permanentnej ideologicznej manipulacji i indoktrynacji przeprowadzanej na uczniach w imię uświęconej tradycji. Teoria marksistowska jest bez wątpienia wartościowym punktem widzenia społecznej rzeczywistości i nie można jej utożsamiać z leninizmem bądź stalinizmem. Interesującym przykładem marksizującej lewicy była przez pewien okres czasu urzędująca w Grecji Koalicja Radykalnej Lewicy – Syriza, która sprzeciwiła się dążeniom neoliberalistów stojących na straży systemu kapitalistycznego, którzy za pomocą banków i obsługi długu publicznego chcą uczynić Grecję podporządkowaną interesom globalnego kapitału. Ich opór jednak trwał niedługo, ponieważ neoliberalne lobby dysponowało przytłaczającymi wpływami zarówno w sferze propagandowej jak i politycznej skutecznie uniemożliwiając greckiemu demosowi dążenie do samostanowienia. Sterowanie za pomocą długów państwowych jest czymś, co globalny kapitał opanował do perfekcji czyniąc z wielu państw przybudówki dla interesów burżuazyjnej elity finansowej. Nie należy jednak zapominać, że zarówno McLaren jak i Giroux prezentują w swoich pracach bardziej radykalny odłam tradycji krytycznej w pedagogice. Jest to nurt rewolucyjny, który nie uznaje możliwości zreformowania obecnego systemu kapitalistycznego tak by był bardziej prospołeczny. Zamiast tego zdaniem części pedagogów krytycznych wywodzących z się z tradycji skrajnych społeczeństwo klasowe musi zostać zlikwidowane na drodze do socjalistycznej drogi jutra.

„Pedagodzy krytyczni są zgodni, że szkoły reprodukują nierówności i niesprawiedliwość, jednakże w wielu sprawach różnią się między sobą. W ostatnim czasie w ramach tradycji krytycznej ukształtowały się dwa nurty. Część teoretyków wierzy, że kapitalizm można zreformować, by lepiej służył interesom klasy pracującej. (Pogląd ten podziela większość przedstawicieli pedagogiki krytycznej). Zdaniem innych autentyczną sprawiedliwość społeczną osiągniemy dopiero wówczas, gdy zostanie zlikwidowane społeczeństwo klasowe, a zastąpi je socjalizm. Tak uważają na przykład Paula Allman, Mike Cole, Curry

Malott, Glenn Rikowski, Dave Hill, Antonia Darder, Richard Brosio,  
Ramin Farahmandpur i wielu innych – ja również<sup>36</sup>.

Pedagogika krytyczna ma zatem wiele różnych nurtów, które choć posiadają elementy wspólne, mają również wiele różnic. Ruch krytyczny nie jest więc ruchem jednorodnym, sztywnym i apodyktycznym, dopuszcza duże zróżnicowanie prezentowanych stanowisk, które łączy analityczne i krytyczne nastawienie do otaczającej nas rzeczywistości społecznej. Rzecznicy tego ruchu odkrywają ukryte procesy tłące się pod pozornie jednolitą bryłą monolitu kulturowo-społecznego. Edukacja jest wyjątkowo ważna z perspektywy krytycznej również dlatego, że jest ważnym architektem możliwej zmiany społecznej.

Szkoła jest w obecnych czasach wykorzystywana również w Polsce jako narzędzie kontroli społeczno-politycznej. Nie edukuje lecz indoktrynuje. Nie upęnomacnia uczniów do stania się rzeczywistymi podmiotami historii mogącymi ją przekształcać. Zamiast tego wybierając sztywno ustalone oddziaływanie oparte na zinstytucjonalizowanej i zideologizowanej hierarchii celów i wartości czyni z uczniów uprzedmiotowione i utowarowione pseudopodmioty, które w przyszłości będzie można z łatwością wykorzystać jako tworzywo w kapitalistycznym procesie produkcji. Ze szkół wychodzą więc istoty skrzywione i zaprogramowane niejako na bierne przyglądanie i dostosowywanie się do procesów rynkowych, pozostające w ciągłej niemożności twórczego działania i przeciwstawienia się obowiązującemu status quo. Wdrukowane schematy działania i postępowania stają się tym, co blokuje spontaniczność i kreatywność ludzkiej egzystencji. Edukacja jawi się więc jako instrument w ręku władzy i kapitalistycznych lobbystów dzięki czemu jest tylko elementem opresji i ścisłej kontroli ludzkiego istnienia. Wielość nurtów w tradycji krytycznej jest jej pozytywnym aspektem ukazującym konieczny pluralizm poglądów, dzięki któremu można osiągnąć więcej niż za pomocą sztywnego kategoryzowania i schematycznego myślenia.

„Pedagogika krytyczna ma zatem wiele nurtów: libertariański, radykalny, rewolucyjny, wolnościowy. W niektórych punktach nurty te się zbiegają, w innych się rozchodzą. W niniejszej książce omawiam zwrot w stronę marksizmu w mojej własnej pracy teoretycznej, ponadto odwołuję się do perspektywy radykalnej, reprezentowanej przez Paula Freirego i Henry'ego Giroux, który wprowadzał ważne rozróżnienie między *oddziaływaniem szkoły (schooling)* a *edukacją*.

<sup>36</sup> Tamże, s. 233-234.

Oddziaływanie szkoły to przede wszystkim narzędzie kontroli społecznej. Edukacja może zaś potencjalnie doprowadzić do zmiany społecznej, gdyż dzięki niej uczniowie stają się aktywnymi podmiotami, przekształcającymi siebie i świat<sup>37</sup>.

Według pedagogiki krytycznej, która w tym aspekcie opiera się na rozróżnieniu Jürgena Habermasa istnieją różne formy wiedzy. Jedną z tych form wiedzy jest wiedza techniczna, która jest wykorzystywana głównie w nauczaniu czerpiącym z głównych ideologii liberalnych i konserwatywnych. Pewna wiedza wywodzi się z tego, co mierzalne i policzalne. Tego typu jej pojmowanie wywodzi się z empirycznych analiz i metod stosowanych w naukach przyrodniczych.

Następny rodzaj wiedzy, czyli wiedza praktyczna wywodzi się z doświadczeń nabywanych podczas analizy i opisu wydarzeń społecznych, umieszczaniu ich w pewnym określonym kontekście. Dzięki niej można pojąć procesy dziejące się w danej chwili w społeczeństwie. Ostatnią i najistotniejszą z tych trzech rodzajów wiedzy (przynajmniej dla pedagoga krytycznego) jest wiedza emancypacyjna służąca przekraczaniu istniejących podziałów wiedzy i wyzwolenia spod skostniałych form panujących dyskursów za pomocą zrozumienia zachodzących w danej strukturze społecznej nierówności. Taka wiedza umożliwia działanie przewyżczające zastany konsensus i dopuszcza do głosu ujarzmione struktury społeczeństwa<sup>38</sup>. Chodzi o to, aby w obliczu obowiązującej hegemonii neoliberalnego kapitalizmu dopuścić do głosu ujarzmione społeczne dyskursy głoszące humanistyczne wartości i ideały i abstrahujące od ciągłego pomnażania zysku. Poprzez wytworzenie nowego łańcucha ekwiwalencji, łączącego w szerszą sieć powiązań pierwotnie odrębne roszczenia kwestionujące obecnie obowiązujący reżim władzy, możemy doprowadzić do powstania nowego ruchu kontrhegemonicznego, dążącego do tego, aby zająć puste miejsce, z którego wypływa uniwersalna praktyka organizująca *populus* w społeczeństwo demokratyczne. Neoliberalny kapitalizm i podporządkowana mu wolnorynkowa ideologia chce nas przekonać, że nie mamy wobec niej wyboru, żadnej alternatywy i żyjemy w świecie najlepszym z możliwych – nie jest to oczywiście prawda, a jedynie próba kategorycznego scementowania obecnego *status quo*:

---

<sup>37</sup> Tamże, s. 234.

<sup>38</sup> Tamże, s. 240-241.

„Polisemiczności form oporu wobec nowych form podporządkowania oraz możliwości ich łatwego powiązania przez dyskurs antydemokratyczny dowodzi dobitnie fakt rozkwitu w ostatnich latach „nowej prawicy”. Jej oryginalność polega na skutecznym powiązaniu z dyskursem neoliberalnym szeregu demokratycznych sprzeciwów wobec przekształceń stosunków społecznych. Powszechnie ludowe poparcie dla projektów Reagana i Thatcher zmierzających do zlikwidowania państwa opiekuńczego wyjaśnić można faktem, że udało im się zmobilizować przeciwko niemu cały szereg sprzeciwów wobec biurokratycznego charakteru nowych form organizacji państwowej. Ów neokonserwatywny dyskurs jawnie dowodzi, że łańcuchy równoważności tworzone przez każde hegemoniczne powiązanie mogą przybierać skrajnie różne formy”<sup>39</sup>.

Podczas konstruowania kontrhegemonicznego dyskursu partykularne interesy poszczególnych klas dotychczas podporządkowanych dominującej arbitralności kulturowej łączą się w jedną spójną całość głoszącą wolność, równość i dobro wspólne jako zasady prymarne wobec dominującego systemu kapitalistycznego. Krytycznie zorientowani pedagodzy pełnią w tym ruchu sprzeciwu rolę pewnego rodzaju transformatywnych intelektualistów dążących właśnie do tego, aby wykorzystać edukację<sup>40</sup> jako akcelerator społecznych przemian m.in. poprzez przygotowanie uczniów do pełnienia aktywnej i kontestującej roli wobec autokratycznych tendencji w obrębie elit władzy. Aktywne obywatelstwo, silne związki zawodowe, strajki generalne, bezpośrednia partycypacja w mechanizmach demokratycznych są możliwe jedynie wtedy, kiedy zaszczepimy w nowych podmiotach edukacyjnej gry krytyczne podejście do obowiązującego *status quo*, a szkoła wyrwie się ze swojej adaptacyjnej, służącej rynkowi pracy funkcji i zacznie działać jako instrument wyzwolenia przygotowujący własnych uczestników do zmieniania otaczającego ich świata, nadający im pewną głębszą jakość. Pozwoli to na stworzenie grupy swoistych nadludzi (awangardy intelektualnej) zdolnych do transgresji tego, co jest w imię tego, co być powinno. Nie jest to zadanie łatwe, ale nie zwalnia to tych nielicznych świadomych obecnego krytycznego stanu w jakim znajduje się terażniejsza edukacja i społeczeństwo z obowiązku walki o system oświatowy, który będzie katalizatorem lepszego jutra, a nie narzędziem w rękach hegemonii neoliberalnego kapitalizmu umacniającym

<sup>39</sup> E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, przeł. S. Królak, DSW, Wrocław 2007, s. 178.

<sup>40</sup> Edukacja zyskuje tu także szerszy wymiar.

jej indoktrynującą i wdrukowującą funkcję. Uniemożliwia to przeprowadzenie jakichkolwiek postępowych reform społecznych, mających na celu polepszenie sytuacji zdecydowanej większości członków społeczeństwa, a nie tylko akumulację kapitału w ręku nielicznej elity polityczno-finansowej. Brak jakiegokolwiek działania na rzecz zmiany jest bowiem jedynie oddaniem przysługi aktualnie dominującemu reżimowi władzy.

Oczywistym jest, że wiedza emancypacyjna odgrywa największą rolę w wyrwaniu się z błędnego koła kapitału. Dzieje się tak, ponieważ wymaga ona od człowieka uświadomienia sobie ukrytych zależności w relacjach społecznych, a tym samym obnaża elementarną niesprawiedliwość kapitalistycznego porządku świata, pobudzając do walki na rzecz dalszych zmian. McLaren doskonale zdaje sobie z tego sprawę kiedy rozpisuje się w swoich pracach na temat marksistowskich spostrzeżeń odnośnie klasy pracującej. Przecież, niezależnie od tego, w jaki sposób będziemy różnicować istniejące grupy społeczne, to zawsze istnieć będzie elementarna niezgodność pomiędzy tym, co bogate, a tym, co biedne. W społeczeństwach kapitalistycznych zawsze mamy do czynienia z relacją typu pracodawca-pracownik. Chodzi o to, że ludzie, którzy czerpią zyski z innych ludzi, akumulując tym samym swój kapitał, doprowadzają w końcu do stworzenia sobie wygodnego azylu w przestrzeni społecznej, ponieważ nie da się zatrzymać samonapędzającego się procesu akumulacji kapitału. Można go jedynie ograniczyć, ale definitywnie zakończyć się go nie da. W związku z tym dochodzi do sytuacji, kiedy sam majątek pracuje na kapitalistę umożliwiając mu bogacenie się za pomocą samego posiadania pieniędzy, co powoduje permanentny wyzysk ze strony posiadaczy względem szerokich mas pracujących. Zysk nie może powstać bez wyzysku – to powoduje błędne koło im większy wyzysk tym większy zysk. Wymiana pomiędzy pracownikiem a pracodawcą nigdy nie jest sprawiedliwa.

„Wartość dodatkowa, przywłaszczana przez kapitalistów, to w istocie nieopłacona praca pracowników. Siła robocza *wymieniana* jest na wartość. Praca natomiast *wartość* wytwarza. Kapitalista, dzięki płacy, kupuje na określoną liczbę godzin w tygodniu siłę roboczą pracowników, czyli ich umiejętności i energię. Ponieważ posiada siłę roboczą, może ją sprzedawać jak towar za pieniężny ekwiwalent jej wartości. Siła robocza pracownika nie wytwarza wartości – w odróżnieniu od pracy. Siła robocza (potencjalna praca), kiedy stosowana jest przez konkretnego pracownika w konkretnej pracy, wytwarza kapitał i wartość. Skoro pracownik nie dostaje pieniężnego ekwiwalentu tej wartości, mamy do czynienia z wyzyskiem. Konkretna

praca wykonywana przez pracownika tworzy wartość większą niż to, co pracownik otrzymuje w ramach zapłaty za siłę roboczą. Pracownik wika się więc w relację wyzysku. Z pozoru wymiana wydaje się sprawiedliwa – płaca za pracę – w istocie jednak tak nie jest. Mamy do czynienia z relacją między ludźmi, która zostaje zredukowana do relacji między rzeczami<sup>41</sup>.

Pokazuje to manipulację, jaką jest podkreślanie zalet neoliberalnego porządku przy jednoczesnych próbach ograniczania roli związków zawodowych. Jednym z najlepszych działań jakie może przeprowadzić państwo jest ciągła i nieustająca inwestycja w związki zawodowe i własność pracowniczą, za pomocą czego doprowadza się do zahamowania tendencji kapitalistycznych do pogarszania warunków pracy. Nieprzypadkowo w jednym z najbardziej socjalnych społeczeństw na świecie jakim jest Szwecja istnieją bardzo silne związki zawodowe, a większość pracowników należy do nich. Ograniczają one, w sposób niezbędny, niepochamowaną chęć zysku obecną w ludzkich podmiotach oferujących nieadekwatne wynagrodzenie za wykonaną pracę.

Analizy ekonomicznych i socjologicznych zależności są obowiązkiem każdego krytycznie analizującego edukację myśliciela. To czyni z pedagogiki krytycznej subdyscyplinę pedagogiczną będącą z natury rzeczy interdyscyplinarną podchodzącą do badanych zjawisk w sposób wielopoziomowy i wielopłaszczyznowy nie stroniąc przy tym od metaanalizy. Przykładem tego typu wglądów jest analiza McLarena odnosząca się do słynnej pracy Thomasa Piketty'ego pt. *Kapitał w XXI wieku*. Wspomina on w niej, że Piketty słusznie zauważa intensywny wzrost nierówności w obecnym kapitalizmie. Klasa rządząca wspólnie z bankierami i oligarchią finansową jest coraz mniej kontrolowana i zaczyna zdobywać sobie zbyt silną pozycję zagrażającą nawet samej demokracji. Niemniej program Piketty'ego w rozumieniu McLarena jest jedynie postulatem reform, takich jak chociażby opodatkowanie najbogatszych. Jego analiza jest więc pozbawiona pewnych niezwykle ważnych (zdaniem McLarena) odkryć Marksa, które wnoszą wiele do zaobserwowanych przez Piketty'ego zjawisk. Wydaje się, że mimo iż Kanadyjczyk rozumie wartość analizy przeprowadzonej przez francuskiego ekonomistę, to z drugiej strony podchodzi krytycznie do nieobecności silnie teraz rozwijanej w społeczeństwach wysoko rozwiniętych (zwłaszcza Zachodniej Europy) analizy neomarksistowskiej. Uważa, że pewne zjawiska mogą być wyjaśnione

<sup>41</sup> P. McLaren, *Życie ...*, s. 243.

tylko przy użyciu instrumentarium charakterystycznego dla teorii Marksa i pominięcie go doprowadza do zubożenia ważnej pracy Piketty'ego, co jest też powodem braku części spostrzeżeń, których można by w niej dokonać<sup>42</sup>.

McLaren w swojej pracy przyznaje istotną wagę postulatów Piketty'ego, takich jak: podniesienie płacy minimalnej, większe podatki dla najbogatszych, wsparcie związków zawodowych itp.<sup>43</sup>, ale zjawiska opisane przez Marksa i w nowatorski sposób zanalizowane przez współczesnych neomarksiowskich teoretyków, nie mogą być pomijane przy analizie ekonomiczno-społecznej obecnego stanu kapitalistycznego społeczeństwa. Zdaniem kanadyjskiego pedagoga krytycznego nie chodzi o to żeby zreformować kapitalizm, czy go udoskonalić. Chodzi o to żeby stworzyć dla niego demokratyczną alternatywę – ustroj, w którym demokracji towarzyszyłaby względna równość społeczna oparta na sprawiedliwym podziale dóbr. Jest to radykalna propozycja, ale jeśli przejście byłoby pokojowe to można tego spróbować. Widać, że kapitalizm przegrał już pierwszą batalię i jego schyłek jest bliski. Rzeczywiście wydaje się, że McLaren ma rację postulując zmianę ustrojową, która powinna się dokonać, jeśli nie chcemy stanąć w obliczu eskalacji wyzysku i nowych wojen. W ostateczności państwo, również polskie, jest dla ludzi, a nie dla garstki eksploatujących ich bogaczy<sup>44</sup>. Europejczycy powinni zacząć się zastanawiać jak można połączyć demokrację z socjalizmem, pamiętając o tym, że absolutna równość nie jest możliwa, a zadaniem socjalistycznego

---

<sup>42</sup> Tamże, s. 244/245. „Piketty pisze, że „kapitalizm spadkobierców”, w którym dominują rentierzy oraz finansowo-polityczna oligarchia i dochodzi do bezprecedensowej koncentracji bogactwa, stanowi zagrożenie dla demokracji. Zgadzam się. Niemniej Piketty analizuje kapitał raczej z perspektywy neoklasycznej ekonomii i kładzie nacisk na błędy i wypaczenia burżuazji. Mniejszą wagę przywiązuje do marksizmu i perspektywy własności oraz wymiany. Skupia się na proporcji kapitał/dochód, na instrumentach finansowych i dystrybucji zasobów w zamożnych krajach. Ignoruje więc Marksowską teorię wartości, w której towary funkcjonują jako kapitał. Praca (konkretna i abstrakcyjna) oraz wartość dodatkowa nie są przez Piketty'ego uwzględniane jako zasadniczy czynnik relacji wyzysku i akumulacji. Autor pomija też inne odkrycia marksistowskiej ekonomii (niemożność pełnego zatrudnienia), nasilenie się walki klasowej, cykliczność kryzysów, nieuchronność pauperyzacji społeczeństwa, rozwój prekariatu, w miarę jak rządy rezygnują z kolejnych regulacji osiągniętych dzięki wysiłkom niedysyjszych ruchów społecznych i klasowemu aktywizmowi społecznemu) opisujące władzę kapitalistów przywłaszczających wartość dodatkową.”

<sup>43</sup> Tamże, s. 245.

<sup>44</sup> Państwo dla obywateli jest marzeniem, które można spełnić. Wymaga to jednak podjęcia określonych działań i zbudowania pewnego wolnościowego dyskursu będącego się w stanie przeciwstawić obowiązującej hegemonii neoliberalnego kapitalizmu poprzez m.in. mocniejsze oparcie się na fundamentach demokratycznej tradycji.

państwa jest wytrwałe dążenie do niej poprzez regulacje społeczne, takie jak własność w rękach pracowników, związków zawodowych itp.

