

Uwagi o pedagogice społecznej, z której czerpię inspiracje do badań zaangażowanych

Wprowadzenie

Myśli są wolne od cła? Gdy nie przekraczają granic¹.
Stanisław Jerzy Lec

Edukacja nie dokonuje się w próżni, lecz pozostaje w ścisłym związku z warunkami polityczno-społecznymi danego kraju. Na tę dynamiczną relację środowiska życia i instytucji edukacyjnych, ich wzajemne oddziaływanie zwróciła uwagę Helena Radlińska (i niezależnie od niej Florian Znaniecki²). Ona sama wskazywała z kolei na Ludwika Krzywickiego, który jako pierwszy, jej zdaniem, ukazał społeczne tło wychowania³. Zainspirowana myślą Krzywickiego formułowała podstawy naukowe pedagogiki społecznej – naukowej i krytycznej refleksji nad społecznymi barierami dostępu do kultury i edukacji. Ów społeczno-polityczno-kulturowy kontekst wychowania, dzisiaj inny niż u początków pedagogiki społecznej, nieustająco zasługuje na uważną i krytyczną analizę. A upływ czasu nie tylko nie zdeaktualizował myśli przywołanych uczonych, ale wręcz przeciwnie – uwidoczniał ich pulsującą aktualność.

Identyfikując się z subdyscypliną naukową, jaką jest pedagogika społeczna, w jej obszarze sytuując swoje dociekania naukowe, czuję się spadkobierczynią dorobku Radlińskiej (oraz jej następców). Mimo upływu lat w jej tekstach znajduję inspiracje do badań, a ona sama – wojowniczką o lepsze jutro – fascynuje mnie jako człowiek⁴. Bliski jest mi zarówno sposób rozumienia

¹ S.J. Lec: *Myśli nieuczesane*. W: Tegoż: *Poezje wybrane*. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył A. Gronczewski. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1973, s. 128.

² Ich dzieła zdecydowanie poszerzyły rozumienie i badania kształcenia, wychowania i uczenia się jako urabiania głównie szkolnego. Miały i mają ogromny wpływ na rozwój badań w pedagogice społecznej i socjologii wychowania, zauważa Zbigniew Kwieciński. Z. Kwieciński: *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Studio Kropka dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń 2019, s. 72.

³ H. Orsza [H. Radlińska]: *Ludwik Krzywicki jako pedagog*. „Nowe Tory” 1908, z. 8. Podaje za: W. Theiss: *Wychowanie i niepodległość. Idea polskiej szkoły w publicystyce społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej (1907–1918)*. „Polska Myśl Pedagogiczna” 2015, nr 1, s. 27.

⁴ Dałam temu wyraz w artykule: E. Górnikowska-Zwolak: *Wezwanie do obywatelstwa – głos Heleny Radlińskiej do kobiet wiejskich, przywołany w podwójną setną rocznicę państwo-*

i uprawiania pedagogiki zaproponowany przez Radlińską, jak i jej postawa zaangażowania.

Nie ma tu miejsca ani potrzeby, żeby szczegółowo przypominać początki pedagogiki społecznej, okres jej usamodzielniania się. Jednak niektóre kwestie wymagają przywołania, pojawiają się bowiem analogie doświadczeń historycznych narodu (oraz konkretnych ludzi uczestniczących w tych doświadczeniach, członków wspólnoty narodowej i jednocześnie badaczy rozwijających dyscyplinę⁵). Ponadto rodowód pedagogiki społecznej, jej specyfika stanowią punkt odniesienia dla współczesnych uczonych przekonanych o potrzebie uprawiania badań w sposób zaangażowany.

Pedagogika społeczna była od swego zarania polityczna. I tym różniła się od klasycznej pedagogiki, psychologizującej, odwołującej się do biologicznych uwarunkowań rozwoju jednostki. Warto przypomnieć, że nazwana przez Bogdana Nawroczyńskiego „pedagogiką wzmoczenia duchowego”, na przełomie XIX i XX wieku stała się formą zaangażowania w działalność polityczną Królestwa Polskiego, a jej celem było wychowanie narodowe, przygotowanie do walki o niepodległość kraju. W parze z tym szły hasła polityczno-socjalne, m.in. równość wobec prawa (walka o prawa kobiet), tolerancja narodowo-religijna, zniesienie nędzy, powszechna dostępność do oświaty i kultury⁶. Powstająca wówczas „nowa” pedagogika (terminu „pedagogika społeczna” najpierw używano w środowisku krakowskim) zaczęła być odróżniana od publicznej, państwowej pedagogiki szkolnej – tradycyjnej i pozytywistycznej, „starej”⁷. Pedagogice wzmocnienia duchowego Nawroczyński nadał określenia: socjalna, społeczna oraz polityczna. Pedagogice pozytywistycznej – psychologiczna, biologiczna, apolityczna⁸.

wości i obywatelskości. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Sociologica” 2019, nr 11 (1). Fascynację osobą Heleny Radlińskiej można też dostrzec u Elżbiety Trafiałek, autorki tekstu: E. Trafiałek: *Helena Radlińska (1879–1954)*. W: *Przeszłość dla przyszłości*. Red. L. Frąckiewicz. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2001.