Pomimo niesłusznej krytyki wybranych założeń teorii marksistowskiej Ernesto Laclau i Chantal Mouffe mają rację, że alternatywna perspektywa hegemoniczna powinna wykorzystać ukryty potencjał tradycji demokratycznej, marginalizowanej w dzisiejszym społeczeństwie przez inwazję ideologii neoliberalnej, powiązanej z atrofią sfery politycznej względem ekonomicznej. Jest dyskusyjne, czy powinno się to osiągnąć przez dalszy mariaż z odbudowaną, zrekonstruowaną tradycją liberalną. Dla wielu myślicieli neomarksistowskich wydaje się bowiem zasadne dokonanie nowego rodzaju połączenia między socjalizmem i demokracją, ze szczególnym umocnieniem tej ostatniej. Prawdopodobnie byłby to zatem zradykalizowany i zrekonstruowany na nowo model państwa skandynawskiego uwolniony jedynie od naleciałości będących wynikiem ideologii neoliberalnej.

„Jasne zatem, że jedyną alternatywą dla lewicy jest skonstruowanie odmiennego systemu równoważności, opierającego podział społeczny na nowej podstawie. Wobec projektu hierarchicznej rekonstrukcji społeczeństwa lewicowa alternatywa powinna polegać na umiejscowieniu się całkowicie w polu demokratycznej rewolucji i przedłużeniu łańcuchów równoważności między różnymi walkami przeciwko uciskowi. Zadaniem lewicy nie może być zatem odrzucenie ideologii liberalno-demokratycznej, lecz przeciwnie – jej pogłębienie i rozwinięcie w kierunku radykalnej i pluralistycznej demokracji”<sup>45</sup>.

Możemy oczywiście lamentować nad chciwością kapitalizmu, nad wyzyskiwaniem przezeń ogromnych rzesz ludzi. Nad obojętnością elit wobec ludzkiego głodu i cierpienia, nad tym, że zaniedbywane są warunki i higiena pracy oraz moralne wartości wywalczone przez stulecia – ale to wszystko niewiele zmienia. Zamiast skupiać się na wojnach kulturowych trzeba uderzyć w to, co jest podwaliną obserwowanej przemocy i ją powoduje, czyli w fundament kapitalizmu, jakim jest wolny rynek i święte prawo własności. Kiedyś w średniowieczu nikomu nawet nie śniło się to, że może zaistnieć rewolucja przemysłowa w Anglii, jakobińska rewolucja we Francji itp. i, że te wszystkie wydarzenia doprowadzą do wytworzenia się takiego dziwnego poniekąd tworu, jakim jest kapitalizm. Jednak tak się stało. Nie chodzi tu o zauważenie tego, że np. rewolucja przemysłowa była możliwa w dużej części dzięki okradaniu i wyzyskiwaniu przez „świętą” koronę brytyjską większej

<sup>45</sup> E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia ...*, dz. cyt., s. 185.

części świata, lecz o to, że w średniowieczu też prawie nikt nie zakładał, że powstanie coś takiego jak kapitalizm i wolny rynek. Tak samo teraz obecna jest na całym świecie wściekła nagonka na tych postępowych intelektualistów, którzy mają odwagę wystąpić przeciwko kapitalizmowi i proponować zmianę systemu na taki, który będzie bardziej uwzględniał potrzeby zwykłych, przeciętnych obywateli. Wydaje się, że ta nagonka przynajmniej po części jest nakręcana przez rządowe i komercyjne media i tych, którzy czerpią korzyści z zaistniałej sytuacji. Wbrew pozorom nie jest to takie trudne, jeśli niecałe 100 osób dysponuje większością światowego kapitału, a nauki takie jak socjologia odkryły już prawidłowości kierujące zachowaniem dużych grup społecznych. W tych warunkach, tym bardziej ważnym wydaje się bronienie wolności słowa, co jest obowiązkiem każdego intelektualisty wyrosłego na gruncie tradycji demokratycznej. W takim ujęciu można uznać wizję edukacji proponowaną przez radykalnych pedagogów krytycznych za zasadną. Po prostu wykonują oni niewygodny obowiązek nas wszystkich, będąc na tyle odważnymi, krytycznymi i bezkompromisowymi jednostkami, żeby otwarcie walczyć o zmianę obecnego porządku władzy. To niewątpliwie wymaga silnych przekonań. Oczywiście jest, że pojawią się „osobistości”, które będą ich wyśmiewać, a nawet grozić różnego typu sankcjami. Nagonka na takich ludzi (jak McLaren) i niszczenie ich jest czymś naturalnym, ponieważ ci, którzy czerpią korzyści z systemu kapitalistycznego oraz mają zapewnione wysokie pozycje społeczne boją się zmiany i tego, co po niej nastąpi, boją się, że będą musieli zwrócić bezprawnie zebrane majątki zbudowane na eksploatacji szerokich rzesz ludzkich, a ich wpływy na rządy narodowe ulegną znacznemu osłabieniu. Jednak nie zmienia to faktu, że walka jest konieczna, walka o alternatywne dyskursy wobec globalnego kapitalizmu. Walka o to, żeby ziściła się demokratyczna alternatywa dla władzy pieniądza być może nawet ta socjalistyczna.

„Raya Dunayevskaya, matka humanistycznego marksizmu, utrzymuje, że zadaniem marksistów „nie jest zniesienie filozofii, lecz warunków uniemożliwiających >>ziszczenie się<< filozofii Marksa, warunków uniemożliwiających ponowne złączenie mentalnych i fizycznych zdolności jednostki – pełnej jednostki, będącej duszą i ciałem humanistycznego marksizmu”. Jednostki takie będą walczyć o demokratyczny socjalizm, który zaspokoi zaniedbane dotąd potrzeby klas pracujących, tyrających pod jarzmem kapitału, muszą znieść codzienne życie w świecie zagrabiania społecznie wytwarzanej wartości i zniewolone przez kapitał rezygnują z wszelkiej wolności.

Demokratyczny socjalizm nie będzie dłużej rozpieszczał wyzyskiwaczy<sup>46</sup>.

Pedagogika krytyczna uznaje za istotny proces, w wyniku którego odbywa się konstruowanie hegemonii wybranego dyskursu. Jest to proces tworzenia pewnych zasadniczych, oczywistych praktyk w danym społeczeństwie, za pomocą których wytwarza się pewien „dominujący” dyskurs, którego nie wolno naruszać. Nie dlatego, że grożą za to kary, ale dlatego, że jest on głęboko zakorzeniony w kulturze za pomocą różnych konsensualnych praktyk, schematów, struktur bądź form społecznych, których jakiegokolwiek naruszenie jest trudne do pomyślenia. Jeszcze trudniejsze jest zdanie sobie sprawy z tego, że nasza wolność jest w tym obszarze ograniczana i sprzeciwienie się temu za pomocą promocji odrębnych dyskursów i struktur znaczeń, co wymaga zbudowania pewnego zaplecza społecznego i politycznego. Elity polityczne i finansowe na początku nawet nie muszą zdawać sobie sprawy z tego jak silny wywierają nacisk na swych obywateli i jakie praktyki społeczne legitymizują. Dopiero w ostatnim półwieczu dzięki intensywnemu rozwojowi nauk społecznych i humanistycznych stało się to dla nich zrozumiałe. W samych symbolach, znaczeniach i ich różnorodnych interpretacjach kryje się nieodmiennie pewne hegemoniczne źródło. Nie ma tekstów obiektywnych, tak jak i nie ma przestrzeni społecznej, która pozbawiona jest niemej walki, walki o samą istotę społecznej praktyki w której spierają się rozmaite antagonistyczne siły walcząc o dominację w świecie znaczeń i symboli jak również o dozwolone struktury klasowe i gospodarcze.

Interesujące w hegemonicznym procesie jest to, że jest on ukryty przed uciskanymi, którzy z reguły dołączają się do tych struktur władzy, które ich pętają. Dominujące wartości moralne i postawy, struktury symboliczne, których same naruszenie wywołuje potężne społeczne konflikty, skrywają jądro hegemonicznego procesu, w którym przegranymi okazują się wszyscy ci, którzy pozwalają mu się zdominować i zmienić w bierne i podporządkowane mu obiekty. Władza hegemonii wywiera tak silną presję, że wszelkie odchylenia jawią się jako niewyobrażalne, ponieważ znaczenia, które podczas np. nauki szkolnej są nam wdrukowywane do głów uaktywniają się w sposób trudny do spostrzeżenia. W społeczeństwie kapitalistycznym jest to chociażby obarczanie się winą za własną porażkę i postrzeganie bogatszych jako tych lepszych, zasłużenie zajmujących pozycję uprzywilejowaną w społeczeństwie. Wszyscy, również w polskim państwie, znajdujemy się

<sup>46</sup> Tamże, s. 246.

w hegemonicznym obozie znaczeń i interpretacji, który zmienić można tylko za pomocą wspomnianej już przeze mnie w tym tekście wewnętrznej rewolucji (rewolucji znaczeń), która ustanawia nowe dyskursy przeciwstawiające się i z czasem znoszące nienaruszalny (jakby się zdawało) porządek rzeczy. Walka o wyzwolenie jest tym samym walką o dezintegrację starego symbolicznego porządku i uwidocznienie skrywanych przezeń niesprawiedliwości.

„Hegemonia odnosi się do moralnego i intelektualnego przywództwa klasy dominującej nad klasami podporządkowanymi, zdobywanego nie dzięki przymusowi (na przykład groźbie prześladowań, więzienia i tortur) albo umyślnemu tworzeniu reguł i przepisów (jak choćby w dyktaturach i reżimach faszystowskich), lecz dzięki zyskaniu powszechnej akceptacji klas podporządkowanych. Klasa dominująca nie musi stosować siły, gdyż klasa podporządkowana sama przyjmuje liczne wartości i cele klasy dominującej, nie mając świadomości, jakie są ich źródła”<sup>47</sup>.

### **Podsumowanie**

Obowiązujący projekt hegemoniczny neoliberalnego kapitalizmu nie zakłada wcale lepszego świata dla nas wszystkich – wprost przeciwne dąży on do świata rosnącej pauperyzacji, osamotnienia, beznadziei, w której większość ludzi pracuje dla zysku nielicznej grupy uprzywilejowanych posiadaczy światowego kapitału. Rosnąca ilość intelektualistów odkrywa na nowo potrzebę sprzeciwu w obliczu generowania niedostatku przez obecny reżim akumulacji. Ciągłe kreowanie coraz to nowych potrzeb i głoszenie społecznego darwinizmu powoduje marginalizację i wykluczanie z przestrzeni demokratycznej debaty coraz to nowych grup społecznych w imię wytwarzania coraz większych nadwyżek dóbr, co powoduje narastające rozwarstwienie ekonomiczne i kulturowe w skali globalnej i lokalnej. Próby negocjowania przez neoliberalnych apologetów wolnego rynku postępującej akumulacji kapitału w coraz węższych rękach oraz powiększania rozwarstwienia społecznego, jest kolejnym przykładem tego jak silna jest ich ideologiczna pozycja, która umożliwia kwestionowanie obiektywnych wskaźników ekonomicznych przywoływanych chociażby przez cytowanego w niniejszym tekście Stiglitz. Neoliberalna nowomowa zaczyna powodować coraz większą atrofie ideałów odwołujących się do kolektywnych wartości na rzecz ekspansji bezwzględnej propagandy sukcesu uprawniającej do wyzysku w świetle prawa spauperyzowanych pracowników. Przykładem oddziaływania nowych struktur

---

<sup>47</sup> Tamże, s. 250.

myślowych opartych na postulatach zwolenników porządku wolnorynkowego jest rozpowszechnianie się na całym świecie idei globalizacji:

„którego efekt – jeśli nie funkcja – polega na opakowaniu skutków działania imperializmu amerykańskiego w przywileje kulturowego ekumenizmu bądź fatalizmu ekonomicznego i sprawieniu, by ponadnarodowe stosunki władzy gospodarczej jawiły się jako naturalna konieczność. Poprzez symboliczne odwrócenie oparte na naturalizacji schematów myśli neoliberalnej, które na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat osiągnęły całkowitą dominację dzięki gorliwym wysiłkom konserwatywnych think tanków oraz ich sojuszników wśród polityków i dziennikarzy, przekształcanie stosunków społecznych i praktyk kulturowych według amerykańskiego szablonu – narzuconego rozwiniętym społeczeństwom poprzez pauperyzację państwa, utowarowienie usług publicznych oraz upowszechnienie niepewności zatrudnienia – jest dziś akceptowane w atmosferze rezygnacji jako nieuchronny wynik narodowej ewolucji, o ile nie opiewa się go z entuzjazmem przypominającym owczy pęd<sup>48</sup>.”

W neoliberalnym projekcie hegemonicznym edukacja ma służyć jako przygotowanie do rynku pracy, jest to założenie, które w wyniku obowiązującego dyskursu władzy i wiedzy jest przyjmowane jako oczywiste i pozytywne podczas, gdy wcale takim nie jest. Edukacja ma bowiem za zadanie nie tyle służyć i być projektowana przez kapitalistów, a więc być przedśmionkiem dla fabryk współczesnego świata, co ma cel wprost przeciwny jakim jest kształcenie krytycznych obywateli zdolnych do podejmowaniu trudu życia w demokratycznym społeczeństwie i brania udziału w jego aktywnym zmienianiu i konstruowaniu w imię lepszego życia przyszłych jego członków. W dawniejszym kapitalizmie istniały szkoły przy fabrykach dla robotników i to pracodawcy ponosili koszt kształcenia w nim swoich przyszłych pracowników – mogą to robić nadal, ale nie mają prawa i należy im zakazać niszczenia idei demokratycznej, samorządnej edukacji, którą poprzez państwo wykorzystują jako element przygotowujący do rynku pracy. Zadaniem szkoły jest bowiem wychowanie do życia w demokratycznym społeczeństwie i kształcenie obywatelskiego etosu. Trzeba zapobiegać rosnącemu penalizowaniu młodzieży z biednych środowisk, są oni niejako automatycznie

---

<sup>48</sup> P. Bourdieu, L. Wacquant, *Nowomowa neoliberalna*, przeł. M. Starnawski, Recykling Idei 2010, s. 3-4.

kierowani na drogę „kariery zawodowej”, a jeśli ten los im nie odpowiada istnieje zawsze możliwość inkarceracji<sup>49</sup>.

System edukacyjny jest w obecnym państwie kapitalistycznym strukturą niemalże w pełni skomercjalizowaną, w której wyklucza, segreguje i odrzuca się uczniów na podstawie ich przynależności społeczno-ekonomicznej bądź etnicznej. Edukacja nie jest już przestrzenią dobra wspólnego i rozwijania zdolności krytycznego myślenia u wszystkich uczniów, a staje się narzędziem w rękach finansowej elity, zabezpieczającym jej interesy.

„Brutalna siła korporacjonizmu w edukacji najbardziej uwidacznia się w działaniach dotyczących młodzieży. Coraz częściej postrzega się młodzież jako problem i źródło większości problemów społecznych jest ona demonizowana przez media. Zamiast zapewnić młodzieży edukację rozwijającą intelekt, uczniom ze środowisk biednych serwuje się więcej testów. Współczesne pokolenie młodzieży zajmuje „obszar śmierci”, obszar wzmożonego nacisku kompleksu przemysłowo więziennego. Państwo polityczne stało się państwem korporacyjnym. Cały system szkolny stał się biurem frontowym władzy korporacyjnej. Restrukturyzacja jego całości jest częścią ideologicznej i politycznej ofensywy kapitału neoliberalnego. Cechą konkurencyjnej edukacji jest selekcjonowanie i wykluczanie uczniów oraz studentów”<sup>50</sup>.

### **Bibliografia:**

- Bourdieu P., Wacquant L., *Nowomowa neoliberalna*, przeł. M. Starnawski, Recykling Idei 2010.
- Brzozowski S., *Legenda Młodej Polski. Studya o strukturze duszy kulturalnej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków-Wrocław 1983.
- Czapnik S., *Walka z biednymi, nie z biedą. Meandry neoliberalnej polityki karnej*, „Studia Politologica” 2018 vol. 20 issue 274, s. 15-25.
- Harvey D., *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, przeł. J.P Listwan, Książka i Prasa, Warszawa 2008.
- Humanistyka przełomu wieków*, J. Koziński (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.

---

<sup>49</sup> Zob. M. Richard and M. Christianakis, *Feeding the School-to-Prison Pipeline: The Convergence of Neoliberalism, Conservatism, and Penal Populism*, „Journal of Educational Controversy” 2013 vol. 7 no. 1, article 5, 2013.

<sup>50</sup> E. Potulicka, *Neoliberalne reformy*, dz. cyt., s. 18.

- Laclau E., Mouffe Ch., *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, przeł. S. Królak, DSW, Wrocław 2007.
- Laclau E., *Rozum populistyczny*, przeł. T. Szkudlarek i inni, DSW, Wrocław 2009.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Richard M., Christianakis M., *Feeding the School-to-Prison Pipeline: The Convergence of Neoliberalism, Conservativism, and Penal Populism*, „Journal of Educational Controversy” 2013 vol. 7: no. 1, article 5.
- Schmitt C., *Teologia polityczna i inne pisma*, przeł. M.A. Cichocki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2012.
- Sloterdijk P., *Musisz życie swe odmienić*, przeł. J. Janiszewski, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Stiglitz J.S., *Cena nierówności. W jaki sposób dzisiejsze podziały społeczne zagrażają naszej przyszłości*, przeł. R. Mitoraj, Krytyka Polityczna, Warszawa 2015, wersja mobi.
- Sowa J., *Inna Rzeczpospolita jest możliwa! Widma przeszłości, wizje przyszłości*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2015.
- Sowa J., *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, UNIVERSITAS, Kraków 2011.
- When F., *Marks Kapital. Biografia*, przeł. P. Laskowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2007.
- Žižek S., *Od tragedii do farsy, czyli jak historia się powtarza*, przeł. M. Kropiwnicki, B. Szelewa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2011.
- Žižek S., *Rok niebezpiecznych marzeń*, przeł. M. Kropiwnicki, B. Szelewa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.

---

### **Criticism of capitalism as a way to open new areas of emancipation in education**

The purpose of this article is to analyse how in present capitalist system education is used to fulfill the economic goals rather than teach the students how to achieve the ability to think critically. This leads us to the

new totalitarian global society in which particular countries are ruled by financial corporations instead of self-governing civil societies. Important ideas for which people once died in battles on barricades started to be forgotten and replaced by the desire for continuous profit. The current capitalist system is responsible for this tragic situation, because it does everything it can to indoctrinate and adapt young people to their role of future consumers. Schools and students are becoming more and more commodified. They started to look on each other and shape their interaction in the name of profit – not development. State is used and controlled by financial circles that want only new subordinated worker force that don't have the ability to change organization of the rules by which society works. Education has become one of the main tools to enslave people. We must construct new hegemonic projects in school that reject existing neoliberal hegemony on services of capital and create, in each grade of the compulsory system of the education, circumstances in which students can learn democratic ideas, debate and implement these ideas in their later lives. Schools are no places to commodify people and prepare them for work but spaces in which we learn how to criticize, reshape and construct new modes of reality in society in which we are exist. In order to create that conditions we must begin with the new global hegemonic project that combine democratic and socialist traditions to overcome the logic of commodification.