⁵ Por. W. Theiss: *Edukacja i zaangażowanie. Sto lat pedagogiki społecznej w Polsce (1908–2008)*. Wprowadzenie. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 2; Tenże: *Helena Radlińska: powrót do źródeł i tradycji w ponowoczesnym świecie*. „Pedagogika Społeczna” 2018, nr 4.

⁶ W. Theiss: *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej (pytania o naukowy dyskurs)*. W: *Pedagogika społeczna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Red. E. Trempała, M. Cichosz. Wszechnica Mazurska, Olecko 2001, s. 17. Walkę o prawa kobiet w okresie II Rzeczypospolitej i bohaterki tej walki przybliży Olga Wiechnik w książce: O. Wiechnik: *Poselki. Osiem pierwszych kobiet*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2019.

⁷ D. Drynda: *Dorobek pedagogiki społecznej Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku (zagadnienia wybrane)*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. ZSMP-Press, Katowice 1992, s. 47–50.

⁸ B. Nawroczyński: *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny, cechy charakterystyczne*. Lwów–Warszawa 1938, s. 27–28. Za: W. Theiss: *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej...*, s. 17.

Radlińska tworzyła koncepcję polskiej szkoły w klimacie politycznych sporów swojego czasu (u zarania niepodległej Polski i później, po odzyskaniu niepodległości), będąc aktywną uczestniczką tych sporów i ścierających się wizji niepodległego kraju. Należała do grona intelektualistów zaangażowanych (jak bliski jej Krzywicki). Wiesław Theiss, badacz wybitnie zasłużony dla upowszechniania wiedzy o twórczyni pedagogiki społecznej, odnosząc się do koncepcji polskiej szkoły autorstwa Radlińskiej (o czym za chwilę), tak charakteryzuje propagowany przez nią projekt: „śmiały, bezkompromisowy i przyszłościowy”⁹. A o niej samej mówi: „Nie można powiedzieć, że nie była zaangażowana”¹⁰. Próżno szukać podobnych projektów we współczesnej polityce edukacyjnej i niewiele jest podobnie zaangażowanych pedagogów.

Pojęcie polityki, intensywnie obecne, wszechstronnie analizowane i omawiane w mediach przez publicystów i ekspertów z różnych dziedzin (politologii, socjologii, historii, psychologii), rzadko jest łączone z pedagogiką. Nawet jeśli występuje w kontekście edukacji¹¹. Sami pedagodzy i pedagożki w znakomitej większości starają się „trzymać z daleka” od polityki – ludzą się, że ta odwzajemni się im tym samym, pozwalając na spokojną pracę na uczelniach, w uniwersyteckich gabinetach. Nie dostrzegają lub zdają się nie podzielać stanowiska, że skoro przedmiotem zainteresowania pedagogiki jest edukacja, to polityka edukacyjna ma prawo być obecna w ich myśleniu, dyskursie, prowadzonych badaniach, nierozdzielnych z praktyką, zaangażowanych. To oderwanie od przestrzeni działania, współkreowania rzeczywistości społecznej, jest o tyle zastanawiające czy wręcz niepokojące, że epoka, gdy uczeni pracowali w „wieży z kości słoniowej”, wyizolowanym świecie swoich teorii i badań, należy do zamierzchłej przeszłości. Współcześnie natomiast, i to od wielu lat, zyskują na popularności nurty badań zaangażowanych, jak socjologia publiczna czy zaangażowana antropologia/etnologia¹². Bohdan Skrzypczak, dzieląc się swoją

⁹ W. Theiss: *Wychowanie i niepodległość...*, s. 38.

¹⁰ Tamże.

¹¹ „O edukacji wypowiadają się publicznie nauczyciele, psychologowie, socjologowie, cała rzesza praktyków, natomiast prawie niesłyszalny jest głos pedagogów-badaczy”, pisała Teresa Bauman. I nie miała wątpliwości co do tego, że jest to sytuacja niekorzystna. T. Bauman: *Badacz jako krytyk*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. Kubinowski, M. Nowak. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 189–190.

¹² O socjologii publicznej i w tym kontekście o zaangażowanej pedagogice społecznej zob. E. Górnikowska-Zwolak: *Przeszłość dla przyszłości – w poszukiwaniu inspiracji do zmian*. W: *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Red. W. Danilewicz, W. Theiss. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014; E. Górnikowska-Zwolak: *Uczony/uczona – krytyczni intelektualiści, zaangażowani uczestnicy życia publicznego (ślady mistrzów)*. W: *W kręgu myśli Profesora Jana Szczepańskiego*. Red. D. Kadłubiec, E. Ogrodzka-Mazur, A. Kasperk. T. 4. Wydawnictwo Arka, Cieszyn 2018. Z kolei o płynności granic między nauką stosowaną i zaangażowaną, o nierozdzielności światów teorii i praktyki w antropologii/etnologii pisze Kinga Czerwińska: K. Czerwińska: *Przepakować dziedzic-*

refleksją na temat braku działania pedagogów w polu praktyki, zauważa, że pedagogika odradzająca się w 1989 roku, w nowych warunkach ustrojowych, obciążona kompleksem nauki propagandowej, wycofała się na pozycje obserwatora. A środowisko akademickie skierowało swą energię na odbudowanie tożsamości dyscypliny oraz jej wymiaru teoretycznego. Pedagodzy społeczni, jako środowisko profesjonalistów, nie stali się aktywnymi reformatorami/liderami życia społecznego i politycznego¹³.

Na środowiska społeczne i kulturowe, podstawowe źródła podnieć wyzwających przeżycia psychiczne człowieka, zwracał uwagę także współpracownik Radlińskiej, Ryszard Wroczyński. Pisał on: „Dobra kultury, z którymi osobnik styka się w środowisku swego życia, oraz stosunki społeczne, w których uczestniczy, kształtują podstawowe dyspozycje psychiczne”¹⁴. Współcześnie pedagodzy sięgają po kategorię duchowości człowieka, ujmowaną jako całość świata przeżywanego, rezultat relacji umysłu z otoczeniem¹⁵. Kategoria ta może być wielce użyteczna w badaniach nad środowiskiem życia i środowiskiem wychowania, przyjaznymi (bądź nie) dla wzrostu duchowego kobiet.

Aby poddać analizie owe kulturowe i społeczne aspekty środowiska, należy jeszcze uściślić, w jakim przedziale czasu się poruszamy, określić go. Jest to niezwykle ważne, gdyż, podkreślmy to raz jeszcze słowami Jerome’a S. Brunera: „edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego”¹⁶. Ma związek z holistycznie ujmowanym sposobem życia, charakterystycznym dla zbiorowości ludzi w określonym miejscu i czasie historycznym. „Nie ma przestrzeni społecznej poza społecznie określonym czasem”¹⁷, pisał Paweł Rybicki.

Czas minionych trzech dekad – bo ten okres jest dla mnie interesujący – to w Polsce okres wielorakich przemian: politycznych, ekonomicznych,

two. Przeszłość jako projekcja rzeczywistości – przypadki śląskie. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 6.

¹³ B. Skrzypczak: *Trzeci sektor na polskiej scenie publicznej – niewykorzystany potencjał pedagogiczny.* W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej.* Red. T. Pilch, T. Sosnowski. T. 1. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013, s. 65.

¹⁴ R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna.* PWN, Warszawa 1985, s. 83.

¹⁵ Zbigniew Kwieciński zwraca uwagę, że w pojmowaniu środowiska życia i środowiska wychowawczego nie można pomijać kategorii duchowości, jakoby ograniczonej do sfery przeżyć religijnych, „gdy tymczasem jest to normalna funkcja relacji umysłu z jego otoczeniem cielesnym, kulturowym, społecznym i przyrodniczym, umysłu zdolnego do twórczości, przeżywania więzi, miłości, przyjaźni, doznań estetycznych, szczęśliwości i tragiczności, nierozzerwalnie sprzęgnięta w całość świata przeżywanego”. Z. Kwieciński: *Ekologia pedagogiczna. Reaktywacja?* W: *Zbigniew Kwieciński. Doctor Honoris causa Universitatis Silesiensis.* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 84–85.

¹⁶ J.S. Bruner: *Kultura edukacji.* Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Universitas, Kraków 2006, s. 27. Cyt. za: T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym.* Difin SA, Warszawa 2015, s. 182.

¹⁷ P. Rybicki: *Struktura społecznego świata. Studia z teorii społecznej.* PWN, Warszawa 1979, s. 103.