**Keywords:** critical thinking, common good, education, school, hegemony, neoliberalism, capitalist regime, democracy.

### **Krytyka kapitalizmu jako droga do otwierania nowych obszarów emancypacji w oświacie**

W tym artykule jednym z moich celów jest zanalizować jak w obecnym systemie kapitalistycznym edukacja jest używana do wypełniania celów ekonomicznych zamiast uczyć uczniów osiągnięcia umiejętności krytycznego myślenia. To prowadzi nas do nowego totalitarnego globalnego społeczeństwa w którym poszczególne kraje są rządzone przez finansowe korporacje zamiast samorządnego społeczeństwa obywatelskiego. Wielkie idee dla których ludzie kiedyś umierali w bitwach na barykadach zaczynają być zapominane i zastępowane przez pragnienie ciągłego zysku. Obecny system kapitalistyczny odpowiada za tę sytuację, ponieważ zrobił wszystko co w jego mocy żeby dokonać adaptacji i indoktrynacji młodych ludzi do roli przyszłych konsumentów. Szkoły i uczniowie stają się coraz bardziej utowarowieni. Zaczynają

patrzeć na siebie nawzajem i kształtować swoje interakcje w imię zysku, a nie rozwoju. Państwo jest wykorzystywane i kontrolowane przez finansowe koła, które chcą tylko nowej, podporządkowanej siły roboczej nie posiadającej umiejętności zmiany organizacji zasad według których działa społeczeństwo. Edukacja stała się jednym z głównych narzędzi wytwarzania niewolników. Musimy skonstruować nowy projekt hegemoniczny w szkołach, który odrzuca istniejącą neoliberalną hegemonię na służbie kapitału i stworzyć na każdym poziomie obowiązkowego systemu edukacyjnego warunki w których uczniowie mogą uczyć się demokratycznych ideałów, debatować i wdrażać te idee w ich późniejszych życiach. Szkoły nie są miejscami utowarowiania ludzi i przygotowywania ich do pracy ale przestrzeniami w których uczymy się jak krytykować, ponownie kształtować, i konstruować nowe rodzaje bycia w społeczeństwie w którym żyjemy. Aby wykreować te warunki musimy rozpocząć od nowego globalnego hegemonicznego projektu, który połączy demokratyczną i socjalistyczną tradycję, żeby przezwyciężyć logikę utowarowienia.

**Słowa kluczowe:** krytyczne myślenie, dobro wspólne, edukacja, szkoła, hegemonia, neoliberalizm, reżim kapitalistyczny, demokracja.



**Erkki Nevanperä**

UCN University Consortium of Seinäjoki

ORCID 0000-0002-9651-8001

## **Entrepreneurship education in Finland and in an international context. Post-doc –study in the context of international entrepreneurship education**

### **Entrepreneurship education and training in the curricula of Finnish basic and secondary school education**

According to Kivi<sup>1</sup> the curriculum is a pedagogical and educational learning and teaching entity, which includes objectives, priorities, means and criteria for education and training<sup>2</sup>. The basics of the curricula are nationwide, but municipalities and schools draw up curricula for primary and secondary schools. The curricula of secondary (vocational) education and polytechnics are drawn up by education unions, limited companies or individual schools. The starting points for entrepreneurship education are in work education. The school has contributed to the attitude and skill teaching for working. The work education has been an integral part of Finnish schooling since Uno Cygnaeus's schooling plans<sup>3</sup>.

Among other things, Dewey's influence is reflected in the background of work education. Dewey's goal was to organize teaching as a practice-based, life-oriented and student-centered activity. „Learning by doing” has been a flying phrase from Dewey's school<sup>4</sup>. Along with the proximity of working

---

<sup>1</sup> T. Kivi, *Oppimisen ytimessä*, Tummavuoren Kirjapaino Oy, Vantaa 1995.

<sup>2</sup> J. Hood & J. Young, *Entrepreneurship's Requisite Areas of Development: a Survey of Top Executives in Successful Entrepreneurial Firms*, „Journal of Business Venturing” 1993, p. 8.

<sup>3</sup> P. Anttila, *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta, Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet*, Helsinki 1996.

<sup>4</sup> J. Dewey, *Koulu ja yhteiskunta*, Helsinki 1957.

education and practice, this principle is also well suited to the principles of entrepreneurship education. According to Kananoja, the work education is education in the form of practical work or crafting. Educating for work means teaching in work subjects, work-related content in other school subjects, internships, vocational guidance, pupil counseling and work education<sup>5</sup>.

In Finland, the discussion about bringing school and working life closer together began in the 1970s. The problem was that children no longer learn to work or adapt to work life through their parents. The work education at school was seen as a solution for this. However, the 1970s curriculum does not yet define the work education. The 1985 basic school curriculum also does not explicitly mention the work education. The importance of working is highlighted mainly in the context of crafts, technical work and textile work. The goal is to teach the student to work and appreciate the work. In addition, the pupil is taught to be a member of society and to be responsible for the work and the basic rules of working life. There are already clear references to the content of entrepreneurship education, as the concept of cognitive learning is one of the cornerstones of entrepreneurship education<sup>6</sup>.

*Entrepreneurship education is explicitly mentioned for the first time* in Finnish primary school curricula in 1994. Themes are proposed to be implemented through collaboration, themes and projects in different subjects. Themes can be approached as separate courses or theme weeks, but not as subjects. Teachers wondered most about the involvement of entrepreneurship education in the themes. Teachers believed that entrepreneurship could be increased while educating pupils as self-motivated, self-confident and entrepreneurial. Teachers felt that student's appreciation for the work increased at the same time. Teachers felt that entrepreneurship education is about the old idea of work education in new clothes<sup>7</sup>.

As a historical continuation, entrepreneurship education and training can be seen as a successor to work education as shown in the following figure.

---

<sup>5</sup> T. Kananoja, *Teknologian ja sen opetuksen historiaa ja kehitystä*, Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita<sup>5</sup> 56, Oulu 1994.

<sup>6</sup> M., *Työkasvatuksen perusaineksia*, Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen Julkaisuja<sup>6</sup> 1988 no. 20.

<sup>7</sup> J. Mehtäläinen, *Elämää akvaariossa, Kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ensivaiheista*, Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja<sup>7</sup> B 88, Jyväskylä 1994.

The core content of life is work			The position of work changes		The work is in change	The engagement of work and place reduces
Historical and religious background of work			Content of work		Unemployment, part-time and multi-job work	Globalization, increased proactive work, short-term employment
Work was taught at home.			Children alienating from work and working.		A new model of work.	Creating a foundation for entrepreneurial approaches.
RESPECT FOR WORK			FAMILY, FREE TIME, JOB		INTERNAL ENTREPRENEURSHIP	Developing internal entrepreneurship capabilities, self-motivated entrepreneurship
Curriculum 1925	Curriculum 1946	Curriculum 1952	Curriculum 1970	Curriculum 1985	Curriculum 1994	Curriculum 2003, 2006, 2015 and 2016
Imitative	Education for work	Character education	Positive attitude for work, appreciation of work		Entrepreneurship, flexibility, responsibility	Supporting of initiative
WORK EDUCATION					ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AND TRAINING	ENTREPRENEURSHIP EDUCATION AND TRAINING; Topics of Entrepreneurship / cross-curricular transitions of topics

Figure 1. Work education, entrepreneurship education and training; their connection to work change and curricula, the revised version of figure 168

Seikkula-Leino believes that entrepreneurship education is basically civic education which affects skills, behavior and beliefs. The development of entrepreneurship is related to personal life and the achievement of professional and financial goals. Entrepreneurial people work in different parts of society - in both the business and non-profit sectors<sup>9</sup>. The Finnish school has responded to social changes through work education, civic education, entrepreneurship education and training. In the current situation, the concept of work has faced enormous upheavals. Entrepreneurship education has contributed to these changed circumstances with the concept of internal entrepreneurship, cf. Figure 1.

### General information about entrepreneurship education, goals and contents of entrepreneurship education

The concept of entrepreneurship education is problematic. In Finland, entrepreneurship education is generally seen as external and internal entrepreneurship. The term „entrepreneurship education”, in turn, is mainly

<sup>8</sup> E. Nevanperä, *Yrittäjyys Suupohjan opiskelijanuorten ajattelussa, Tutkimus Suupohjan seudun nuorisoasteen opiskelijoiden yrittäjyysnäkemuksista sekä yrittäjyysopetuksen opetussuunnitelman kehittämisyrittäjäkäsityksistä*, Väitöskirja, „Studies in Business and Economics” 2003, Jyväskylä University.

<sup>9</sup> J. Seikkula-Leino, *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*, ”Opetusministeriön julkaisuja” 2007 no. 28.

linked to the ownership of a small business and the pursuit of a business. According to Heikkinen, different parties, when they are talking about entrepreneurship and entrepreneurial spirit, may speak completely about different things<sup>10</sup>. The study by Ristimäki confirms this, as some of the teachers say that entrepreneurship education is only a part of teaching entrepreneurship, which emphasizes external entrepreneurship<sup>11</sup>.

The basis for entrepreneurship education research is mainly based on the conceptual understanding of entrepreneurship and learning. According to Gibb, entrepreneurship learning is 1) learning for entrepreneurship, 2) learning about entrepreneurship and 3) learning through entrepreneurship<sup>12</sup>. Referring to many studies, Fayolle has tightened the case quite the same way<sup>13</sup>.

In the definition of entrepreneurship education, the terms are entrepreneur and entrepreneurial (spirit of entrepreneurship). A significant difference between these terms is that the entrepreneur is perceived to be connected to the business, and the entrepreneurship can also be used in other contexts. The concept of internal entrepreneurship also includes self-employed entrepreneurship. The external entrepreneurship is to do the business. The Internal entrepreneurship in teaching is learning to do business. The external entrepreneurship is an understanding of entrepreneurship and the start-up and the development of entrepreneurship. For younger students, teaching should include more self-motivated and internal entrepreneurship. In the early stages of entrepreneurship education, in pre-school and in primary education, entrepreneurship education is mainly concerned with the development of entrepreneurship, internal entrepreneurship and self-motivated entrepreneurship<sup>14</sup>. In this case, a school should mainly develop factors related to self-esteem, motivation and creativity. In addition, skills

---

<sup>10</sup> V. Heikkinen, *Yritteliäisyyteen kasvattamisesta, Käsitteitä ja ajattelutapoja*, Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) *Suomalainen ammattikasvatus*, „Professori Matti Peltosen juhlakirja” 1988. Keuruu Otava, s. 19-27.

<sup>11</sup> K. Ristimäki, *Yrittäjyyskasvatus Kokkolan kouluissa, Tutkimus opettajien yrittäjyysasenteista ja -arvoista*, Jyväskylän yliopisto 1998, Chydenius-Instituutti Kokkola.

<sup>12</sup> A. Gibb, *The Future of Entrepreneurship Education – Determining the Basis for Coherent Policy and Practice?*, Teoksessa P. Kyrö. & C. Carrier (toim.), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*, University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, Saarijärven Offset 2005, p. 44–66.

<sup>13</sup> A. Fayolle, *Entrepreneurship education at a crossroads: Towards a more mature teaching field*, „Journal of Enterprising Culture” 2008 16(4), p. 325-337.

<sup>14</sup> L. Remes, *Yrittäjyys*, „Teoksessa aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa”, Toim. Loukola, M.-L., Jyväskylä 2004, s. 89–90.

and interaction skills in group work are important<sup>15</sup>, <sup>16</sup>. In the school context, the external entrepreneurship is, among other things, doing business ideas, as well as strengthening school-business cooperation.

The goals and aims of entrepreneurship education can be described in a complex way. Entrepreneurship education enables career planning. It provides an entrepreneurial way of seeing and implementing things and can be used to characterize teaching and learning<sup>17</sup>, <sup>18</sup>. Looking at the basics of the Finnish curriculum in education, entrepreneurship education appears to be broad-based. In basic education, entrepreneurship education has been integrated into one of seven themes, and entrepreneurship education emphasizes internal entrepreneurship. The aim of the core curriculum „Working life skills and entrepreneurship” is to help the student to perceive society from the perspective of different actors. School work is organized in such a way that pupils can learn about their working life and learn entrepreneurial ways of working. In addition, pupils must understand the importance of the skills acquired at school and in their leisure time for their own career. The skills of self-employment and entrepreneurship, as well as risk-taking and assessment, are also known through various projects. In school work, pupils learn group work, project work and networking<sup>19</sup>.

In upper secondary education, entrepreneurship education has been integrated into one of six themes. The goals are consistent with basic education, although they have been deepened. The focus of the theme „Active citizenship, entrepreneurship and working Life” is on practical training and on creating personal experiences of participation and influence. The learning environment is being developed in cooperation with social organizations, various organizations and companies. Learning environment is developed in cooperation with organizations and companies. Exercise company activities

---

<sup>15</sup> S. Cooper, C. Bottomley & J. Gordon, *Stepping out of the classroom and up the ladder of learning: an experiential learning approach to entrepreneurship education*, „Industry and Higher Education” 2004 18(1), p. 11-22.

<sup>16</sup> T. V. Menzies & J. C. Paradi, *Entrepreneurship education and engineering students, Career path and business performance*, „The International Journal of Entrepreneurship and Innovation” 2003 4 (2), p. 121-132.

<sup>17</sup> K. Berglund & A. Johansson, *Entrepreneurship, discourses and conscientization in processes of regional development*, „Entrepreneurship and Regional Development” 2007 19(6), p. 499-525.

<sup>18</sup> L. Pittaway & J. Cope, *Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence*, „International Small Business Journal” 2007 Vol. 25, p. 479-510.

<sup>19</sup> Opetushallitus, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, Vammala 2014.

and joint projects with companies, universities and other educational institutions can also be part of the implementation of the theme. The levels of participation are local, national, European and global<sup>20</sup>.

The current curriculum of vocational education includes 5-10 credits entrepreneurship studies. The basic vocational qualifications were renewed on 1 August 2015. Competence points came to replace the study weeks. They describe skills, not the time spent on learning. In addition to competence, the qualification criteria emphasize working life orientation and individual and flexible study paths for students<sup>21</sup>.

In the Finnish entrepreneurship education, the situation in primary schools is better than in junior high schools and upper secondary schools. The situation is improving when moving to vocational schools and universities. The basic problem of upper secondary schools is that they are largely prepared for student diplomas. In particular, the development of primary school education is critical to the entrepreneurial activity. If the teaching of the coaching skills for starting and running a business is focused only on vocational and higher education, it is too late to achieve real cultural change.

According to Leskinen, entrepreneurship education should start in childhood and should flow through the education system. However, the inclusion of entrepreneurship education in the school environment is not without problems. Entrepreneurship education is a functional and experiential process. It requires long-term integration of several subjects and collaboration between teachers. According to Leskinen, scheduled and pre-planned teaching can bring with it problems in creative entrepreneurship education. At its worst, entrepreneurship education can become a „school entrepreneurship” that is far from „real” entrepreneurship<sup>22</sup>.

Arveli defines the objectives of entrepreneurship education in the subclasses of basic education as follows:

1. The pupil learns to take responsibility for his/her own actions. The pupil works as well as possible and understands that success requires diligence, vigor, perseverance, creativity and patience.
2. Pupils learn to collaborate and solve problems together, realize the importance of the individual in overall activity.

---

<sup>20</sup> Opetushallitus, *Lukion opetussuunnitelman perusteet*, Vammala 2015.

<sup>21</sup> Opetushallitus, *Ammatilliset perustutkinnot ja tutkintojen perusteet*, Vammala 2014.

<sup>22</sup> P-L. Leskinen, *Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä, Opiskelijoiden yrittäjyyskäsitykset ja niiden muutokset yrittäjyysprojektin aikana*, „Liiketaloustiede 27 Johtaminen ja organisaatiot” no. 71, Vaasan yliopisto 1999.

3. The pupil learns to appreciate his own and collaborative work.
4. Knowledge of the father's and mother's profession and work enables the pupil to have a proper image of the importance of work for the well-being of the family.
5. By learning about the work of the school staff, the child learns to appreciate all the work and understands the importance of professional skills for the whole school.
6. In addition, the pupil also learns the responsibility for his own behavior for the whole community and realizes that schooling is not free to the society and parents.
7. The pupil learns that work and professions are constantly changing. The change is also affecting the society as a whole.
8. The student understands the importance of education in working life, and is able to assess his or her own tendencies and opportunities for future working life and self-employment, and deliberately develop his / her tendencies<sup>23</sup>.

In upper classes, entrepreneurship education focuses on knowledge and attitudes. Secondary education emphasizes knowledge, skills and attitudes. The development of personal skills goes hand in hand with two other areas. The main means of entrepreneurship education are channeled into the working life through familiarization periods (TETs). Through the periods of familiarization with working life, the school aims to get the student to take responsibility for self-development and civilization. The main priorities are: internal entrepreneurship, initiative, entrepreneurial spirit, external entrepreneurship, internationality and economy.

Arveli summarizes entrepreneurship education in upper classes as follows:

1. The pupil learns to make choices and understands the significance and risks of choices.
2. The pupil is guided to the right working habits and to appreciate and evaluate the quality of one's own work.
3. The pupil will learn about the company and business.
4. Pupils are familiarized with starting a business, a production and marketing process, and are given an image of entrepreneurship as a profession.

---

<sup>23</sup> E. Arveli, *Yrittäjyyskasvatus ala- ja yläasteella*, Teoksessa, *Yrittäväksi koulussa - kasvatus yrittäjyyteen*, Opetushallitus Helsinki 1993, s. 25 – 27.

5. Students understand the importance of the employee as part of the company and also understand the importance of internationality for the employee and the company.
6. The student understands the importance of an internationalizing business life for the Finnish economy and for himself.

According to Leskinen, entrepreneurship education cannot be carried out by force independently of the will of teachers and students. „Forced Entrepreneurship” does not create a positive attitude towards entrepreneurship. Entrepreneurship education, in addition to content-based planning, requires strong pedagogical planning. New learning perspectives, experiential learning, and student activation are strongly related to entrepreneurship education. Entrepreneurship education requires integrated teaching beyond the boundaries of subjects and timetable.

According to Leskinen, the following changes are needed to implement entrepreneurship education:

1. Entrepreneurship education should be passed through the school system. Students must have the capacity for self-directed learning before continuing to secondary and tertiary education.
2. Teachers need further training in both pedagogical skills and subject-specific studies. It is unreasonable to require a teacher to teach something he or she is not familiar with or has no experience with.
3. The learning perspective should get rid of traditional classroom learning. This learning is largely based on remembering the text of the textbook, which determines decisively the survival of the course. The key to learning is to focus on functionality.
4. The subject-based teaching, which is tied to the timetable, should gradually cast off. Studying should increasingly build on themes and modules that are bound to the context of living life. This requires a lot of collaboration between teachers.
5. Creativity and entrepreneurship are intertwined, so creativity must be clearly present at all levels of the education system. Creativity can be taught both as a passing and a separate course.
6. Contacts and networks related to the environment are of vital importance. Each school has to choose a responsible person to handle these connections. Collaboration with business requires that business representatives are also familiarized with this activity. Entrepreneurship education requires change in school structures

and culture. A classroom-centred situation should be sought towards team-centred work.

7. Entrepreneurship education in every school needs its own vision, mission and strategy. Commitment by management, teachers and students is important. It would also be sensible to build teams of different experts for schools<sup>24</sup>.

Leskinen's proposals are good and cover the whole school system. On the other hand, traditional classroom teaching should not be completely ignored. Lecture teaching is also an effective method, for example, when teaching external entrepreneurship. Even today, teaching is too much tied to the classroom. The developing of creativity cannot be tied to a specific course. On the other hand, when acting on the principle of permeability, there is always the danger that the thing will be „forgotten”, no teacher will take it. Contacts and networks related to the environment are important, and there should be a responsible person in school for managing contacts. Teachers should take on a new role as a developer of working life without separate responsibilities. The division of labor is, of course, need to be agreed.

Seikkula-Leino has thoroughly studied the implementation of entrepreneurship education in a Finnish school. In her view, the following factors should be included in the planning and implementation of entrepreneurship education at regional level:

1. Identify the concept and objectives of entrepreneurship education.
2. Creating a vision of the situation (mapping the situation in which school is and what school wants to get to).
3. Creating goals (select a few essential goals at a time).
4. Developing a strategy (mapping the target group, i.e. learners, collaborators, integration into subjects and culture, pedagogy, learning environments).
5. Consider how to make the structure work (internalisation of the plan, material and financial resources, teachers and organization management work in a meaningful way, create a realistic timetable).
6. Planning an evaluation (for the development of entrepreneurship in the region, schools and individuals, creating interaction, dealing with risks and problems, creating and taking into account creative ideas, and learning about entrepreneurship awareness)<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Ibidem.

Further, Seikkula-Leino notes that at the educational level, entrepreneurship education can be developed as follows:

1. Identify the concept and objectives of entrepreneurship education.
2. Check out the national and local curriculum.
3. Identify materials and ideas related to entrepreneurship education.
4. It would be a good idea to create a material bank for your own institution.

In addition, a plan for entrepreneurship education will be drawn up, which will include:

1. Goals for the development of internal (and self-motivated) entrepreneurship.
2. Objectives for external entrepreneurship.
3. Planning a learning environment.
4. Applying for co-operation partners (business life, home - school, etc.).
5. Integration into subjects, operational culture.
6. Versatile ways of working, such as interactivity, interoperability, and ways to solve the problem.
7. Evaluation from the perspective of individual and community development<sup>26</sup>.