społecznych, kulturowych. Cezurą jest rok 1989, a istotność tej daty wynika po pierwsze, z wprowadzenia nowej jakości, jaką jest demokracja polityczna; po drugie, z oficjalnej i demokratycznej akceptacji nowego ustroju gospodarczego (kapitalizmu)¹⁸. Warto zwrócić uwagę na podobieństwo doświadczeń historycznych narodu w latach 1918 i 1989: zmiany w układzie geopolitycznym Europy – odzyskanie suwerenności przez państwo polskie (zmiana sojuszy polityczno-wojskowych) oraz zmiany wewnątrz kraju; obie cezury wyznaczały początek budowania państwa o ustroju demokratycznym, początek wysiłków kształtowania społeczeństwa. Zarówno w 1918, jak i w 1989 roku środowiska pedagogów wiązały wielkie nadzieje z nowym czasem. Trzeba było wizjonerów zdolnych do ogarnięcia ogromu potrzeb społecznych, określenia kierunku zmian i dostrzeżenia roli edukacji w tym dziele. Taką osobą w dwudziestolecium międzywojennym bezsprzecznie była Radlińska, która łączyła w sobie zdolność szerokiego i racjonalnego oglądu świata z wrażliwością i przeciwstawianiem się nierównościom społecznym oraz odwagę i pasję działania ze zdolnościami organizacyjnymi¹⁹. W 1989 roku przejście od kultury realnego socjalizmu do kultury demokratycznej i rynkowej, z jednoczesnym otwarciem się na kulturę Zachodu, dokonało się w czasie, gdy w świecie zachodnim zaszła szeroko rozumiana zmiana (kryzys). Przy czym nakładanie się na siebie obydwu kryzysów (zmiany wywołanej transformacją ustrojową i zmiany kulturowej) wydaje się osobliwością przełomu XX i XXI wieku nie tylko w Polsce²⁰. Inną osobliwością, właściwością, na którą warto zwrócić uwagę w odniesieniu już tylko do naszego społeczeństwa, jest niezmienna postawa polonocentryzmu²¹. Dostrzegła ją w końcu lat 90. XX wieku Anna Przeclawska, odnosząc do sytuacji zaabsorbowania Polaków własną transformacją, dokonującą się po upadku komunizmu, w obojętności wobec kryzysu globalnego świata²². Później postawa ta zazna-
czyła się jeszcze bardziej. Wobec zjawiska kryzysu migracyjnego, masowego

¹⁸ J. Kurczewski: *Ścieżki emancypacji. Osobista teoria transformacji ustrojowej w Polsce*. „Trio”, Warszawa 2009, s. 255. W tym okresie była jeszcze jedna cezura, o nie mniejszym, choć nieustająco pomniejszanym znaczeniu. To rok 2004, gdy po wielu latach starań, zabiegów i wysiłków Polska została przyjęta do elitarnej wspólnoty państw – Unii Europejskiej.

¹⁹ Zob. H. Brodowska: *Helena Radlińska (1879–1954). Wstęp*. W: H. Radlińska: *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1979.

²⁰ T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, s. 180–181.

²¹ O innych cechach swoistych polskiego społeczeństwa zob. Z. Kwieciński: *Grzęzawisko...*, s. 56.

²² A. Przeclawska: *Przestrzeń życia człowieka – między perspektywą mikro a makro*. W: *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*. Red. A. Przeclawska, W. Theiss. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 81. O megalomanii narodowej i polskim mesjanizmie pisał kilka lat przed wybuchem II wojny światowej Jan Stanisław Bystroń: „Jest w tym rozpętaniu nacjonalizmu jakaś siła żywiołowa, jakiś wielki rozpęd, wiara, czasy i formy pogańskie przypominająca”. J.S. Bystroń: *Megalomania narodowa*. W: *Sto lat socjologii polskiej. Od Supińskiego do Szczepańskiego. Wybór tekstów*. Red. J. Szacki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 553–554. Uczony zauważał, że rezultatem tej

napływu migrantów i uchodźców do Europy ujawniła się ksenofobia Polaków²³. Dramatem polskiej edukacji jest ciągła aktualność pytań, które ćwierć wieku temu stawiali eminentni pedagodzy społeczni Przeclawska i Theiss:

Co zrobić, jak przygotować młode pokolenie jednoczącej się Europy do tego, aby „obcy” czy „inny” nie kojarzył się z wrogiem, przeciwnikiem, człowiekiem gorszym i nie budził agresji? Co edukacja powinna uczynić, aby „obcy” [...] zaciekał swoją odmienną tradycją i kulturą, budził potrzebę poznania i chęć współpracy?²⁴

Warto zauważyć, że w pytaniach tych wybrzmiewała perspektywa wspólnej Europy, tej, do której polskie państwo i społeczeństwo wówczas dopiero aspirowało²⁵. W odpowiedzi wskazywano na konieczność budowania postaw tolerancji, zrozumienia i życzliwości; przywoływano słowa Radlińskiej o otwartości na „drugie ja”. Cytowani autorzy podkreślali, że istota zagadnienia tkwi nie tyle w sformułowaniu odpowiedzi, ile w trudności realizacji postulatów. Przedmiotem troski czynili zatem praktykę edukacji (oświaty). Tę praktykę, na którą można wpływać bezpośrednio i pośrednio. Bezpośrednio – poprzez wagę i słyszalność głosu formułowanego przez profesjonalistów (pedagogów i pedagogiki) w społecznym dyskursie o edukacji; pośrednio – poprzez profesjonalne

postawy jest powrót do bogów plemiennych, moralności ważnej tylko dla swojego plemienia, utrata wiary we wszystko, co mogłoby być wielkim dla wszystkich ludzi. Tamże, s. 553.