The international perspective of entrepreneurship education has been studied among others by Panula & Routamaa. They conducted a survey on the perceptions of entrepreneurship education among representatives of vocational schools in Spain, Portugal, Austria and Finland. Entrepreneurship education is perceived in Spain to teach business-related topics. On the other hand, some teachers and students were able to combine business-related topics and life management skills with internal entrepreneurial skills. According to the Portuguese, the educational institutions want their students to become self-initiated, active and self-confident individuals. Thus, the abilities and skills of students correspond to the demands of working life. However, there were respondents who considered entrepreneurship education as synonymous with the teaching of commercial subjects. According to the responses, the opinions of the leaders and teachers of Austrian vocational schools are strongly focused on external entrepreneurship. In Finland, entrepreneurship education is more comprehensively understood as an educational method

---

<sup>26</sup> Ibidem.

in which, in line with the objective of the teaching plans, external entrepreneurship is taken into account<sup>27</sup>.

The importance of entrepreneurship as part of the school system seems not to have been observed in Spain, Portugal and Austria. It is more integrated into the private sector. Most of the responses from all countries reflected the view that students are being educated for paid employment and are not encouraged to pursue an entrepreneurial career. On the other hand, it depends on the field of education; for example, students in the field of agriculture and forestry are more likely to become entrepreneurs than students of technical schools. The most common reason for this is probably that land and forestry students usually continue their parents' farm.

### Teaching methods and working practices in entrepreneurship education

Entrepreneurship education is accompanied by a large number of different teaching and working methods<sup>28</sup>. It is often suggested that learning in entrepreneurship education should take place through entrepreneurial processes as entrepreneurs learn<sup>29</sup>, <sup>30</sup>. Concepts *entrepreneurial pedagogy* and *entrepreneurial learning* have established a foothold<sup>31</sup>. Critically-minded voices have also been presented, cf. Komulainen et al. 2010<sup>32</sup>.

A long time ago, Schumpeter recognized intuitive and opportunity-oriented actions related to entrepreneurial learning<sup>33</sup>. The model of *experiential learning* developed by Kolb is also strongly involved in entrepreneurial

---

<sup>27</sup> T. Panula & V. Routamaa, *Eurooppalaisia näkökulmia yrittäjyyskasvatuksesta*, „Opetusministeriön EU-rakennerahastot –julkaisu” 10/2002, Opetusministeriö, EU-rakennerahastot, Valtioneuvosto.

<sup>28</sup> H. Neck & P. G. Geene, *Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers*, „Journal of Small Business Management” 2011 no. 49, p.55-70.

<sup>29</sup> N. Birdthistle, B. Hynes & P. Fleming, *Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland: A multi-stakeholder perspective*, „Education + Training” 2007 49(4), p. 265-276.

<sup>30</sup> I. Richardson & B. Hynes, *Entrepreneurship Education: towards an industry sector approach*. „Education + Training” 2008 no. 50(3).

<sup>31</sup> B. Jones & N. Iredale, *Enterprise education as pedagog*, „Education + Training” 2010 no. 52(1), p. 7-19.

<sup>32</sup> K. Komulainen, S. Keskitalo – Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen, *Yrittäjyyskasvatus hallintana*, Vastapaino 2010.

<sup>33</sup> J. Schumpeter, *The Theory of economic development*, „Harward University Press” 1934 Cambridge MA.

learning practices<sup>34</sup>. For example, Rae and Carswell define entrepreneurial learning to be about how well individuals can utilize their abilities to identify and develop the surrounding potential. According to them, learning is a dynamic process that enables entrepreneurial behavior to be activated<sup>35</sup>.

According to Ruskovaara et.al, the working methods chosen according to the objectives of entrepreneurship education are to develop the knowledge and skills of learners. Working methods should promote active participation of learners, interaction skills, social skills and problem solving skills<sup>36</sup>. Jones & Iredale claim that at least two changes in traditional school culture are needed to achieve the goals of entrepreneurship education: curriculums should be changed and teaching and learning methods developed<sup>37</sup>. Many researchers, including Richardson & Hynes 2008, have reported good learning outcomes and teaching experiences with businesses or in close collaboration with them. Tasks performed with or on behalf of these companies are considered to develop learners' diverse interaction and design skills required in teamwork, to bind uncertainty, problem solving, and to develop understanding of potential risks. Also, the evaluation practice in which peer review and self-assessment are involved has brought new depths to the tasks and their performance. Out-of-class activities are also said to have opened up the learner's view of their own influence and opportunities for action<sup>38</sup>. At the same time, the role of different actors in society has become clearer. In addition to these lessons, using entrepreneurial stories, Rae & Carswell also report an increase in self-confidence and knowledge. Learning games simulating the real world also seem to gain a foothold in entrepreneurship education<sup>39</sup>.

According to the curriculum of basic education (National board of education 2014), the teaching must use methods which are specific to the subject and diverse working methods. The purpose of working methods is to develop learning, thinking and problem solving skills, working skills and social skills, as well as active participation. Working methods should also

---

<sup>34</sup> D.A. Kolb, *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey 1984. Prentice-Hall.

<sup>35</sup> D. Rae & M. Carswell, *Toward a conceptual understanding of entrepreneurial learning*, „Journal of Small Business and Enterprise development” 2001 8(2), p. 150-158.

<sup>36</sup> E. Ruskovaara, T. Pihkala, T. Rytkölä ja J. Seikkula-Leino, *Opettajat yrittäjyyskasvatuksen toteuttajina – käytäntöjä ja taustatekijöitä* 2013.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> B. Hynes, *Entrepreneurship education and training – introducing entrepreneurship into non-business disciplines*, „Journal of European Industrial Training” 1996 20(8), p. 10-17.

<sup>39</sup> Ibidem.

contribute to the development of ICT skills. The choice of working methods is based, among other things, on the tuning of the learning desire, on the activation of goal-oriented work, on the acquisition of developing knowledge and on the application and evaluation of knowledge. In addition, it is important to support interaction learning, promote social flexibility, the ability to work constructively, take responsibility for others, get feedback for reflecting on one's own activities, and the ability to help the student to understand and apply his / her own learning in new situations<sup>40</sup>.

Hynes believes that the teaching of entrepreneurship education should include didactic methods, skills building methods, and discovery methods. Didactic methods aim to strengthen skills such as acquiring, applying and evaluating knowledge. Skills-building methods are used to enhance the effectiveness of learners. Such methods include projects, simulations, group discussions, and presentations<sup>41</sup>.

Lavonen groups the working methods and tasks of entrepreneurship education into four groups:

1. Personality development (e.g. creative problem solving, independent projects).
2. Developing social interaction (e.g. business simulation, role play, debate, collaborative learning).
3. Development of school-enterprise co-operation (e.g. business visits, getting to work, functional study visit).
4. Development of information gathering (e.g. company representative at school, IT)<sup>42</sup>.

According to Gibb, the pedagogy used in entrepreneurship education should be based on the active role of learners in the learning process and thus on the use of non-traditional learning methods. The information is created together and failure is accepted as part of the learning process. Teaching methods should thus activate learners' common learning process and reflection<sup>43</sup>. According to Seikkula-Leino, communal education, problem solving, learning from mistakes, creativity and reflection must be reflected in the implementation of entrepreneurship education. Such methods or ways of working include collaborative learning, team learning, project work,

---

<sup>40</sup> Ibidem.

<sup>41</sup> Ibidem.

<sup>42</sup> J. Lavonen, *Yrittäjyyskasvatus peruskoulussa*, Taloudellinen tiedotustoimisto 1997 Helsinki, s. 28-39.

<sup>43</sup> Ibidem.

learning by doing, learning diaries, pedagogical drama, training entrepreneurship, getting to know the world of work and students' visits in companies<sup>44</sup>. Fiet presents a series of teaching methods and working methods that can be used in entrepreneurship education. Fiet argued that both teachers and learners can be bored in the classroom if the teaching is unpredictable and the learners do not experience any kind of surprises. Fiet encourages teachers to use versatile ways of working. Teaching should take place in pairs and groups, where the teacher participates in the discussion, guides and acts as an enabler. According to Fiet, theoretical and problem-based learning guides teacher's activity more towards a coach and mentor than towards a „traditional” lecturer. This also offers students better conditions for genuine learning process<sup>45</sup>.

It can be seen that there are no inconsistencies between the aims, methods and working methods of entrepreneurship education presented by curricula (National board of education 2003, 2004, 2014 and 2015). Researchers (see Birdthistle et al.) have highlighted the need for training that the methods and working methods described above can be realized and successful implementation of entrepreneurship education in educational institutions is possible: Teachers and principals should receive the necessary information on entrepreneurship education in their initial education. Subsequently, in-service training should provide up-to-date information on the opportunities and ways of implementing entrepreneurship education<sup>46, 47</sup>.

*The Danish Ministry of Education* Danish White Paper 1995, cf. Seikkula-Leino 2007, summarized the following five pedagogical principles as key principles for entrepreneurship education:

1. The learning process should be defined as far as possible from the learners themselves; learners are therefore responsible for their own learning.
2. The problem-oriented approach, which means learning to work with real and realistic problems that motivate the knowledge thirst.

---

<sup>44</sup> Ibidem.

<sup>45</sup> J.O. Fiet, *The Pedagogical Side of Entrepreneurship Theory*, „Journal of Business Venturing” 2000b 16(1), p. 101-117.

<sup>46</sup> Ibidem.

<sup>47</sup> J. Seikkula-Leino, *Kumppanuusmallia vahvistamassa, aikoimuksia yrittäjyyskasvatukseen, Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema -yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa*. ”Julkaisuja” 2009 no. 176, Jyväskylän yliopisto.

3. Truth experience, which means that the learner's own experiences should be linked as much as possible to teaching and discussed in detail in the learning process.
4. Differentiated teaching and learning style, which means that each learner is given the opportunity to learn in their own way in collaboration with others.
5. Project orientation and self-direction, which means that the learner has to face the tasks he / she has determined over the boundaries of matter<sup>48</sup>.

Solomon, Tarabishy, Winslow and D'Onofrio looked at entrepreneurship education in the United States (external entrepreneurship). The business plan formed the core of entrepreneurship education in the United States. The curriculum also included the use of visiting lecturers, literature-based narratives and interviews with entrepreneurs. The method was also working with an entrepreneur or in a small company started by a class<sup>49</sup>. According to Christensen, the best methods of entrepreneurship education were the use of visiting lecturers and the use of case studies. The significance of the lectures was perceived to be contradictory when the lectures were accepted by the same number of teachers as they were against. All in all, the use of other different methods was sporadic. Seminars and workshops were used to some extent. Practices, projects, role-playing games, simulations, work experience, field research, teamwork, peer learning and evaluation were also named as useful methods in entrepreneurship education<sup>50</sup>.

### **Contributions to basic education, upper secondary school and vocational education institutions for entrepreneurship education and training in Southern Ostrobothnia and Teuva municipality**

The same distribution of lessons in the basic education of the province guarantees a level playing field for all students. It also facilitates the transfer of pupils between municipalities when moving. The preparation has been made in accordance with the national goals of the Basic Education Act and the distribution of lessons. The entrepreneurial approach means that all 19 municipalities and cities in the province invest one hour a week in

---

<sup>48</sup> Danish White Paper, *A Coherent Educational Strategy on Entrepreneurship* 1995.

<sup>49</sup> G.T. Solomon, A. Tarabishy, E.K. Winslow & S. D'Onofrio, *A Comparison of the Empirical Investigation into Entrepreneurship Education in the United States and International ~ „Contribution paper”* 44 th ICSB World Conference 1999, Naples Italy, ICSB 118.

<sup>50</sup> M. A. Christensen, *Messages from the front line, „A Survey of entrepreneurship educators in Canada”* 1994.

entrepreneurship studies in their 7th grade primary education. The entrepreneurial approach runs through elementary school and one optional subject at elementary level must be the entrepreneurial approach. The National Board of Education has ensured that the entrepreneurial approach can be a separate subject in the provincial curriculum<sup>51</sup>.

The provincial emphasis „Entrepreneurial approach” crystallizes in the Teuva school system: „Everything you do, do as well as you can.” Students are helped to identify their own strengths and weaknesses. Learning and schoolwork must be goal-oriented. In the seventh grade, entrepreneurship is marked as one weekly hour. The goal for the students is to build a portfolio of their own strengths or create their own blog. At Teuva municipality, entrepreneurial approach means being entrepreneurial. The procedures are recorded in the work plan<sup>52</sup>.

Upper secondary schools have in their own way incorporated entrepreneurship into the curriculum. Entrepreneurship as a career option and way of working, as well as motivational issues in entrepreneurship, are included in the curriculum of psychology at Teuva High School. The importance of entrepreneurship for the European Union and for the economic development of the region is included in the courses of social studies. Business and technology development are included in history courses. The importance of entrepreneurship for the economic development and well-being of the region, as well as the importance of company law and the single currency, are also included in social studies courses.

In addition to theory, Teuva High School has invested in practical entrepreneurship. Students are offered an annual entrepreneurship course that includes, among other things, business plan making in the groups of 3-4 students. About 20% of students choose the course each year. The Adult Education Center of Teuva and entrepreneurs in the area help students with their business plans. Companies in the area sponsor the group that makes the best plan. Business ideas for student companies include, among other things, care services for the elderly. Other business ideas for student companies include catering, food transportation, cleaning, exercise and recreation services, and various cultural services.

Teuva High School has also taken part in a nationwide project for the development of entrepreneurship education and entrepreneurship school (Y-love) organized by the National Board of Education. The development

---

<sup>51</sup> *Perusopetuslaki* 11§ 2 momentti”, Opetusministeriö 2012.

<sup>52</sup> *Teuvan perusopetuksen opetussuunnitelma* 2016. Teuvan kunta.

project was involved in 23 high schools from all over Finland. South Ostrobothnia was represented by four other high schools in addition to Teuva. The goal of the project was to develop networking, share knowledge and develop a high school entrepreneurial portfolio. Access to the network was conditional on the high school committing itself to conducting at least one course of entrepreneurship studies each year. The condition was that every high school in the network had to hold at least one entrepreneurship course every year.

According to Nevanperä, the Y-Love goal of the five upper secondary schools in South Ostrobothnia was well fulfilled. Entrepreneurship courses were most offered at Kauhava and Lappajärvi high schools. Teuva had the highest number of entrepreneurship students (50%) and Lappajärvi the second largest (19%). The above-mentioned high schools were not involved in the national JA Finland's activity (Junior Achievement Finland). Teuva High School had the highest number of student companies (5), but Kauhava High School had the highest number of entrepreneurship teachers (36%). The other 15 upper high schools in South Ostrobothnia have conducted entrepreneurship studies on an occasional basis. Entrepreneurship studies were mainly about raising money for students to travel abroad and for international projects. Individual companies and / or municipal entrepreneurial organizations worked as the partners of high schools in projects. Seinäjoki and Lapua high schools planned to start JA Finland's activity<sup>53</sup>.

South Ostrobothnia high schools have become more interested in entrepreneurship in recent years. In 2016, Jalasjärvi and Nurmo high schools won the competition for dare to doing business, which is a part of JA Finland's activity. Jalasjärvi High School boys won the Best Seller team competition and Nurmo High School boys won the Best Service final. The national competition was attended by 15 to 19-year-olds who have run their real money businesses during the academic year as part of their NY Business as an Entrepreneur program. In recent years, various educational institutions at the Suupohja Vocational Institute have invested heavily in entrepreneurship. Teuva municipality is one of the owners of the Suupohja Vocational Institute. Several student companies have been established at the Institute. Every year rural entrepreneurs, caretakers, gardeners and green experts graduate from the college of agriculture, which is one of colleges in Suupohja Vocational

---

<sup>53</sup> E. Nevanperä, *Etelä-Pohjanmaan toisen asteen koulutuksen kehittämis- ja koordinaatiohanke, Vaihtoehtoiset mallit toisen asteen koulutuksen järjestämisessä Etelä-Pohjanmaalla*, "Etelä-Pohjanmaan liiton julkaisu" 2012.

Institute. The Agricultural College cooperates significantly with companies, farms and horse stables in the Suupohja area. A new and modern EUR two million educational cowhouse was completed in autumn 2015. The cowhouse is equipped with a milking robot for 60 cows. A modern biogas factory of approximately EUR 1.5 million was built near the cowhouse. The factory produces transport gas, heat and fertilizer for its own use and for sale. Gas and fertilizer are made from cow manure, potato shell waste and dry feed. Thanks to the investments, the number of students in the college has increased considerably.

The curriculum of the School of Business Administration was revised in 2014 to better reflect the needs of working life. Development activities have focused on team entrepreneurship and business cooperation. Students have set up several YE (young entrepreneurship) businesses whose services have been offered during open days, on the Internet and through various media. Some YE companies have also participated in various trade fairs each year. Part-Time PTW YE was selected as the Best YE Company in the province and was invited to the National YE Business Competition in spring 2014. All 3rd grade students took part in YE business, with a special focus on team entrepreneurship. The students also conducted a needs survey of companies in the area. The survey showed that companies are willing to work collaboratively, especially on scholarly thesis and on-the-job learning. YE Company Promen sells and markets the products of Laidun Hereford Company in autumn of 2014. Pesux YE sells its services to businesses in the area and Calenda YE partnered with day care centers.

In autumn 2013, a new game training program was launched in connection with the ICT training program. There has been an oversupply of students. Students are interested in regional business cooperation. About 60% of third-year students completed a software production demonstration during their on-the-job training period. Graduated system designers also took part in the nationwide learning environments Prope project in 2013-2014. The aim of the Prope project is to implement and evaluate the application of the gaming companies' production process as a learning environment for the industry. A new learning environment („Cloud”) was designed and built for teaching, as close as possible to real working life. These development projects and business cooperation have yielded good results. As many as two gaming teams advanced from the nationwide semi-final to the final of the Taitaja 2017 competition.

The undergraduate degree in cultural audiovisual communications, media assistant training, has also increased the entrepreneurial focus,

particularly in their theses. Media assistants have participated in Taitaja-2014 Finnish Championships and their theses have been made more work-oriented. In 2015, the college's media assistant team won the South Ostrobothnia Young Entrepreneurship Regional Championships and qualified for the national final.

Significant reforms have taken place in Finnish vocational and adult education since 1 January 2018. Vocational education reform was one of the flagship initiatives of the previous government. The funding, guidance, operational processes, qualification system and organizational structure of vocational education have been reformed. Knowledge-based and customer-oriented are key starting points. Work-based learning and individual study paths have been increased and deregulation has been introduced.

The success of growth companies in South Ostrobothnia and Teuva is a significant point in the region's tax revenue and well-being. To be successful, a company needs a well-trained workforce. As regional trainers, Teuva High School and various units of the Suupohja Vocational Institute will play a key role in this development. In the future, it would be important for young people graduating from high school and vocational training to have an entrepreneurial attitude, not only knowledge and skills.

### **Impact of entrepreneurship education, education and training on entrepreneurial intentions in the light of research**

According to Hirsjärvi et al., upbringing, education and training are intrinsically linked. They all influence the development of the individual. The term upbringing is the widest of them. Teaching is needed for both upbringing and training. The key to training is to teach knowledge and develop skills. Training ends at some point, upbringing is continuous and lifelong<sup>54</sup>. Entrepreneurship education is central to entrepreneurship. It's a part of upbringing. Entrepreneurship education and civic education are inherently close concepts. The purpose is to influence skills, beliefs and entrepreneurial behavior. Entrepreneurial willingness and acceleration of growth can be promoted. Among other things, the general entrepreneurial atmosphere, the home environment, teachers and the school all influence the growth of entrepreneurship, see Harthorn and Hannon<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> S. Hirsjärvi & J. Huttunen, *Johdatus kasvatustieteeseen 1995* 4.-5. painos, Juva WSOY.

<sup>55</sup> C. Harthorn, P.D. Hannon, „*Paradoxes in entrepreneurship education: chalk and talk or chalk and cheese, A case approach*”, „Education + Training” 2005 vol. 47 Iss. 8/9, pp.616 – 627.

As an educational objective, entrepreneurship must not be narrowly understood to refer only to external entrepreneurship. Entrepreneurship courses and the training of entrepreneur are not entrepreneurship education. The role of entrepreneurship education is to develop a positive attitude towards entrepreneurship and work. Growth in entrepreneurship is largely about mental growth and it makes entrepreneurship education a challenge. Entrepreneurship education is an ongoing process that progresses through life and the school system. In entrepreneurship education, teaching methods should be entrepreneurial, learner-centered, social interaction-focused and student-centered. Cooperation with the business community is also essential. Training in companies and students' own business are perhaps the best entrepreneurship education. According to Lassila, several research results show that entrepreneurship education can influence entrepreneurial attitudes<sup>56</sup>. Entrepreneurship education also significantly increases students' entrepreneurial intentions, cf. Kirby<sup>57</sup>.