²³ Za początek kryzysu migracyjnego uznaje się rok 2015. Szacowano, że jest to największe tego typu zjawisko od czasów II wojny światowej. Polacy, utożsamiając uchodźców z terrorystami, zdecydowanie odmawiali ich przyjęcia. Akcentowane były poczucie wyższości i wzmożona zapobiegliwość o własne bezpieczeństwo (taki rodzaj narracji funkcjonował w dyskursie publicznym). Jak wynika z sondażu przeprowadzonego w czerwcu 2017 r., aż 70 proc. Polaków opowiedziało się przeciwko przyjmowaniu uchodźców, 56 proc. przeciwko przyjmowaniu uchodźców, nawet gdyby oznaczało to utratę funduszy strukturalnych z UE, 51 proc. było gotowych opuścić UE, gdyby pozostanie w jej strukturach było równoznaczne z koniecznością przyjęcia bodaj symbolicznej liczby uchodźców. Zob. J. Bierzyński: *Jak PiS zaraził pasożytami*. „Polityka” 2017, nr 27, s. 23–25.

²⁴ A. Przeclawska, W. Theiss: *Pedagogika społeczna. Nowe zadania i szanse*. W: *Pedagogika społeczna. Kęgi poszukiwań*. Red. A. Przeclawska. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 17–18.

²⁵ Perspektywa przyjęcia Polski do Unii Europejskiej (co nastąpiło w 2004 roku) wiązała się z ładunkiem społecznych przekonań, poglądów, afektów, dynamicznie zmieniających się w czasie. Obawy, niepokoje i lęki przed przystąpieniem do UE ustępowały miejsca dumie z przynależności i zadowoleniu z uzyskanych profitów po wstąpieniu, aż do niechęci do ponoszenia wspólnych kosztów i swoistego lekceważenia dóbr (pokoju i bezpieczeństwa, gwarancji pomocy, poszerzenia fizycznej przestrzeni życia, zmian w przestrzeniach psychologicznej i symbolicznej, rozwoju cywilizacyjnego, poprawy jakości życia), które utraciły atrakcyjność świeżości, stały się zwyczajne, oczywiste. W chwili obecnej (czerwiec 2020 roku) Unia Europejska znowu cieszy się uznaniem, zapowiada bowiem potężny transfer środków (dla Polski szczególnie duży) w celu ożywienia gospodarek krajów członkowskich po epidemii choroby COVID-19.

kształcenie nauczycieli/nauczycielek i pedagogów/pedagożek, którzy/które stają się naturalnymi „tłumaczami” tekstów pedagogicznych, a zarazem potrafią interpretować rzeczywistość edukacyjną w kategoriach pojęciowych pedagogiki²⁶. I tu wyłania się pierwszy cel podjętych przeze mnie analiz – o charakterze społecznym, praktycznym. Jest nim przyczynienie się do ożywienia debaty na temat społeczno-polityczno-kulturowego kontekstu wychowania (edukacji, uczenia się) w Polsce. Niniejszą pracą pragnę włączyć się do dyskursu na temat edukacji w Polsce i jej uwarunkowań, przedstawić argumenty na rzecz stanowiska, że myślenie o praktyce edukacyjnej nie jest możliwe bez zaangażowania w spór polityczny, w imię określonych wartości. Chciałabym zainteresować przedstawioną analizą podmioty odpowiedzialne za edukację, sprowokować je do działania. Choć w naszej cywilizacji podstawową jednostką organizacyjną są państwa, a w ich strukturze znajdują miejsce inne podmioty (najważniejsze spośród nich to rodzina, samorządy lokalne, środowiska opiniotwórcze)²⁷, to jednak, o czym przypomina socjolog Aleksander Lipski, przedsiębiorcze jednostki i grupy społeczne uczestniczące zarówno w życiu politycznym, jak i gospodarczym, poprzez swoją aktywność (pożądaną, acz niezbyt popularną) współtworzą politykę i są za nią współodpowiedzialne²⁸.

Mam świadomość, że zamiar wzbudzenia zainteresowania podmiotów jest ambitny, uzmysławia mi to wypowiedź znakomitego pedagoga społecznego i socjologa edukacji Zbigniewa Kwiecińskiego, który, stojąc na czele Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, systematycznie organizował ogólnopolskie konferencje i zjazdy (I Zjazd PTP miał miejsce w 1993 roku) na temat różnych aspektów związków edukacji z demokratycznymi i cywilizacyjnymi przemianami w Polsce. Przywołany uczony z goryczą stwierdza, że bez echa pozostały przygotowywane ostrzegawcze diagnozy i krytyczne prognozy. Poza epizodem w końcu lat 80.²⁹, w minionych trzech historycznych dekadach oświata nigdy nie była przedmiotem troski publicznej (o zaniku publicznej debaty nad edukacją mówiono na Zjeździe PTP w 2007 roku).

²⁶ T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, s. 181.

²⁷ Tamże, s. 178.

²⁸ A. Lipski: *Ekonomia społeczna kardynała Augusta Hlonda*. „Nauczyciel i Szkoła” 2019, nr 2, s. 113.

²⁹ Z. Kwieciński: *Grzęzawisko...*, s. 11–12. Negocjacje pomiędzy stroną partyjno-rządową a opozycją demokratyczną dotyczyły zmian w programach nauczania (usuwanie „białych plam”) oraz prawa do prowadzenia szkół przez podmioty niepaństwowe.

Wzmożenie duchowe kobiet w Polsce pod koniec XX i na początku XXI wieku – przesłanką włączenia polityki płci do obszaru badań pedagogiki społecznej

Przedstawiony cel nie jest jedynym, jaki przyświecał mi w procesie tworzenia. Moim zamierzeniem jest wzbogacenie dorobku pedagogiki społecznej poprzez aktualizację przedmiotu badań, dopisanie dalszego ciągu do definicji dyscypliny, w której wybrzmiały słowa: „służba nieznanemu”. Celem poznawczym podjętych badań była analiza wzajemnych związków pomiędzy polityką, polityką społeczną i edukacyjną oraz wprowadzenie zagadnienia polityki płci³⁰, a raczej sprawdzenie, czy i w jaki sposób można pomieścić je w polu badawczym pedagogiki społecznej. Politykę płci traktuję jako część polityki edukacyjnej (ujmowanej łącznie z polityką kulturalną)³¹, a wynika ona z uznania wartości, jakimi są równość (równouprawnienie kobiet i mężczyzn) i sprawiedliwość (zapewnienie jednakowo korzystnych warunków rozwoju dla dziewcząt i chłopców, kobiet i mężczyzn). Wreszcie celem moich badań było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o miejsce kulturowej różnorodności (zwłaszcza wynikającej z rodzaju/płci kulturowej) w polskiej polityce edukacyjnej. Kluczowe dla prowadzonych tu analiz są następujące pojęcia (kategorie analityczne): demokracja, edukacja, kobiety, płć (biologiczna i kulturowa), polityka (edukacyjna, płci).

W środowiskach reprezentujących nauki społeczne w Polsce, w tym nauki o wychowaniu, od co najmniej trzech dekad toczy się dyskusja wokół problematyki społeczeństwa demokratycznego, społecznego ładu ujmowanego przez pryzmat różnorodności i odmienności (różnicy). Wachlarz różnorodności jest szeroki, mieści się w nim – jako jedna z wielu – różnorodność płci. Płć w znaczeniu biologicznym (ang. *sex*) jest uniwersalną cechą różnicującą i cały rodzaj ludzki występuje w formie dwoistej³²: męskiej i żeńskiej. Świat kultury na bazie płci biologicznej tworzy konstrukty kulturowe płci (ang. *gender*), wzorce kobiecości i męskości. Społeczeństwa nadają każdemu z nich określone znaczenie,

³⁰ Kategoria polityki płci jest obecna w dyskursie pedagogicznym od blisko dwóch dekad dzięki rozprawie Lucyny Kopciwicz: L. Kopciwicz: *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

³¹ A ta z kolei może być traktowana jako część polityki społecznej bądź pedagogiki. Bogusław Śliwerski i Bogusław Milerski ujmują politykę oświatową jako subdyscyplinę nauk pedagogicznych. Zob. *Pedagogika. Leksykon PWN*. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 162. Teresa Hejnicka-Bezwińska uznaje politykę oświatową za najważniejszą część systemu edukacyjnego państwa. T. Hejnicka-Bezwińska: *Pedagogika...*, s. 251.

³² Ta funkcjonująca powszechnie prawda odzwierciedla uproszczone widzenie świata. Stosuję ją dla potrzeb prowadzonych analiz, z pełną świadomością, że konieczne jest dopełnienie jej konstatacją o różnorodności płci. Zob. też: W. Kuligowski: *Trzecia płć świata*. Wydawnictwo Albus, Poznań 2020.

wartość, pozycjonują względem siebie. Dzieje się to w dużej mierze w toku edukacji i poprzez nią, w sposób zamierzony i zaplanowany, z udziałem instytucji edukacyjnych i poprzez socjalizację. Płeć, podobnie jak edukacja, będąc częścią świata kultury, jest uwikłana w politykę. Pojawia się pytanie: czy edukacja jako wytwór świata patriarchalnego jest w stanie dostarczyć narzędzi pozwalających na krytyczny ogląd tego świata (rozpoznanie układu sił, zaniedbań wobec kobiet, mechanizmów podtrzymujących władzę mężczyzn), a w konsekwencji na jego zmianę (czego częścią może być emancypacja jednostki)?