According to Turunen, teachers do not know enough about the goals, contents and working methods of entrepreneurship education. Teachers had to be obligated to in-service training and entrepreneurship education should be included in teacher training<sup>58</sup>. According to Diensberg, entrepreneurship education should use methods that support experiential, creative, critical thinking and active behavior. The process of developing entrepreneurial identity also seems to be important<sup>59</sup>. According to Hägg, the importance of entrepreneurship coaching in the process of developing entrepreneurial identity has not been well studied<sup>60</sup>. Aaltio emphasizes pedagogical solutions and processes in which identities are important<sup>61</sup>. According to Turner, en-

---

<sup>56</sup> H. Lassila, *AMK-opiskelijoiden käsityksiä yrittäjyydestä*, „Julkaisuja” no. 176/2009, Jyväskylän yliopisto

<sup>57</sup> D. A. Kirby, *Entrepreneurship Education: Teoksessa* Fayolle, A. ja Klandt, H., *International Entrepreneurship Education 2006” Issues and Newness*” Edward Elgar, Cheltenham UK.

<sup>58</sup> T. Turunen, *Yrittäjyys – mitä se merkitsee? Yrittäjyyden ja sen sukulaiskäsitteiden käyttö koulutuksessa, tutkimuksessa ja politiikassa*, „Jyväskylä Studies in Business and Economics” 102, Jyväskylä 2011.

<sup>59</sup> C. Diensberg, *Towards Entrepreneurial Regions: Ten Propositions for Successful Entrepreneurship Promotion and Education*, „Rostock Working Papers on Economic and Human Resource Development”, no. 29 Rostock: Universität Rostock 2008, HIE-RO, 2. 1-8.

<sup>60</sup> O. Hägg, *Yrittäjäidentiteetin kehittyminen yrittäjyysvalmennuksessa*, „Jyväskylä yliopiston taloustieteiden tiedekunnan julkaisuja” no. 176/2009.

<sup>61</sup> I. Aaltio, *Yrittäjän uudet identiteetit talouselämän muuttuvassa toimintaympäristössä - koulutuksellisia näkökulmia*, Teoksessa P. Kyrö & H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.),

trepreneurship coaching is a transition phase in which the individual moves from one social status to another, such as from employee to entrepreneur<sup>62</sup>.

According to Colette et al., there are three levels of entrepreneurship education. Getting to know about business („about”), that is, raising awareness and getting to know a business at a theoretical level. The „for” level seeks out individuals who are interested in starting a business, encouraging them, acting in entrepreneurial skills, and preparing business plans. The ‘in’ level is used to teach business in practice<sup>63</sup>. Mwasalwiba emphasizes the importance of entrepreneurship education in developing the entrepreneurial qualities of future entrepreneurs. The effectiveness of entrepreneurship education has generally been demonstrated by measuring the impact of education on entrepreneurial intentions, attitudes and activity<sup>64</sup>. Fayolle et al.<sup>65</sup>, Lee et al.<sup>66</sup> and Sandhu et al.<sup>67</sup> have examined the impact of entrepreneurship education on entrepreneurial intentions. According to Wilson et al.<sup>68</sup> and Jones et al.<sup>69</sup>, entrepreneurship education positively influences entrepreneurial intentions. According to Marques et al., entrepreneurship education does not affect entrepreneurial intentions<sup>70</sup>. Pihkala and Miettinen showed a negative

---

*Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*. Tampere: Tampereen yliopiston Kauppakorkeakoulu 2007, s. 62–77.

<sup>62</sup> V. Turner, *Rituaali, rakenne ja communitas*, Helsinki 2007, Kustannusosakeyhtiö Summa.

<sup>63</sup> H. Colette, H. Frances, L. Claire, L. , „*Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught?*” „Part I”, Education 2005.

<sup>64</sup> E. Mwasalwiba, *Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators*. „Education + training” 2010 52 (1), p. 20-50.

<sup>65</sup> A. Fayolle, B. Gailly & N. Lassas- Clerc, *The long-term effect of entrepreneurship teaching programs on entrepreneurial intention*, RENT XIX Conference, 17-18 November 2005, Naples Italy.

<sup>66</sup> L. Lee, P. Wong, M. Foo & A. Leung, *Entrepreneurial intentions: the influence of organizational and individual factors*, „Journal of business venturing” 2011 6 (1), p. 124-136.

<sup>67</sup> M. Sandhu, S. Sidique & S. Ria, *Entrepreneurship barriers and entrepreneurial inclination among Malaysian postgraduate students*, „International journal of entrepreneurial behavior & research” 2011 17 (4), p. 428-449.

<sup>68</sup> F. Wilson, J. Kickul, D. Martino, S. Barbosa & M. Griffiths, *An analysis of the role of gender and self-efficacy in developing female*, „Journal of developmental entrepreneurship” 2009 14 (2), p. 105-119.

<sup>69</sup> P. Jones, A. Jones, G. Packham & C. Miller, *Student attitudes towards enterprise education in Poland: a positive impact*, „Education + training” 2008 50 (7), p. 597-614.

<sup>70</sup> C. Marques, J. Ferreira, D. Gomes & R. Rodrigues, *Entrepreneurship education: how psychological, demographic and behavioural factors predict the entrepreneurial intention*, „Education + training” 2012 54 (8/9), p. 657-672.

effect<sup>71</sup>. Pajarinen and Rouvinen have also received a negative result on the effectiveness of entrepreneurship education<sup>72</sup>.

### **National and regional entrepreneurship education actors in Finland**

JA Finland's (Junior Achievement Finland) goal is to advance entrepreneurial attitude and an active lifestyle among Finnish youths by increasing their knowledge of entrepreneurship, providing entrepreneurial experiences, enhancing readiness for working life and financial management skills. JA aims to fulfill its goals by providing programs supporting entrepreneurship and consumer education for 7- to 25-year-olds through schools, universities, and other educational institutions. The programs are carried out as a part of the schools' own curricula. JA receives most of its funds from foundations' and companies' support and from the European Social Fund coordinated by Finnish National Board of Education.

The JA Entrepreneurship Education Path is a combination of ten degree programs. JA offers hands-on forms of cooperation to strengthen young people's entrepreneurial attitude, working capacity and financial management. In line with its policy, JA supports educational institutions in its coordinated programs, provides training and provides educational materials for use by schools and educational institutions.

The Young Entrepreneurship Association is a part of the international JA-YE (Young Achievement - Young Enterprise) network. It is world's largest organization for entrepreneurship and consumer education for young people. The network reaches over 10 million students in 121 countries each year. JA-YE Europe network reaches more than three million pupils in 39 countries every year. JA Finland's programs are mainly available in Finnish and Swedish language, but opportunities exist to include English-speaking students and volunteers in our activities. The non-profit association started its operations in Finland in 1995<sup>73</sup>.

### **Programs**

The Year as Entrepreneur (JA Company Program) is aimed for the 9th grade students of basic school, as well as high school and vocational

---

<sup>71</sup> J. Pihkala & A. Miettinen, *Exploring changes in entrepreneurial intentions – a follow-up study in two polytechnics*, Proceeding of international entrepreneurship conference IntEnt, 5-7 July 2004, Naples Italy.

<sup>72</sup> M. Pajarinen & P. Rouvinen, *Mistä yrittäjät tulevat?* Tekes. „Teknologiakatsaus” 198/2006. Helsinki.

<sup>73</sup> ([www https://nuoriyrittajyys.fi/](https://nuoriyrittajyys.fi/))

school students. The program is conducted as part of the teaching of the institution. According to the study program, a real-money mini-company (JA Company) will be established throughout the academic year. During the academic year, students go through all the stages of a business from start to finish. Young people are allowed to spontaneously plan their business idea and carry out their business activities during the school year. In addition to running the company during the school year, an action plan and an interim report are prepared. The company will also be featured at regional JA Dare to Attempt semi-finals. In addition, financial statement and an annual report are prepared. At the end of the year, the jury will select the most successful company in the national JA Dare to Attempt Finals. The best companies in different regions of Finland will be selected for the finals.

The NY Company provides young people with a learning environment where they can experiment with putting their skills into practice. The skills to be learned come from doing through learning and self-realization. More than 4,000 young people from all over Finland participated in the JA Year of the Entrepreneur Program during the academic year 2014-2015, and nearly 1,500 JA companies were established during the academic year.

Learning Objectives for the JA Year of the Entrepreneur Program:

1. Learning working skills, entrepreneurial attitudes and entrepreneurial ways of working;
2. Developing young people's own ideas and learning the process from idea to product in practice;
3. Finding young people's own strengths through doing;
4. Development of interaction, teamwork and leadership skills;
5. Developing economic thinking;
6. Learning how to operate your business in practice;
7. Problem solving and coping with challenging situations;
8. Understanding the importance of business competencies such as marketing, financial management, management, and learning the basics; [www. https://nuoriyrittajyys.fi/](https://nuoriyrittajyys.fi/).

*JA Finland* (Junior Achievement Finland) is in a direct partnership with the YES Network. Its collaboration ensures training and support for JA programs. It is available throughout the country. YES organizes training for teachers participating in JA programs (in Finnish and Swedish), advise them in carrying out our programs, and help to find volunteers. YES offices also organize program-related regional events, such as Dare to Attempt semifinals, where the best JA Companies are chosen to attend the national NY Dare to Attempt final (Finland's JA Company Program final). YES offices

also provide other tools on topical themes for teaching staff fast and easily. More on YES offices: [www.yesverkosto.fi](http://www.yesverkosto.fi).

### References:

- Aaltio, I, *Yrittäjän uudet identiteetit talouselämän muuttuvassa toimintaympäristössä - koulutuksellisia näkökulmia*, Teoksessa P. Kyrö & H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia*. Tampere: Tampereen yliopiston Kauppakorkeakoulu 2007, s. 62–77.
- Anttila, P., *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta, Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet*, Helsinki 1996.
- Arveli, E., *Yrittäjyyskasvatus ala- ja yläasteella*, Teoksessa, *Yrittäväksi koulussa - kasvatus yrittäjyyteen*, Opetushallitus, Helsinki 1993, s. 25 – 27.
- Berglund, K. & Johansson, A. W. , *Entrepreneurship, discourses and conscientization in processes of regional development*, „Entrepreneurship and Regional Development” 2007 no. 19(6), p. 499–525.
- Christensen, M.A., *Messages from the front line*, „A Survey of entrepreneurship educators in Canada” 1994.
- Colette, H., Frances, H., Claire, L., „*Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? „Part I”*, Education 2005.
- Birdthistle, N., Hynes, B & Fleming, P., *Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland: A multi- stakeholder perspective*, „Education + Training” 2007 no. 49(4), p. 265-276.
- Cooper, S., Bottomley, C. & Gordon, J., *Stepping out of the classroom and up the ladder of learning: an experiential learning approach to entrepreneurship education*, „Industry and Higher Education” 2004 no. 18(1), p. 11-22.
- Danish White Paper, *A Coherent Educational Strategy on Entrepreneurship* 1995.
- Dewey, J., *Koulu ja yhteiskunta*, Helsinki 1957.
- Diensberg, C. , *Towards Entrepreneurial Regions: Ten Propositions for Successful Entrepreneurship Promotion and Education*, „Rostock Working Papers on Economic and Human Resource Development”, no. 29 Rostock: Universität Rostock 2008, HIE-RO, 2. 1-8.
- Fayolle, A., *Entrepreneurship education at a crossroads: Towards a more mature teaching field*, „Journal of Enterprising Culture” 2008 no. 16(4), p. 325-337.
- Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas- Clerc N., *The long-term effect of entrepreneurship teaching programs on entrepreneurial intention*, RENT XIX Conference, 17-18 November 2005, Naples Italy.

- Fiet, J.O., *The Pedagogical Side of Entrepreneurship Theory*, „Journal of Business Venturing” 2000b no. 16(1), p. 101-117.
- Gibb, A., *The Future of Entrepreneurship Education – Determining the Basis for Coherent Policy and Practice?*, Teoksessa P. Kyrö. & C. Carrier (toim.), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context*, University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, Saarijärven Offset 2005, p. 44–66.
- Gibb, A., *Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: Insights from UK practice* 2006. [https://www.researchgate.net/.../285977203\\_Entrepreneurship\\_and\\_...](https://www.researchgate.net/.../285977203_Entrepreneurship_and_...)
- Harthorn, C., Hannon P. D., „*Paradoxes in entrepreneurship education: chalk and talk or chalk and cheese, A case approach*”, „Education + Training” 2005 vol. 47 iss. 8/9, pp.616 – 627.
- Havula, J., *Kauhajoelta kaksi joukkuetta pelialan Taitaja 2017-finaaliin, Semifinaalissa joukkueet olivat niin ylivoimaisia, että voitosta on odotettavissa keskinäinen kamppailu*, Ilkka-lehti 21.2.2017, Saatavilla: [www.ilkka.fi](http://www.ilkka.fi)
- Heikkinen, V., *Yritteliäisyyteen kasvattamisesta, Käsitteitä ja ajattelutapoja*, Teoksessa P. Ruohotie & J. Honka (toim.) *Suomalainen ammattikasvatus*, „Professori Matti Peltosen juhla kirja” 1988. Keuruu Otava, s. 19-27.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J., *Johdatus kasvatustieteeseen* 1995 4.-5. painos, Juva WSOY.
- Hood, J. & Young, J., *Entrepreneurship’s Requisite Areas of Development: a Survey of Top Executives in Successful Entrepreneurial Firms*, „Journal of Business Venturing” 1993, p.8.
- Hynes, B., *Entrepreneurship education and training – introducing entrepreneurship into non- business disciplines*, „Journal of European Industrial Training” 1996 no. 20(8), p. 10-17.
- Hägg, O., *Yrittäjäidentiteetin kehittyminen yrittäjyysvalmennuksessa*, „Jyväskylän yliopiston taloustieteiden tiedekunnan julkaisuja” no. 176/2009.
- Jones, B. & Iredale, N., *Enterprise education as pedagogy*, „Education + Training” 2010 no. 52(1), p. 7-19.
- Jones, P., Jones, A., Packham, G. & Miller, C., *Student attitudes towards enterprise education in Poland: a positive impact*, „Education + training” 2008 no. 50 (7), p. 597-614.
- Kananoja, T., *Teknologian ja sen opetuksen historiaa ja kehitystä*, „Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita” 56, Oulu 1994.

- Kirby, D. A., *Entrepreneurship Education: Teoksessa Fayolle, A. ja Klandt, H., International Entrepreneurship Education 2006 "Issues and Newness"* Edward Elgar, Cheltenham UK.
- Kivi, T., *Oppimisen ytimessä*, Tummavuoren Kirjapaino Oy, Vantaa 1995.
- Kolb, D. A., *Experiential Learning, Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey 1984. Prentice-Hall.
- Komulainen, K., Keskitalo - Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S., *Yrittäjyyskasvatus hallintana*, Vastapaino 2010.
- Lassila, H., *AMK-opiskelijoiden käsityksiä yrittäjyydestä*, „Julkaisuja” no. 176/2009, Jyväskylän yliopisto
- Lavonen, J., *Yrittäjyyskasvatus peruskoulussa*, Taloudellinen tiedotustoimisto 1997 Helsinki, s. 28-39.
- Lee, L., Wong, P., Foo, M. & Leung, A. 2011., *Entrepreneurial intentions: the influence of organizational and individual factors*, „Journal of business venturing” 2011 no. 6 (1), p. 124-136.
- Leskinen, P-L., *Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä, Opiskelijoiden yrittäjyyskäsitykset ja niiden muutokset yrittäjyysprojektin aikana*, „Liiketaloustiede 27 Johtaminen ja organisaatiot” no. 71, Vaasan yliopisto 1999.
- Marques, C., Ferreira, J., Gomes, D. & Rodrigues, R., *Entrepreneurship education: how psychological, demographic and behavioural factors predict the entrepreneurial intention*, „Education + training” 2012 no. 54 (8/9), p. 657-672.
- Menzies, T. V. & Paradi, J. C., *Entrepreneurship education and engineering students, Career path and business performance*, „The International Journal of Entrepreneurship and Innovation” 2003 4 (2), p. 121-132.
- Mehtäläinen, J., *Elämää akvaariossa, Kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ensivaiheista*, „Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja” B 88, Jyväskylä 1994.
- Mwasalwiba, E., *Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators*. „Education + training” 2010 no. 52 (1), p. 20-50.
- Neck, H. & Geene, P.G., *Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers*, „Journal of Small Business Management” 2011 no. 49, p.55-70.
- Nevanperä, E., *Yrittäjyys Suupohjan opiskelijanuorten ajattelussa, Tutkimus Suupohjan seudun nuorisoasteen opiskelijoiden yrittäjyysnäkemyksistä sekä yrittäjyysopetuksen opetussuunnitelman kehittämispyrkimyksistä*, Väitöskirja, ”Studies in Business and Economics” 2003, Jyväskylä University.

- Nevanperä, E., *Etelä-Pohjanmaan toisen asteen koulutuksen kehittämis- ja koordinaatiohanke, Vaihtoehtoiset mallit toisen asteen koulutuksen järjestämisessä Etelä-Pohjanmaalla*, „Etelä-Pohjanmaan liiton julkaisuja” 2012.
- Nuori Yrittäjyys 2019.*, Saatavilla: [www. https://nuoriyrittajyys.fi/](https://nuoriyrittajyys.fi/).
- Opetushallitus, *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*, Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala.
- Opetushallitus, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*, Vammala.
- Opetushallitus, *Ammatilliset perustutkinnot ja tutkintojen perusteet*, Vammala 2014.
- Opetushallitus, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, Vammala 2014.
- Opetushallitus, *Lukion opetussuunnitelman perusteet*, Vammala 2015.
- Pajarinen, M. & Rouvinen, P., *Mistä yrittäjät tulevat?* Tekes. „Teknologiakat-saus” 2006 no. 198, Helsinki.
- Panula, T. & Routamaa, V., *Eurooppalaisia näkökulmia yrittäjyyskasvatuksesta*, „Opetusministeriön EU-rakennerahastot –julkaisu” 10/2002, Opetusministeriö, EU-rakennerahastot, Valtioneuvosto.
- Perusopetuslaki „11§ 2 momentti”*, Opetusministeriö 2012.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, – Opetushallitus [https://www.oph.fi/.../163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/.../163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Pihkala, J. & Miettinen, A., *Exploring changes in entrepreneurial intentions – a follow-up study in two polytechnics*, Proceeding of international entrepreneurship conference IntEnt, 5-7 July 2004, Naples Italy.
- Pittaway, L. & Cope, J., *Entrepreneurship Education: A Systematic Review of the Evidence*, „International Small Business Journal” 2007 vol. 25, p. 479-510.
- Rae, D. & Carswell, M., *Toward a conceptual understanding of entrepreneurial learning*, „Journal of Small Business and Enterprise development” 2001 no. 8(2), p. 150-158.
- Remes, L., *Yrittäjyys*, „Teoksessa aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa”, Toim. Loukola, M.-L., Jyväskylä 2004, s. 89–90.
- Richardson, I. & Hynes, B., *Entrepreneurship Education: towards an industry sector approach*. „Education + Training” 2008 no. 50(3), p. 188-198.
- Ristimäki, K., *Yrittäjyyskasvatus Kokkolan kouluissa, Tutkimus opettajien yrittäjyysasenteista ja –arvoista*, Jyväskylän yliopisto 1998, Chydenius-Instituutti Kokkola.

- Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T. ja Seikkula-Leino, J., *Opettajat yrittäjyyskasvatuksen toteuttajina – käytäntöjä ja taustatekijöitä*, 2013.
- Sandhu, M., Sidique, S. & Riaz, S., *Entrepreneurship barriers and entrepreneurial inclination among Malaysian postgraduate students*, „International journal of entrepreneurial behavior & research” 2011 no. 17 (4), p. 428-449.
- Seikkula-Leino, J., *Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen*, „Opetusministeriön julkaisuja” 2007 no. 28.
- Seikkula-Leino, J., *Kumppanuusmallia vahvistamassa, aikomuksia yrittäjyyskasvatukseen, Yrittäjyyskasvatuksen muotoutuva maisema -yrittäjyyskasvatuksen identiteettiä rakentamassa*. „Julkaisuja” 2009 no. 176, Jyväskylän yliopisto.
- Schumpeter, J., *The Theory of economic development*, „Harward University Press” 1934, Cambridge MA.
- Solomon, G.T., Tarabishy, A., Winslow, E.K. & D’Onofrio, A *Comparison of the Empirical Investigation into Entrepreneurship Education in the United States and International* ~ „Contribution paper” 44 th ICSB World Conference 1999, Naples Italy, ICSB 118.
- Suonperä, M., *Työkasvatuksen perusaineksia*, „Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen Julkaisuja” 1988 no. 20.
- Teuvan perusopetuksen opetussuunnitelma* 2016. Teuvan kunta.
- Turner, V., *Rituaali, rakenne ja communitas*, Helsinki 2007, Kustannusosakeyhtiö Summa.
- Turunen, T., *Yrittäjyys – mitä se merkitsee? Yrittäjyyden ja sen sukulaiskäsitteiden käyttö koulutuksessa, tutkimuksessa ja politiikassa*, „Jyväskylä Studies in Business and Economics” no. 102, Jyväskylä 2011.
- Wilson, F., Kickul, J., Martino, D., Barbosa, S. & Griffiths, M., *An analysis of the role of gender and self-efficacy in developing female*, „Journal of developmental entrepreneurship” 2009 no. 14 (2), p. 105-119.
- YES Network, Saatavilla: [www.yesverkosto.fi](http://www.yesverkosto.fi)

---

**Edukacja w zakresie przedsiębiorczości w Finlandii  
oraz w kontekście międzynarodowym. Badanie habilitacyjne  
w kontekście międzynarodowej edukacji w zakresie przedsiębiorczości**

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie obecnego stanu edukacji w zakresie przedsiębiorczości w Finlandii oraz w kontekście międzynarodowym. Zaprezentowano w nim podstawy edukacji w zakresie

przedsiębiorczości oraz odnoszące się do niej koncepcje, kwestie związane z wprowadzeniem edukacji w zakresie przedsiębiorczości do programów nauczania, celami i treściami edukacji w zakresie przedsiębiorczości, a także metodami nauczania i pracy w zakresie edukacji w zakresie przedsiębiorczości. Ponadto w artykule przedstawiono wkład edukacji w zakresie przedsiębiorczości i nauczania w kształcenie podstawowe, oraz w kształcenie w szkołach średnich i instytucjach kształcenia zawodowego w prowincji Ostrobothnia Południowa (South Ostrobothnia) i w gminie Teuva. Artykuł przedstawia także – w świetle przytoczonych badań – wpływ edukacji i szkoleń w zakresie przedsiębiorczości na zamierzenia przedsiębiorcze. Przedstawiono w nim również krajowe i regionalne podmioty edukacji w zakresie przedsiębiorczości działające w Finlandii.

**Słowa kluczowe:** edukacja i szkolenia w zakresie przedsiębiorczości, program nauczania, zamierzenia przedsiębiorcze, nauczanie i metody pracy w edukacji w zakresie przedsiębiorczości, podmioty.

**Entrepreneurship education in Finland  
and in an international context.  
Post-doc –study in the context of international  
entrepreneurship education**

The purpose of this article is to introduce the current state of entrepreneurship education in Finland and in the international context. This article introduces the basics and concepts of entrepreneurship education, the introduction of entrepreneurship education in curricula, the aims and contents of entrepreneurship education and also teaching and working methods of entrepreneurship education. In addition, the article presents the contributions of entrepreneurship education and teaching in basic education, upper secondary schools and vocational education institutions of South Ostrobothnia province and Teuva municipality. The article also introduces the impact of entrepreneurship education, education and training on entrepreneurial intentions in the light of research. National and regional entrepreneurship education actors in Finland are presented too.

**Keywords:** entrepreneurship education and training, curriculum, entrepreneurship intentions, teaching and working methods of entrepreneurship education, actors.



**Arleta Suwalska**

Uniwersytet Łódzki

ORCID0000-0003-0713-8451

*„Listen, my son, to your father’s instruction and do not forsake your mother’s teaching. They are a garland to grace your head and a chain to adorn your neck.” Solomon tells his followers (Proverbs 1:8-9).*

***Hard questions on global educational change, Policies, Practices and the future of education by Pasi Sahlberg, Jonathan Hasak, Vanessa Rodriguez and associates, Teachers College, Columbia University, 2017***

The book is recommended as a coursebook for teachers, who seek for indispensable knowledge about hard questions on global educational change, unfolded from varied dimensions and from different countries. This impressive book consists of nine chapters. This book reveals pedagogical aspects due to the global changes in the current world and tries to present the perspective of a better way in education. The researchers should perceive the practical aspect of educational reforms and their practical dimensions in the varied educational systems. In this light, there is need to understand deeper and wider what hard questions mean? The school choice issues with the standardised testing and the teaching profession are the keys to success of educational reforms.

The first chapter of the book, *How Do Educators Respond to Hard Questions on Educational Change?* reveals the teaching approaches, governance, curriculum and leadership. The neoliberal approach is widely observed in England, the USA and some parts of Australia. There is taken into account the economic approach and market competition in each country. In this light it is indispensable to understand the importance of knowing the Global Education Reform Movement. There are taken for granted not

only Educational theories, varied teaching methods, but curriculum and learning tools, too. Since 2000s there has been seen the Global Education Reform Agenda. According to Hargreaves, it becomes the main topic of international conferences.

On the other side, the first chapter unfolds, the breakthrough of constructivist approaches to education which is focused „ from the teacher (instruction or input) to the student (learning or output). Consequently, policymakers in each country started to ask for higher level expectation towards student learning, curriculum and standards with useful methods of teaching. The examples of faith in competition are observed in secondary academies in 2010, the charter schools in the USA in 2000, the voucher system in Chile in 1980 and in free schools in Sweden in 1990s. There is observed the global tendency GERM (Global Education Reform Movement). It was firstly promoted by private enterprises, globalization policies and reforms that „aimed to improve quality and equity of education systems around the world”<sup>1</sup>. Moreover, the next manifestation is „standardized testing as the main means for accountability”<sup>2</sup>. In this perspective school performance is observed by students’ school achievements and is linked to evaluation and inspection of schools.

On the other side, in this chapter we read about theory of educational change which is deeply anchored in economic models of Milton Friedman. According to this model parents should have freedom to choose their childrens’ education and diversity of schools influences positively on competition between schools.

The second chapter *Can parental choice improve education for all* is deeply anchored in economy trends of the 20 th century. There is used Milton Friedeman’s<sup>3</sup> quotation in this book but for this review I paraphrased it into a short sentence. There is believed that the government’s role in financing the school was so big as it contributes to the waste of money paid by taxpayers. As a result, there is observed worse education system that would improve due to cooperation which still continue. Moreover, the authors popularized

---

<sup>1</sup> P. Sahlberg, Finnish lessons 2.0, *What can the world learn form educational change in Finland*, Teachers College Press, New York 2015.

<sup>2</sup> Niemierko, *Diagnostyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 15

<sup>3</sup> P. Sahlberg, J.Hasak, V. Rodriguez, *Hard question on global educational change, Policies, Practices and the future of education*, 2017. p. 6.

<sup>3</sup> M. Friedman, R. Friedman, *Free to Choose: A personal Statement*, *Harward Educational Review*, Dow Jones and Co Inc 1980, p. 187.

the concept of homo economicus, presented by John Stuart Mill in the 19th century.

There is analysed widely the parental choice on the world stage in New Zealand, India, Finland, Chile, Sweden. In case of Finland, there is only 3 % of private schools and the 1998 Education Act enable the diversity of school options but there is the need to have education without fees. In this chapter of this book we read that Finland pays attention to reinforce the specialized educational opportunities. There is unacceptable to sort students inequitably according to test scores. Choice in Finland means that parents have the right to apply for a space for children in local options of specialized school. The current situation in Finland is described by Finnish parents as „good enough” throughout the country”<sup>4</sup>. Moreover, Finnish parents appreciate the social value of educational opportunities which are available to them and they feel well about equality, „rejecting the tenets of market-oriented schooling and the ideology of competition and giftedness”<sup>5</sup>.

The third chapter of the book shows the dimensions of Standardized testing. According to Popham a standardized test means „any test that is administered, scored, and interpreted in a standard, predetermined manner”<sup>6</sup>. Authors of this chapter underline that tests have been a part of the USA education since 2002 ( No child left behind, NCBL)<sup>7</sup>.

The fourth chapter of this book reveals differences between teacher education programs among four countries. In Finland there was used a highly selective system of future teachers application process. Finnish future teachers are accepted in proportion only one in ten applicant who studies at Finnish universities. The entrance exam is highly competitive and includes a 180-item multiply-choice test which is written on selected pedagogy articles, a pedagogical exam and an interview with the candidate. Furthermore, teacher education in Finland focuses on research, practice and reflection under the wings of autonomy of country’s universities. As a result, each candidate for the teaching profession is able to examine the particular learning

---

<sup>4</sup> P. Seppanen, A. Carasco, M. Kalalahti, R. Rinne, H. Sinola, (eds.) *Contrasting dynamics in education politics of extremes: School choice in Chile and Finland* (pp. 3-28). Sense Publishing, Rotterdam, The Netherlands 2015, p.5.

<sup>5</sup> p.43.

<sup>6</sup> W. J. Popham, (2005), *Standardized testing fails the exam*, access date 05.04.2020, <https://www.edutopia.org/standardized-testing-evaluation-reform>.

<sup>7</sup> US Department of Education, 2009, *Race to the top programme: Executive summary*, Washington, DC, 20202 access date 05.04.2020, <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>.

theory in the classroom. Teacher Education Programs usually last from five to six years and include learning theories, methodology of research and the field of study which candidate wants to study. Teacher education in Finland integrates pedagogical knowledge, practice and evidence-based decisions acquired in classrooms.

On the other side, Singapore has introduced high level of selection into teaching profession. Teaching is being honoured and admired profession that is why teachers must have high level of perseverance, interpersonal skills and commitment to teach at the highest level. The National Institute of Education obtained 16.000 applications for only 2000 places in Singapore single Teacher Education Programme. There are three tracks in teaching in Singapore (the teaching track, the leadership track and the senior specialist track). For successful candidates country pays for free tuition, fees and expenses. If the candidate fails to complete the teaching programme, he or she must pay the study cost back. Singapore Teacher education programmes provide understanding of multiply learning theories, focusing on range from bahaviorism to cognitivism. There is philosophy of teachers as researchers which is related to problem-solving, inquiry learning and teachers who are obliged to conduct research and to learn more about learning.

Chapter five *Do we still need teacher unions?* written by A. Adhikari, J. Brown and A. Klonsky tries to interest the readers asking gripping question if teachers play a progressive or a regressive role in the current school reform efforts. There are presented three different scientific perspectives due to author's nationalities (Nepal, The USA, the Northern Europe). Readers can study about the contemporary dimensions of teachers' unions because of conflicts in collaboration with their governments. In conclusion, authors underlined the need to lead teachers' unions to defend teachers' rights and to improve educational systems.

The unprecedented approach in this book is presented in chapter six: *Will Technology Make Schools Smarter?* Ch. Chen, R. Souraya and K. Wohlleben revealed their attitude from the perspective of Brave New World of Education. This chapter is an attempt to explain the question of whether technology contributes to expected change in education and what trends are possible in the near future. The highly diversified technology leads to emerge of significant questions. "Do digital devices change our intellectual behaviors and brain physiology, and if so, how and what does it mean for teaching and

learning in schools? Can machines teach us some things better than humans? Is there such a thing as a unique, irreplaceable human element in education?"<sup>8</sup>.

Chapter seven-*Can Schools Prepare Kids For Work?* written by L. Basilotte, T. T. Wei Ting, S. Yoo explains how schools are responsible for students' preparation into job market in the light of equity and social justice. The authors offered three recommendations on global education taking into account the voices of policymakers, educators and business leaders. *Youth unemployment* was defined as the first indicator of these three measures. It presented a generation of people at the age from 15 to 24 who actively seek for employment. Two factors were taken into consideration: a deficit of jobs and an economic recession. The second indicator, *Diversity of Pathways*, tries to answer to the question if there are many postsecondary options for graduates and it analyses the flexibility of education system due to students' demands and abilities in school equalization. *Satisfaction of employers*, the third indicator, looks at the employers from requirements' side. It measures the graduates preparation, their skills and chosen career paths.

The eighth chapter, *Can Higher Education Be Transactional?* Written by Z. Goldman, W. Qiu, R. Tarnowski reveals the aspect of priceless, transformative higher education. The authors of the chapter started with a question: „What is my degree actually worth?"<sup>9</sup>. They all agreed with dr. Muriel A. Howard, president of American Association of State Colleges and Universities (AASCU) that universities role is to help students improve their individuality, skills and place in the contemporary world. The authors perceive liberal education in a similar way as Cronan in his essay. Liberal education is about „gaining the power, the wisdom, the generosity, and the freedom to connect"<sup>10</sup>. As a result, they distinguish education as a personal participation in transformation which is conducted in the light of public good.

On the other side, higher education is treated as an extra service to which not everyone is entitled in the USA. „When comparing costs and benefits of various options, students evaluate many aspects of learning experience and its personal, academic, professional, and geographic fit for them"<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> P. Sahlberg, J. Hasak, V. Rodriguez, *Hard question on global educational change, Policies, Practices and the future of education*, 2017, p. 74.

<sup>9</sup> P. Sahlberg, J. Hasak, V. Rodriguez, *Hard question on global educational change, Policies, Practices and the future of education*, 2017, p. 107.

<sup>10</sup> W. Cronan, *Only connect... The goals of a liberal education*, „American Scholar" 1998 67(4), p. 108.

<sup>11</sup> W. Cronan, p.108.

Moreover, there are still such countries like Germany and Finland, in which public funding help students study in educational environment in which students are less burdened by paying by their education. The authors ask the tricky question: Is higher education less transactional in those countries?<sup>12</sup>.

The last chapter of this book, starts with the question *What Can We Learn from Hard Question?* It encourages readers to provide a space which would reflect the need in the global education to debate about the importance of varied postsecondary pathways and the importance of the future of education. The authors of the book underline that successful systems of education differ due to better and worse ways these countries cope with countries' educational politics and public discussions or debates about education. The authors claim that hard questions arise too often among politicians and authorities but they do not consider how „different scenarios about futures of school would influence these questions”<sup>13</sup>.

According to them, the purpose of education is perfectly understood by the highest performing education systems (the Canadian province of Alberta, Singapore and Finland). Moreover, in these countries education is a dynamic process which changes because of evolving societies and rapidly changing world. This is observed, in almost homogenous Finland, that teachers have to overcome obstacles due to refugee children from Syria. As new challenges arise, even the most successful educational systems raise unanticipated hard questions.

### References:

- Cronan W., *Only connect... The goals of a liberal education*, „American Scholar” 1998 no. 67(4).
- Friedman M., Friedman R., *Free to Choose: A personal Statement*, Harward Educational Review, Dow Jones and Co, Inc 1980.
- Popham W. J., Standardized testing fails the exam, 2005, z dn. 05.04.2020, <https://www.edutopia.org/standardized-testing-evaluation-reform>,
- Proverbs 1:8-9, [https://www.funtrivia.com/en/Religion/Proverbs-16861\\_2.html](https://www.funtrivia.com/en/Religion/Proverbs-16861_2.html), z dn. 07.04.2020.

---

<sup>12</sup> P. Sahlberg, J. Hasak, V. Rodriguez, *Hard question on global educational change, Policies, Practices and the future of education*, 2017, p. 108.

<sup>13</sup> P. Sahlberg, J. Hasak, V. Rodriguez, *Hard question on global educational change, Policies, Practices and the future of education*, 2017, p. 125.

- Sahlberg P., Hasak J., Rodriguez V., *Hard question on global educational change, Policies, Practices and the future of education*, Teachers College, Columbia University, New York 2017.
- Sahlberg P., *Finnish lessons 2.0, What can the world learn from educational change in Finland*, Teachers, College Press, New York 2015.
- Seppanen P., Carasco A., Kalalahti M., Rinne R., Sinola H., (eds.) *Contrasting dynamics in education politics of extremes: School choice in Chile and Finland*, Sense Publishing Rotterdam, The Netherlandsn 2015.
- US Department of Education, 2009, *Race to the top programme: Executive summary*. Washington, DC, 20202 , z dn. 05.04.2020, <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>.



**Magdalena Pawlak**

Uniwersytet Łódzki

ORCID:0000-0003-1178-0412

**Recenzja książki Oskara Szwabowskiego  
pt.: *Nekrofilna produkcja akademicka  
i pieśni partyzantów* Autoetnografia pracy akademickiej  
i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu  
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego,  
Wrocław 2019, ss. 349**

Autor rozprawy dr Oskar Szwabowski jest adiunktem w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Szczecińskiego. W swoich pracach naukowych opisuje i analizuje rzeczywistość akademicką z perspektywy teorii krytycznych: pedagogiki krytycznej, teorii oporu i autoetnografii. Jest autorem rozprawy: „Uniwersytet – Fabryka – Maszyna” (2014) oraz licznych publikacji w czasopismach filozoficznych i pedagogicznych. O. Szwabowski jest z wykształcenia filozofem, a z zamiłowania pisarzem-literatem, co wpływa na sposób jego pisania.

Książka „Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów” ukazała się w 2019 roku w wydawnictwie Uniwersytetu Wrocławskiego, zawiera 349 stron. O. Szwabowski kieruje swoją rozprawę nie tylko do społeczności akademickiej, ale także do „publiczności, podmiotów politycznych, równych autorowi” (s. 14). Autor zwraca w niej uwagę na realne problemy współczesnej pracy akademickiej m.in. mobbing, pozytywistyczną metodologię, *punktozę*, zniewolenie przez strukturę władzy na uczelniach. Nie sposób nie zgodzić się ze O. Szwabowskim, który celnie wypunktował problemy współczesnego uniwersytetu. Natomiast forma przekazu wydaje się bardzo osobliwa, a momentami przesadnie egocentryczna. Kluczem do odczytania pracy O. Szwabowskiego są jego uwagi i wyjaśnienia zawarte w części zatytułowanej „Wprowadzenie techniczne, czyli jak czytać książkę”. Autor

sytuuje swoją książkę jako pozycję autoetnograficzną, zatem zogniskowaną na wymiarze osobistym, własnych doświadczeniach i fragmentach biografii. Zapowiada wprowadzenie hybrydalnych form reprezentacji, co wiąże się z przekraczaniem granic dyscyplin i wykorzystaniem form literackich. Wprowadzenie zawiera również elementy krytycznej samooceny, odnoszące się do tendencji narcystycznych i utopijno-romantycznych. Autor zaznacza, że posługuje się prowokacją w sposób zamierzony dla zaciekawienia i zaproszenia do lektury.

Książka jak wcześniej zaznaczyłam, jest pozycją w nurcie badań pedagogiki krytycznej. Jak przypomina Ewa Bielska<sup>1</sup>, teorie oporu do których zalicza się pedagogikę krytyczną, mają charakter studiów interdyscyplinarnych, ukazując rzeczywistość społeczną w trzech wymiarach: jako strukturę społeczną, kulturową i osobowościową uczestników tej społeczności. Wskazane jest zatem w opisywaniu strategii oporu odniesienie się do kategorii symbolicznych jak artefakty. W książce O. Szwabowskiego analiza struktur akademickich przebiega w trzech wymienionych wymiarach. Dotyczy uczelni jako struktury społecznej, jako faktu kulturowego i jako faktu przeżyciowego. Wszystkie te komponenty można odnaleźć w strukturze jego pracy z wyraźnym zaakcentowaniem sfery przeżyciowej badacza. Zatem układ treści, choć sprawia wrażenie literackiej swobody jest układem logicznym i przemyślanym. Mogę zatem recenzowaną pozycję określić jako pozycję naukową promującą stosowanie autoetnografii w badaniach pedagogiki krytycznej.

Autor powołuje się na autoetnografię jako swoją metodę badawczą, wyznaczającą zarówno treść jak i sposób pisania tekstu. Autoetnografia daje, jego zdaniem, możliwość pisania i krytykowania wszystkiego, co wydaje się autorowi istotne i poruszające. Niesie ona za sobą wymóg literackości i subiektywizmu. Dywergencyjność i konstruktywistyczny zapis tekstu, stanowią niewątpliwe wyzwanie dla czytelników przyzwyczajonych do logicznego, przyczynowo-skutkowego układu treści, choć rozprawa stanowi spójną całość.