Edukacja jest częścią porządku demokratycznego (pytanie, jak silna jest reprezentacja kobiet w tej demokracji i jak realizowane są ich interesy³³, czy równość płci jest wartością w polskim społeczeństwie³⁴). Z jednej strony stanowi rezultat dokonujących się przemian, z drugiej jest czynnym (zbiorowym) podmiotem kreującym zmiany (ludzie i instytucje), uczestniczącym w nich lub stawiającym opór. Edukacja jest przede mną postrzegana szeroko, nie tylko jako system instytucji, szkoła (uwikłana politycznie), nauczyciele i nauczycielki ze swoimi (nie)demokratycznymi zachowaniami, realizujący określone programy nauczania, korzystający z określonych podręczników. Cała przestrzeń, w której szkoła funkcjonuje – sfera publiczna³⁵, może i powinna być traktowana jako pole edukacji, ze światem mediów i kultury masowej, z komunikowaniem społecznym, ze sferą symboli. Pedagogika społeczna jako krytyczny dyskurs o kontekście społecznym i kulturowym kształcenia, wychowania i uczenia się, w powiązaniu z polityką płci, pozwala badać stosunki społecznej dominacji i relacje władzy, stosowane praktyki dyskryminacyjne w różnych obszarach życia społecznego i (zwłaszcza) w kulturze, projektować i rekonstruować środowiska (ład społeczny), tak aby były bardziej przyjazne kobietom, sprzyjały ich rozwojowi, i może to czynić z udziałem samych kobiet, kobiecych sił społecznych.

Tworzenie społecznych warunków do osiągnięcia pełni człowieczeństwa przez dziewczynki/kobiety i chłopców/mężczyzn w państwie demokratycznym dokonuje się poprzez proces uzgodnień między różnymi stronami sporu (grupami interesów). W tym kontekście warto przywołać pewne zdarzenia i zjawiska obrazujące sposób budowania demokracji w Polsce po 1989 roku. One

³³ Zob. A. Titkow: *Interes grupowy polskich kobiet. Charakter wątpliwości. Szanse artykulacji. Rola tożsamości grupowej*. W: Tejże: *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*. Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007.

³⁴ O wartości płci, nierozpoznanej i ukrywanej w polskiej kulturze, a w konsekwencji o niedostrzeganiu problemu nierówności szans społecznych wynikających z różnicy płci, pisała Jolanta Brach-Czaina w artykule: J. Brach-Czaina: *Progi polskiego feminizmu*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 1–2. Zob. też: L. Kopiciewicz: *Myślenie o płci/rodzaju w kontekście kultury polskiej. Przedpole badań*. W: Tejże: *Polityka kobiecości...*, s. 86–92.

³⁵ O sferze publicznej, jej związku z edukacją i kulturą, pisze m.in. Zbigniew Kwiecieński w przywołanej wcześniej pracy: Z. Kwiecieński: *Grzędawisko...*, s. 75–87.

bowiem uzasadniają konieczność wprowadzenia do obszaru teorii zagadnień polityki płci.

Wzmożenie duchowe kobiet – rozwój aktywności środowisk kobiecych, kobiecych sił społecznych tworzących organizacje i stowarzyszenia, najczęściej w skali lokalnej, choć nie tylko, rozpoznawanie swoich praw i znaczenia kulturowego kształtu płci, w szczególności płci żeńskiej jako podrzędnej, „drugiej płci” – rozpoczęło się tuż po zainicjowaniu wielkiej transformacji systemowej w 1989 roku³⁶. Okazało się bowiem, że idea solidarności, która przyjęła kształt szerokiego ruchu społecznego będącego rozwinięciem Niezależnego Samorządnego Związku Zawodowego „Solidarność”, ta idea, której ucieleśnienie jest niezbędne do naprawy świata (na co wskazywała Alice Salomon³⁷), i która leżała u podstaw pedagogiki społecznej (o czym przypominała Barbara Smolińska-Theiss³⁸), nie znalazła zastosowania w praktyce budowy nowego ładu społecznego. Wspierająca się nawzajem wspólnota, ale wyłącznie męska, w 1990 roku, podczas Krajowego Zjazdu „Solidarności”, zdecydowała o podjęciu uchwały o obronie życia poczętego, ignorując odmienne stanowisko większości obecnych tam działaczek³⁹. Kolejna, kluczowa dla pedagogiki spo-

³⁶ Stanowienie określonego porządku społecznego bez udziału kobiet rozpoczęło się nawet jeszcze wcześniej. Gdy grupa biskupów z prymasem Stefanem Wyszyńskim i za wiedzą Jana Pawła II negocjowała z władzą warunki, które miały doprowadzić do częściowo wolnych wyborów, w marcu 1989 r. w piśmie katolickim „Powiernik Rodzin” ukazał się projekt prawa o ochronie dziecka poczętego, przygotowany przez kościelnych ekspertów. Przewidywał on pełny zakaz aborcji i karę trzech lat więzienia dla kobiet poddających się usunięciu ciąży i dla lekarzy wykonujących zabieg. Zob. J. Kurczewski: *Ścieżki emancypacji...*, s. 187–188.