Tytuł ma przyciągać uwagę, szokować i zapowiada negatywny stosunek autora do środowiska akademickiego. Biorąc rozprawę do ręki można się spodziewać ostrej krytyki obecnego stanu rzeczy. Tytułową nekrofilję autor rozumie jako „działanie w triumfie śmierci, destrukcji, ustanawiania hierarchii, nakierowania na zawłaszczanie, posiadanie i agresję” (s. 16).

---

<sup>1</sup> E. Bielska, *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, UŚ, Katowice 2013, s. 12.

Druga część tytułu „pieśni partyzantów” sugeruje, że pojawią się w rozprawie również fragmenty oporu dające nadzieję, na rozwiązanie krytycznej sytuacji.

Choć O. Szwabowski zwraca uwagę na potrzebę unikania narcyzmu, dość często podczas lektury odnosi się wrażenie, że autor jednak wpadł w jego pułapkę. Wstawki o charakterze bardziej literackim, stanowią element personalizujący całość, natomiast w wielu fragmentach pojawia się przesadna dramaturgia, zwłaszcza w opisie własnych przeżyć, która w efekcie prowadzi do zbanalizowania, zamiast uwydatnienia niektórych treści. Fragmentów poetyckich nie podejmuję się analizować.

Rozprawa jest bardzo aktualna, również poprzez odniesienia do kultury popularnej, autor dobrze się czuje w obszarze konwergencji. Używanie przez niego porównania do kultury np. zombie na pewno przemawiają do młodszego pokolenia czytelników. Momentami jednak autor przekracza granice np. porównanie Gowina do nocnego króla – dość groteskowe, natomiast porównania do obozów zagłady są po prostu nie na miejscu.

Najlepiej czyta się fragment dotyczący dydaktyki, może dlatego, że autor nie chwali się swoją erudycją, ale szczerze opowiada o swych doświadczeniach. Ten rozdział jest również mi najbliższy ze względu na własne doświadczenia dydaktyczne. Nie sposób nie zwrócić uwagi na deklarację autora, że przyszedł na uczelnię, by robić naukę, a nie nauczać. Przykre zwłaszcza, że słowa te pisze osoba określająca się jako pedagog. O ile tę opinię można przypisać przedstawicielom wszystkich innych dyscyplin uniwersyteckich, to większość znanych mi młodych nauczycieli akademickich - pedagogów wysoko ceni dydaktykę, łącząc ją z pracą naukową. Przytaczany przykład próby realizacji teatru ze studentami jest ciekawą opcją aktywizacji, ale nie jest on nowatorski. Wydaje się, że wiedza z zakresu dydaktyki nie jest pasją autora.

Autor analizując krytycznie środowisko akademickie wykazał się rozległą i wnikliwą znajomością teorii filozoficznych, historycznych i współczesnych, teorii pedagogicznych, teorii oporu i metodologii. Erudycja, umiejętność przełożenia teorii do analizowania konkretnych sytuacji i zdażeń akademickich z perspektywy psychologizmu stanowi o wartości tej pracy. Czytelnik spoza środowiska akademickiego może być zaskoczony, wręcz zszokowany analizą sytuacji na uczelniach. Dla pracowników uczelni jest lekturą potwierdzającą ich krytyczne opinie. Wyartykułowanie problemów z punktu widzenia „auto” przywołuje emocje przez podobieństwo przeżyć, a czasem denerwuje przez nadmierną ich teatralizację.

Analiza krytyczna stanowi jedną część pracy, dlatego po jej lekturze rośnie zaciekawianie co niosą „pieśni partyzantów”. Tytuł sugeruje, że

w drugiej części będzie opisany opór i walka z zapaścią idei uniwersytetu jako: wspólnoty przyjaźni, spotkań i myśli. Określenie pieśni partyzantów w tytule nie jest ujęciem metaforycznym raczej analogicznym. Pieśń partyzancka jest artefaktem zespołowym, wykonywanym dla wzmocnienia woli walki i stawiania oporu przeciw władzy. Ten wątek ma swoje uzasadnienie teoretyczne w koncepcji filozofii i pedagogiki marksistowskiej, które są obecne w przekonaniach ideowych autora (ruch robotniczy, ruchy uliczne, apoteoza spotkań międzynarodowych zwolenników rewolucyjnych zmian ICC).

Autor poszukując nowych rozwiązań, proponuje kolektywne pisanie. Stanowi ono formę oporu i walki o przetrwanie we wspólnej przyjaźni akademickiej. Współautoetnografia, jak nazwał propozycję wspólnego pisania, zapobiega trzem istotnym iluzjom akademickim:

- autor istnieje,
- praca ma charakter indywidualny,
- pisanie to produkcja wiedzy (s. 256).

Opisując kolejne etapy wspólnego pisania – „spotkania hordy”, zwrócił uwagę na ich performatywny charakter. Jest to według niego doświadczanie autentycznej wspólnoty akademickiej. Relacje ze spotkań mogłyby być mniej szczegółowe. Pełny zapis mógłby znaleźć się w aneksie jako zabezpieczenie źródłowe metody. Między szóstym a siódmym spotkaniem pojawia się dylemat: Czy praktyki te prowadzą nas do wyzwolenia? Autor stwierdza, że na pewno pisanie kolektywne jest formą współbicia partnerskiego na uczelni, które może zapoczątkować pozytywne zmiany. W trakcie opisywania doświadczeń formułuje charakterystykę autentycznego badacza. Powinna cechować go ciekawość, odwaga, pragnienie lepszego świata (s. 275). Opisane doświadczenia wspólnego pisania stanowią istotę przyjętej strategii współautoetnografii. Charakterystyczne dla oceny tych doświadczeń są słowa wejścia i wyjścia: „Próba mikrofonu” – „MIC CHEK”.

Droga do rewolucyjnej zmiany środowiska akademickiego jest ciągłym poszukiwaniem inspirowanym nie tylko niezgodą na zastaną rzeczywistość. O. Szwabowski w końcowej części rozprawy wyznał: „śniła mi się nauka wolna od władzy” (s. 303).

Książka jest interesującym wielowątkowym studium wiedzy, przeżyć, zmierzającym do mobilizowania środowiska w duchu oporu. Nie można, a nawet nie należy dążyć do jej jednoznacznej, finalnej oceny. Dla pedagoga akademickiego jest przygodą intelektualną, wyzwalającą zarówno aprobatę jak i opór. Dobrze się stało, że na najbliższej Letniej Szkole Młodych Pedagogów podejmowana będzie tematyka pedagogiki w uniwersytecie. Oferta szerokiej dyskusji dotyczącej funkcjonowania uniwersytetów, będzie okazją

oceny i porównania autoetnograficznej krytyki uczelni z koncepcjami innych autorów.

Konwencja autoetnograficzna lektury zachęca do postawienia równie osobistego pytania. Dlaczego autor pozostaje w tym „bagnie”? Jest zdolnym badaczem, który może znaleźć pracę w innych instytucjach naukowych. Czy jest tam dla potrzeby bycia badaczem autoetnograficznym? Czy pozostaje tam mimo wyczuwalnego rozgoryczenia i niemocy? Ta autorefleksja jest być może odpowiedzią na pytanie o ukryte treści autobiograficznej krytyki uczelni.

**Bibliografia:**

Bielska E., *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2013.



**Weronika Kisiel**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-6518-9284

## **Recenzja książki – *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*. Autorstwa Oskara Szwabowskiego**

Oskar Szwabowski jest doktorem pedagogiki, pracownikiem naukowym Uniwersytetu Szczecińskiego. Jest autorem wielu prac z zakresu pedagogiki krytycznej. W poprzednich rozprawach krytykował stanowiska polskich badaczy na temat przemian uniwersytetu.

Analizując i wyrażając swoją opinię na temat pracy dr. Oskara Szwabowskiego pragnę rozpocząć od pozytywów. Pierwszą część książki czyta się bardzo przyjemnie i szybko. Cała praca jest ideowo i stylistycznie odważna, inna, odmienna. W moim odczuciu bardzo emocjonalna i osobista. Uwagę zwraca także nowatorska narracja oraz transkrypcje rozmów czy nagłaśnianie myśli autora.

Autor *Nekrofilnej produkcji akademickiej...* skupia się wokół momentami mniej lub bardziej widocznej krytyki tradycyjnego myślenia o uniwersytecie. Piętnuje ujmowanie wyższych uczelni w kategoriach elitarystycznych, a także traktowanie jej pracowników jako grupy uprzywilejowanej. Podkreśla w powyższej rozprawie potrzebę stworzenia innego języka, który pozwoliłby w nowym świetle opisać rzeczywistość akademicką. Przywoływany język ma pomóc w torowaniu drogi do realnej zmiany tejże rzeczywistości.

W wielu aspektach trudno mi zgodzić się z autorem, jednym z nich jest stosunek doktora do „naukowego pisania”. O. Szwabowski ocenia je negatywnie, mówiąc o nim jakoby było ono podporządkowane normom środowiskowym. Przez co podobno nie mam w nim miejsca na refleksję autora. Uważam, że mówiąc swoimi słowami o słowach innych zawsze wzbogacamy treść o swoje doświadczenia. Istnieje przecież wiele różnych modeli naukowości, co sam słusznie zauważa pisząc: „podział i definiowanie wiedzy naukowej mają charakter arbitralny” – tym bardziej dziwi jego

stanowisko. Przerażające są słowa autora, jakoby znużenie wywoływało u niego pisanie w stylu akademickim. Należy zadać sobie w takim razie pytanie – co On robi w tym środowisku? Uważam, że takie stanowisko niezwykle go ogranicza. Obserwując jak obsesyjnie wręcz broni wiedzy potocznej i nienaukowej nabieram odwagi do sformułowania wniosku, iż autor nie do końca rozumie pojęcie wieloparadygmatyczności nauk społecznych.

Dodatkowo zdaniem O. Szwabowskiego nauka i wszystko co z nią związane jest zakorzenione w polityce. Jedynie autoetnografię traktuje jako praktykę będącą swoistym oporem wobec „kapitalistycznego upodmiotowienia” (s. 60). Ma stanowić ona przestrzeń do „niehierarchicznego poznawania, studiowania i przekształcania rzeczywistości” (s. 63). Autor nie mówi jednak o tym, co w tym kontekście interesuje nas najbardziej, czyli jak konkretnie wspomniana autoetnografia miałaby zmienić zastaną rzeczywistość, jak emocjonalny, intymny wręcz dziennik ma zmienić świat akademicki. Oskar Szwabowski pragnie swoją pracą zabrać głos w przestrzeni publicznej (ma taką nadzieję), podczas gdy moim zdaniem rozprawa trafi do wąskiej grupy naukowców zainteresowanych debatą na ten temat. Należy podkreślić, że sama krytyka do niczego nie prowadzi, może być jedynie prazródłem konkretnego działania. Mówienie „wobec i przeciwko władzy” (s. 12-13) nie jest możliwe tylko w autoetnografii. Pisarstwo akademickie wbrew słowo autora nie zwalcza mówienia swoim głosem. Autor powinien to wiedzieć, jego sztywna opinia o rozprawach akademickich wskazuje na to, że w swojej karierze przeczytał wiele prac. Uważam, że powinien to zauważyć, jednak jego nastawienie wydaje się być tu kluczowe. Jest znużony, więc nie dostrzega tego co najistotniejsze w pracach pisanych stylem akademickim.

Problematiczne jest ujmowanie innych osób zajmujących się nauką nie jako współtwórców, czy partnerów, ale jako konkurentów (s. 309). To wręcz absurdalne i do niczego nie prowadzi. Patrząc jednak na opisane w pracy niegodziwości i problemy, których doświadczył podczas swojej dotychczasowej „kariery” naukowej, można w pewnym stopniu usprawiedliwić taką postawę autora. W moim odczuciu ta praca to forma autoterapii. Być może strategia przetrwania. Tym co zwraca moją uwagę jest fakt, iż w książce brakuje koncepcji alternatywnych dla kapitalizmu (krytykowanego przez autora). Nie podejmuje on dyskusji z myślicielami, można spekulować, że zabrakło mu lektury prac wielu wybitnych autorów m.in. J. Habermasa, który to podkreśla, że zmiana nie jest możliwa za sprawą strajków, lecz poprzez budowę „autonomicznych samorządnych sfer publicznych, zdolnych

do zaznaczenia swojej odrębności od dominacji władzy i pieniądza<sup>1</sup>. Sama krytyka do niczego nie prowadzi, jednak autor analizowanej rozprawy wydaje się o tym zapominać.

Jednym w wielu podejmowanych przez autora zagadnieniem zwracającym moją uwagę są kwestie finansowania. O. Szwabowski uważa, iż każdy powinien zarządzać pieniędzmi uczelni, ponieważ są wspólne. Uważam jednak, że dobrą praktyką jest powierzenie tych kwestii osobom posiadającym odpowiednie kwalifikacje. Autor niejednokrotnie negatywnie wypowiada się na temat kapitalizmu – ten bowiem okrada obywateli. Nie stanowi już jednak dla niego problemu to, że to właśnie z tych środków otrzymuje on swoje wynagrodzenie. Krytykuje kapitalizm, który go żywi. Sprzeczności są stałym elementem analizowanej rozprawy.

Kolejny zarzut dotyczy widocznych ograniczeń dotyczących obszaru naukowego funkcjonowania autora. Jak pisze on sam, zajmuje się ciągle jednym tematem, jedynie w inny sposób się o nim wypowiada – czy to przypadkiem nie przejaw pisania akademickiego, tak krytykowanego przez O. Szwabowskiego? Warto zwrócić uwagę, że doktor zapomina o niezwykle istotnych z perspektywy całego problemu niuansach, a mianowicie pisze i wypowiada się jedynie w odniesieniu do Uniwersytetu Szczecińskiego. Nie powstrzymuje go to jednak przed formułowaniem uogólnień. Zapomniał o różnicowaniu i opisaniu zagadnienie w odniesieniu do szkół prywatnych, niepublicznych. Nie wskazał innych uczelni, nie pokusił się nawet o zbadanie stanu rzeczy na innych wydziałach. To niezwykle obniża jakość tej pracy i powoduje, że ciężko doszukiwać się jej zastosowania i użyteczności dla pracowników innych uczelni.

Niepokojące jest to chroniczne przygnębienie autora, a także ciężące na nim poczucie przykrego, pedagogicznego obowiązku. Postrzeganie świata przez pryzmat walki klas, a nie poprzez swój system wartości powoduje, że uniwersytet postrzega on jako środowisko toksyczne. Nie rozumie tego, że uczelnie wyższe znacznie różnią się od fabryk czy firm usługowych. Przecież to właśnie uniwersytet arystokratyczny i dla elit stał się mu bliższy – a teraz go krytykuje, walcząc o uniwersytet dla „wszystkich”, nie myśląc do czego to doprowadzi. Argumentacji autora brakuje logiki, a w pracy brakuje mocnych podstaw teoretycznych.

---

<sup>1</sup> T. Fleming, *Habermas o społeczeństwie obywatelskim, świecie życia i systemie: odkrywanie społecznego wymiaru teorii transformatywnej*, „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2009 nr 1 (45), s. 36.

Kończąc swoje rozważania chciałabym wspomnieć co moim zdaniem jest zaletą omawianej pracy, a mianowicie o zachęcie formułowanej przez autora do wspólnego tworzenia nauki. Zwraca uwagę na istotny przy wspólnej pracy klimat: przyjaźni, zrozumienie i życzliwości. Sama forma moim zdaniem jest pożądana. Jednak zastanawiam się, czy aby na pewno jest to wyraz braku hierarchii, o którą tak walczy i zabiega w swojej rozprawie autor? Zależać to będzie od podziału punktów między współpracowników, a o tym doktor O. Szwabowski już nie wspomina.

Reasumując rozprawa ma ciekawą formę, jednak fakt, iż skierowana jest do wąskiego grona odbiorców i formułowane w niej wnioski, w praktyce dotyczą jedynie wycinka opisywanej rzeczywistości powoduje, że jej szeroko rozumiana jakość gwałtownie spada. Skorzysta z niej mała grupa osób, tak więc zasadność jej powstania jest w moim odczuciu wątpliwa. Temat jest kontrowersyjny, a zestawienie treści w rozdziałach powoduje, że czytając można odnieść wrażenie, iż stoi się w miejscu. Po lekturze zadałam sobie pytanie: czy to przez przypadek nie rozprawa pisana przez autora dla autora (pisanie dla samego siebie)?

### **Bibliografia:**

Fleming T., *Habermas o społeczeństwie obywatelskim, świecie życia i systemie: odkrywanie społecznego wymiaru teorii transformatywnej*, „Teraźniejszość - Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2009 nr 1 (45), s. 29-46.

Szwabowski O., *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2019.

**Bogusław Śliwerski**

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-3875-8154

## Historia oświaty i wychowania

- Ablewicz K., Cipár M., Jagielska D., Kostkiewicz J., *Szkice z pedagogiki 20-lecia międzywojennego*, Univerzita Komenskeho, Bratislava 2015.
- Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, (red.) Iwonna Michalska i Grzegorz Michalski, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2013.
- Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą XIX i początków XX wieku*, (red.) Iwonna Michalska i Grzegorz Michalski, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2013.
- Bartnicka K., *Działalność edukacyjna Jana Śniadeckiego*, Ossolineum, Wrocław 1980.
- Bartnicka K., *Rozprawy o historii, uniwersytetach, edukacji i wychowaniu*, Wydawnictwo Chronicon, Warszawa 2019.
- Bartnicka K., *Wychowanie patriotyczne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, PZWS, Warszawa 1973.
- Barycz H., *Uniwersytet Jagielloński w życiu narodu polskiego*, PZWS, Warszawa 1964.
- Blusz K., *Ewolucja modelu wychowania skautingu w harcerstwie*, Harcerska Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1987.
- Błażejowska J., *Harcerska droga do niepodległości. Od „Czarnej Jedyнки” do Komitetu Obrony Robotników*, ARCANA, Warszawa 2016.
- Bobrowska-Nowak W., *Historia wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1978.
- Bogus M., Spyta J., *Nauczyciele oraz ich stowarzyszenia na tle dyskursu społecznego w modernizującej się Europie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.
- Bujanowicz L., *Symbole przynależności narodowej. Ryngraf. Pamięć i tradycja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.

- Burke P., *Spółeczna historia wiedzy*, przeł. Anna. Kunicka, Wydawnictwo ALETHEIA, Warszawa 2016.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX w.*, PZWS, Warszawa 1962.
- Chmielewski W. J., *Kształcenie nauczycieli w okresie ideologizacji szkolnictwa (1944-1956)*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2006.
- Chmielewski W. J., *Polska administracja szkolna w latach 1944-1950*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.
- Chmielewski W. J., *Polskie osiedle Santa Rosa w Meksyku 1943-1946*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2015.
- Chmielewski W. J., *Stanisław Skrzyszewski wobec ludzi nauki w świetle własnych notatek, listów i pism (1944-1950)*, Instytut Historii Nauki im. L. i A. Birkenmajerów PAN, Warszawa 2014.
- Chmielewski W. J., *Zwalczanie wychowania religijnego w szkołach w latach 1944-1950*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017.
- Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., *Niegodne historii? O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Chmura-Rutkowska I., Głowacka-Sobiech E., Skórzyńska I., *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Denisiuk A., Jakubiak K., *Źródła do dziejów wychowania w rodzinie polskiej w XIX i początkach XX wieku*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2001.
- Dormus K., Włoch A., Wojniak J., *Edukacja kobiet. Kobiety w edukacji. Szkice historyczno-pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Wydawnictwo WAM, WSPF „Ignatianum”, Kraków 2005.
- Dybiec J., *Nie tylko szabłą. Nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej 1795-1918*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2004.
- Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, (red.) K. Jakubiak, W. Jamrożek. Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2002.
- Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Starożytność-Średniowiecze*, (red.) J. Jundziłł, D. Żołądź-Strzelczyk, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2002.
- Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, red. s. Maria Loyola Opiela, Wydawnictwo KUL, Lublin 2014.

- Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S Mauersberg, PWN, Warszawa 1990.
- Edukacja w PRL*, red. Monika Wiśniewska, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2016.
- Felchner A., Majchrzyk-Mikuła J., Matuszak T., Piasta A., *Z dziejów piotrkowskiej oświaty (od czasów Księstwa Warszawskiego do wybuchu II wojny światowej). Wybór dokumentów*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011.
- Fijałkowski A., *Tradycja i nowatorstwo w Orbis sensualium pictus Jana Amosa Komeńskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Firlej W., Krześniak-Firlej D., Majewski S., *Kształtowanie się polskiego prawa szkolnego od XVIII do XX wieku. Zarys historyczny i wybór materiałów źródłowych*, Wydawnictwo UJK w Kielcach, Kielce 2012.
- Funkcja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej 1918-1939*, red. Elwira J. Kryńska, Trans Humana, Białystok 2004.
- Gąsiorowski A., *Historia wychowania. Słownik Biograficzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu- Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Głowacka – Sobiech E., *Andrzej Małkowski (1888-1919) – Twórca polskiego skautingu*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXIII – Nauki Humanistyczno – Społeczne” 2004 Zeszyt 365.
- Głowacka-Sobiech E., *Ruch harcerski w latach 1944-1990*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2013.
- Górniewicz J., Pulińska U., Radziszewska M., *Od Wyższej Szkoły Nauczycielskiej do Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Przyczynki do dziejów akademickiego środowiska pedagogicznego w Olsztynie*, Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2018.
- Grzybowski R., *Polityczne priorytety i elementy codzienności socjalistycznej szkoły. Wybór studiów poświęconych dziedzictwu edukacyjnemu PRL-u*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Grzybowski R., *Wyższe Szkoły Pedagogiczne w Polsce w latach 1946-1956*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000.
- Gulczyńska J. *Przemiany w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym w Polsce w latach 1944-1989*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Hejnicka-Bezwińska T. *Zarys historii wychowania (1944-1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, część IV, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Sp. z .o.o., Kielce 1996.
- Hessen S., *Filozofia - Kultura - Wychowanie. Wstęp T. Nowacki. Wybór i oprac. M. Hessenowa*, Ossolinerum, Wrocław 1973.

- Historia wychowania - wiek XX*, red. Józef Miąso, tom I-II, PWN, Warszawa 1984.
- Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, (red.) T. Gumuła, S. Majewski, Wydawnictwo UJK, Kielce 2005.
- Historia wychowania*, red. J. Hellwig, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- Idealy wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, red. Elwira J. Kryńska, Trans Humana, Białystok 2006.
- Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Bydgoszcz 1994.
- Januszewska-Warych M., *W poszukiwaniu nowoczesnej, demokratycznej i narodowej wizji reformy szkolnictwa. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy (Łódź, 18-122 czerwca 1945 roku)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Kaliszewska M., *Eliza Freinet promotorka zdrowia*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2017.
- Kamińska J., *Universitas Vilnensis 1793-1803: od Szkoły Głównej Wielkiego Księstwa Litewskiego do Imperatorskiego Uniwersytetu Wileńskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Kamiński A., *Prehistoria polskich związków młodzieży*, PWN, Warszawa 1959.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, przekł. K. Remerowa. Wstęp i komentarz B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 1956.
- Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*, red. s. Maria Loyola Opiela, Wydawnictwo EPISTEME, Lublin 2016.
- Konarski S., *Pisma pedagogiczne*, oprac. L. Kurdybacha, Ossolineum, Wrocław-Kraków 1959.
- Koprowiak E., *Kompendium historii wychowania i edukacji. Podręcznik dla pedagogów*, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2011.
- Kosiński L., *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Rosner & Wspólnicy, Warszawa 2006.
- Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Kostkiewicz J., Krankus M., Podmanicky I., Potocarova M., *Wychowanie-rodzina-społeczny rozwój osoby. Studia ze spotkań krakowsko-bratysławskich*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2015.
- Kot S., *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, tom 1. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

- Kot S., *Historia wychowania. Wychowanie nowoczesne: od połowy wieku XVIII do współczesności*, tom 2. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Krasnodębski M., *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Difin S.A., Warszawa 2011.
- Krasuski J., *Historia wychowania. Zarys syntetyczny*, WSiP, Warszawa 1989.
- Krasuski J., *Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939 - 1945*, Warszawa 1971; wyd. II, PWN, Warszawa 1977.
- Król J., Magiera E., *Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego (1985-2015)*, WN Wydziału Humanistycznego US MINERWA, Szczecin 2015.
- Kryńska E. J., *Specyfika oświatowego ruchu oporu w województwie białostockim w latach II wojny światowej*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP sp z o.o., Białystok 2010.
- Kryńska E., Mauersberg S., *Indoktrynacja młodzieży szkolnej Polsce w latach 1945- 1956*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Kryńska E. J., *Skazane za patriotyzm. „Druga konspiracja” na Białostocczyźnie 1945-1956*, Trans Humana, Białystok 2012.
- Krzyżak-Szymańska E., *Uzależnienia technologiczne wśród dzieci i młodzieży. Teoria, profilaktyka, terapia – wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Kupisiewicz C., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Legutko J., „*Kochać życie piękne i młode*” – marksistowska i eugeniczna pedagogika Władysława Spasowskiego. Założenia i krytyka personalistyczna, „*Paedagogia Christiana*” 2017 nr 1(39).
- Litak S., *Historia wychowania. Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, tom 1, wydanie trzecie poszerzone i uzupełnione, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Locke J., *Mysli o wychowaniu*, tłum. F. Wnorowski. Wstępem i komentarzem opatrzyła K. Mrozowska, Ossolineum, Wrocław 1959.
- Majorek C., *Książki szkolne Komisji Edukacji Narodowej*, WSiP, Warszawa 1975.
- Maliszewski K., *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Markiewicz H., *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2001.
- Marrou H.-I., *Historia wychowania w starożytności*, przeł. S. Łoś, PIW, Warszawa 1969.

- Marszałek K., *Dziedzictwo którego nie można odrzucić. Próba interpretacji wybranych źródeł z lat 1918-2015 do dziejów Związku Harcerstwa Polskiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Massalski A., *Dzieje najstarszej szkoły średniej w Kielcach 1727-1945. I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2010.
- Mauersberg S., *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej. Społeczne uwarunkowania dostępu do oświaty*, Ossolineum, Wrocław 1988.
- Meissner A., *Historia i historycy wychowania na ziemiach polskich w XIX wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Lublin 2010.
- Meissner A., *Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1999.
- Miąso J., *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w l. 1815 -1915*, Warszawa 1966.
- Mielczarek F., *Ideologiczno-polityczna indoktrynacja nauczycieli w Polsce w latach 1945-1956*, Wydawnictwo UO, Opole 1997.
- Mokrzecki L., *Wokół staropolskiej nauki i oświaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001.
- Możdżeń S.I., *Historia wychowania 1795-1918*, t.2., Wydawnictwo Diecezjalne Sandomierz 2006.
- Możdżeń S.I., *Historia wychowania 1918-1945*, t.3., Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 2006.
- Możdżeń S.I., *Historia wychowania do 1795*, t.1., Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 2006.
- Możdżeń S.I., *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2001.
- Myślenie historyczne. Nadawanie historycznego sensu*, red. Robert Traba, Holger Thünemann, przeł. Rafał Żytyniec, Część I, Jörn Rüsen, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2015.
- Myśliciele o wychowaniu t. 2* red. Czesław Kupisiewicz, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa 2000.
- Myśliciele o wychowaniu*, t. 1, red. Czesław Kupisiewicz, Irena Wojnar, Wyd. Bgw, Warszawa 1996.
- Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe i cechy charakterystyczne*, wyd. drugie. Oprac. i posłowie A. Skulimowska, Wydawnictwo Naukowe UP-H w Siedlcach, Siedlce 2018.

- Niepodległościowe koncepcje i programy wychowania przełomu XIX i XX wieku. I Seminarium Polskiej Myśli Pedagogicznej. Myśl o wychowaniu dla Polski niepodległej 1863-1914/18*, red. Beata Gola, Dominika Jagielska, Janina Kostkiewicz, Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej i Polskiej Myśli Pedagogicznej IP Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Kraków 2015.
- Nowak-Dłużewski J., *Stanisław Konarski*, Warszawa 1989.
- Okoń W., *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Orczyk A. ks., *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Organizacja systemu edukacyjnego w Polsce w latach 1932-1993. Antologia dokumentów i materiałów*, wyb. i oprac. T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski, Wydawnictwo DW Strzelec, Kielce 1994.
- Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XIX i początkach XX wieku*, red. Iwonna Michalska, Grzegorz Michalski, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016.
- Oświatowe i edukacyjne aspekty działalności wydawniczej w XX i pierwszych latach XXI wieku*, red. Iwonna Michalska, Grzegorz Michalski, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016.
- Panas-Goworska M., Goworski A., *Naukowcy spod czerwonej gwiazdy*, WN PWN, Warszawa 2016.
- Pawelec L., *Kształcenie nauczycieli dla szkół elementarnych w Polsce 1775-1973 w kontekście przemian społecznych. Na przykładzie kielecczyny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu w 70. rocznicę urodzin*, red. Agata Matysiak-Błaszczyk i Ewa Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Pestalozzi J. H., *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, tłum. W. Szewczuk, oprac. Szulkin i W. Szewczuk, Ossolineum, Wrocław 1955.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, oprac. i wstępem opatrzyła K. Mrozowska, Ossolineum, DeAgostini, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2005.
- Początki Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej we wspomnieniach studentów i pracowników 1944-1955*, red. Ryszard Szczygieł, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015

- Polonia Restituta. Dekalog dla Polski w 100-lecie odzyskania niepodległości*, red. W. Pasierbek, A. Budzanowska, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, MNiSW, Kraków 2019.
- Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939. Parerga* opracowanie S. Sztobryn, M. Świtka, GWP, Gdańsk 2006.
- Potyrała B., *Oświata w Polsce w latach 1949-1956*, Ossolineum, Wrocław 1992.
- Poznański K., *Oświata i szkolnictwo w Królestwie Polskim 1831 - 1869*, T. 1 i 2, Wydawnictwo APS, Warszawa 2001.
- Pożegnanie ze szkołą. Spojrzenie wstecz nauczyciela emeryta*, wybór i opracowanie: Witold Chmielewski, Stanisław Mauersberg, Marian Walczak, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2012.
- Prace, szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego INEDITA*, tom 1-2, red. Edward Gigilewicz, s. Maria Loyola Opiela, Zgromadzenie Sióstr Służebniczek BDNP, Lublin 2016.
- Przełomy edukacyjne. Dziedzictwo polskiej teorii i praktyki*, red. Władysława Szulakiewicz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Pytlak R., *Opowieści z ... mojej ścieżki*, BEL Studio Sp. z o.o., Warszawa 2017
- Radlińska H., *Pisma pedagogiczne, t. II: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wstęp J. Hulewicz. Wybór i opracowanie tekstu W. Wyrobkowa-Pawłowska i J. Wojciechowska, Ossolineum, Wrocław 1964.
- Radlińska H., *Pisma pedagogiczne, t. I: Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński i A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarz W. Wyrobkowa-Dylewska, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Raś D., *Rodziny ubogie i przestępczość od XVI do XX wieku. Warunki życia, badania psychologiczno-społeczne, dobroczynność i wychowanie młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*. Do druku przyg. F. Wnorowski Wstępem i komentarzem opatrzył J. Legowicz, Ossolineum, Wrocław 1955.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Wstępem opatrzył B. Suchodolski, Książka i Wiedza, Warszawa 1958.
- Rüsen J., *Nadawanie historycznego sensu. Myślenie historyczne. Część I*. red. R. Traba, H. Thünemann, przeł. Rafał Żytyniec, Wydawnictwo Naukowe i Innowacje, Poznań 2015.
- Sadowska J., *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo TransHumana, Białystok 2001.
- Schiller J., *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863-1917*, Wydawnictwo IHN PAN i Wydawnictwo Retro-Ars, Warszawa 2008.

- Skubała-Tokarska Z., Tokarski Z., *Uniwersytety w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972.
- Smolański A., *Ideale wychowawcze w polskiej myśli pedagogicznej od XVI w. do końca II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo WSP, Opole 1994.
- Smolański A., *Pedeutologia historyczna*, Wydawnictwo Marian Kaczorowski, Wrocław 2006.
- Spencer H., *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*. Przekł. A. Peretiatkiewicz; wstęp i komentarz R. Wroczyński, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław 1960.
- Staszic S., *Pisma i wypowiedzi pedagogiczne, opracował*, wstępem i komentarzem opatrzył T. Nowacki. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław: 1956.
- Studia z dziejów harcerstwa 1944-1989*, red. Marek Wierzbicki, IPN, Warszawa 2009.
- Suchodolski B., *Komisja Edukacji Narodowej na tle roli oświaty w dziejowym rozwoju Polski (1773-1973)*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
- Szafran J., *Dla dobra polskiej szkoły. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych i jego funkcje społeczno-oświatowe w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.
- Szuba L.S., *Powszechna Organizacja „Służba Polsce” jako narzędzie pracy i indoktrynacji młodzieży w latach 1948-1955*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2006.
- Szulakiewicz W. *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944-1956*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Szulakiewicz W., *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918-1939. Studium historiograficzne*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.
- Szulakiewicz W., *O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2014.
- Szulakiewicz W., *Pedagogika na Uniwersytecie Stefana Batorego*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2019.
- Szulakiewicz W., *Stanisław Lempicki (1886-1947). Twórca lwowskiej szkoły historii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.
- Szybiak I., *Nauczyciele szkół średnich Komisji Edukacji Narodowej*, Instytut Historii Nauki PAN, Wrocław 1989.
- Szybiak I. *Zarys historii wychowania*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Szymański M.S., *Myślenie i działanie pedagogiczne w Drugiej Rzeczypospolitej. Esej polityczno-oświatowy*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2016.

- Śliwerski B., *„Przyrzeczenie wierności sprawie socjalizmu...” – czyli jak ZHP stało się organizacją wychowania socjalistycznego w świetle doktryny pedagogicznej po 1944 roku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Śliwerski B., *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Śliwerski B., *Pedagogia harcerskiego wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, „Acta Universitas Lodziensis, Folia Paedagogica et Psychologica”, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.
- Śliwerski B., *Przyrzeczenie harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Śliwerski W., *Wydawcy gorszego Boga. Harcerska Oficyna Wydawnicza w Krakowie. Czasy – ludzie – wydarzenia 1988-1992*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Taraszkiewicz J., *Edukacja historyczna w szkolnictwie pijarskim Rzeczypospolitej 1642-1773*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2011.
- Taraszkiewicz J., *Pierwsze stulecie zakonu Pijarów na ziemiach Rzeczypospolitej Obojga Narodów (1642-1740)*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2015.
- Teksty źródłowe do dziejów wychowania*. Wyboru dokonał i opracował S. Możdżeń. Część I - VIII, DW Strzelec, Kielce 1993.
- Terror i konspiracja. Młodzież wobec indoktrynacji komunistycznej 1945-1956*, red. Elwira J. Kryńska, Trans Humana, Białystok 2004.
- Umieszczeni w przeszłości. Pamięć w naukach pedagogicznych*, red. Władysław Szulakiewicz, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2016.
- W służbie nauki, wychowania i wartości. Szkice biograficzne o lubelskim środowisku naukowym*, red. Ryszard Skrzyniarz, Małgorzata Łobacz, Barbara Borowska, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2015.
- Walczak M., *Szkolnictwo wyższe i nauka polska w latach wojny i okupacji 1939-1945*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.
- Wałęga A., *Początki akademickiej historii wychowania w Polsce. Antoni Karbowski (1856-1919)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

- Wałęga A., *Polskie podręczniki i wydawnictwa pomocnicze do historii wychowania okresu zaborów i II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Wnęk J., *Polska myśl pedagogiczna 1795-1863*, Wyd. MCDN, Kraków 2007.
- Wołoszyn J.W., *Szkoła jako instrument politycznej legitymizacji władzy partii komunistycznej w Polsce (1944-1989)*, IPN, Lublin 2015
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Wydanie drugie poszerzone, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945*, PWN, Warszawa 1980.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, PWN, Warszawa 1983.
- Wroczyński R., *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, PWN, Warszawa 1963.
- Wspomnienia Marii Kunowskiej-Porębniej*. Wydał, opracował, wstępem i przypisami opatrzył Ryszard Skrzyniarz, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2018.
- Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej Drugiej Rzeczypospolitej*, red. E. Bartkowiak, E. Kahl, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Wychowanie – ale jakie?* red. Elwira J. Kryńska, ks. Adam Skreczka, Trans Humana, Białystok 2007.
- Wychowanie w Rodzinie. Rodzina w Europie na przełomie XIX i XX wieku*, red. Stefania Walasek i Anna Haratyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2015.
- Wychowanie w Rodzinie. Tom XIV, Rozważania o wychowaniu, opiece i wsparciu rodzin (XIII-XX wiek)*, red. Stefania Walasek, Ewa Jurczyk-Romanowska, Wrocław 2016.
- Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1989.
- Z przeszłości i współczesności kształcenia pedagogicznego w Cieszynie*, red. Robert Mrózek, Urszula Szuścik, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, red. Romuald Grzybowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Zasztowt L., *Kresy 1832-1864. Szkolnictwo na ziemiach litewskich i ruskich dawnej Rzeczypospolitej*, Instytut Historii Nauki PAN, Warszawa 1997.

- Źródła do dziejów wychowani i myśli pedagogicznej*, Wydanie drugie zmienione, Tom III – Księga pierwsza, Wybór i opracowanie Stefan Wołoszyn, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998.
- Źródła do dziejów wychowani i myśli pedagogicznej*. Wydanie drugie zmienione, Tom II – Księga pierwsza, Wybór i opracowanie Stefan Wołoszyn, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1997.
- Źródła do dziejów wychowani i myśli pedagogicznej*. Wydanie drugie zmienione, Tom III – Księga druga, Wybór i opracowanie Stefan Wołoszyn, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998.
- Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, red. Irena Lepalczyk, t. I, PWN, Warszawa 1988.
- Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, red. Irena Lepalczyk, t. II, PWN, Warszawa 1988.
- Żołądź – Strzelczyk D., Gomułka I., Kabacińska-Łuczak K., Nawrot-Borowska M., *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*, Wydawnictwo Chromcon, Wrocław 2016
- Żołądź D. *Idealy edukacyjne doby staropolskiej*, PWN, Warszawa 1990.
- Żołądź D., *Idealy edukacyjne doby staropolskiej*, PWN, Warszawa 1990.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.

## AUTORZY

- Aleksandra Aszkiełowicz**, dr, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu
- Dominik Chojnowski**, dr, Uniwersytet Łódzki
- Beata Cytowska**, dr hab., prof. UWr, Uniwersytet Wrocławski
- Ewelina Franczyk**, mgr, Małopolski Szpital Ortopedyczno-Rehabilitacyjny im. prof. Bogusława Frańczuka (Dom Diennej Opieki Medycznej)
- Iwona Jazukiewicz**, dr hab., prof. US, Uniwersytet Szczeciński
- Weronika Kisiel**, mgr, Uniwersytet Łódzki
- Elżbieta Kowalska-Dubas**, prof. dr hab., Uniwersytet Łódzki
- Justyna Kusztal**, dr hab. prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński
- Andrzej Ładyżyński**, dr hab., prof. UWr, Uniwersytet Wrocławski
- Zbigniew Marek**, prof. dr hab., Akademia Ignatianum w Krakowie
- Bożena Matyjas**, prof. dr hab., Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Irena Mudrecka**, dr hab. prof. UO, Uniwersytet Opolski
- Aleksander Nalaskowski**, prof. dr hab., Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
- Erkki Nevanpera**, dr, UCN University Consortium of Seinäjoki
- Magdalena Pawlak**, mgr, Uniwersytet Łódzki
- Krzysztof Pierścieniak**, dr, Uniwersytet Warszawski
- Arleta Suwalska**, dr, Uniwersytet Łódzki
- Zofia Szarota**, dr hab., prof. UW, Uniwersytet Warszawski
- Bogusław Śliwerski**, prof. zw. dr hab., dr h.c. multi, Uniwersytet Łódzki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- Mirosława Wawrzak-Chodaczek**, dr hab., prof. UWr, Uniwersytet Wrocławski
- Zdzisław Wołk**, prof. dr hab., Uniwersytet Zielonogórski



# INFORMACJE DLA AUTORÓW

STUDIA Z TEORII  
WYCHOWANIA  
TOM XI: 2020 NR 2(31)

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”