³⁷ Podczas wystąpienia na Narodowej Konferencji Pracy Socjalnej w Waszyngtonie w maju 1923 r. Alice Salomon mówiła: „Jako pracownicy socjalni jesteśmy zjednoczeni w wierze, że świat nie może być odkupiony, że nie może być wyzwolony z obecnych cierpień, dopóki ideał solidarności nie zostanie zaakceptowany przez wszystkich”. Zob. A. Salomon: *Stosunek Kościoła do pracowników socjalnych*. W: A. Kołodziej-Durnaś: *Alice Salomon – szkic o życiu i dziełach. Z wyborem pism*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 161.

³⁸ „[...] u podstaw pedagogiki społecznej w Polsce była myśl lewicowa. I ta myśl twórców pedagogiki społecznej wyrażała ich najgłębsze przekonanie, że społeczeństwo winno stanowić wspierającą się nawzajem wspólnotę”. Zob. *Demokracja a pedagogika społeczna – z zapisu dyskusji*. W: *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań...*, s. 63.

³⁹ Uchwała nr 14. Zob. <http://www.solidarnosc.org.pl/wszechnica/wp-content/uploads/2010/10/2-KZD-Gda%C5%84sk-1990.pdf> [dostęp: 9.09.2020]. O fakcie tym mówiła Maria Janion w wystąpieniu *Solidarność. Wielki zbiorowy obowiązek kobiet* wygłoszonym na pierwszym Ogólnopolskim Kongresie Kobiet w 2009 r. Mówczyni przypomniała reakcję członkiń Krajowej Komisji Kobiet NSZZ „Solidarność” na decyzję Zjazdu i konsekwencje, jakich doświadczyły. „Wiele kobiet zrozumiało wtedy, że pierwszy ruch nowej władzy polega na przywróceniu społecznego i religijnego porządku płci” – skostatowała. <https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,163229,26260533,prof-maria-janion-mowila-osiagniecie-pozycji-kosztowalo-mnie.html> [dostęp: 9.09.2020]. O koncepcji roli kobiety, jaką miał Lech Wałęsa, zob. B. Drwęski: *Solidarność jak koń trojański*. „Przegląd” 2020, nr 36, s. 38–40. Okoliczności niespodziewanego przyjęcia uchwały o ochronie życia poczętego na II Zjeździe Solidarności, 30 lat od wydarze-

łecznej idea, równości, nie została przełożona na konkretny język prawa; do dzisiaj polski parlament nie uchwalił ustawy o równym statusie kobiet i mężczyzn, mimo wielokrotnie podejmowanych przez środowiska kobiece prób, by ją procedowano. Demokracja „mościła się” bez udziału kobiet. Gdy świętowano 20-lecie transformacji, solidarnie (w męskiej wspólnotce) pominięto udział kobiet, ich zasługi. Zadecydowały więc o samodzielnych obchodach, w swoim gronie, organizując w 2009 roku w Warszawie pierwszy Ogólnopolski Kongres Kobiet. I to podczas jego obrad podjęto debatę o parytecie – zasadzie pozwalającej na wprowadzenie rzeczywistej równości kobiet i mężczyzn w ośrodkach decyzyjnych; postulat w tej kwestii został zgłoszony na zakończenie Kongresu jako najważniejszy spośród wielu innych. W wyniku działania ruchu obywatelskiego kobiet zaangażowanych politycznie, przekonanych, że „demokracja bez kobiet to połowa demokracji”, zgłoszono obywatelski projekt ustawy parytetowej⁴⁰, postulat rzeczywistej równości kobiet i mężczyzn w ośrodkach decyzyjnych. Różnica płci zyskała polityczny wymiar.

Wielka mobilizacja kobiet na skalę całego kraju, lokalne kongresy kobiet i inne inicjatywy o charakterze społeczno-edukacyjnym u schyłku XX i na początku XXI wieku, były ucieleśnieniem haseł, które Radlińska kierowała do kobiet ze środowisk wiejskich w II Rzeczypospolitej, mobilizując je do zaangażowania obywatelskiego. Wyjaśniała wówczas, czym jest gromada kobiet: „każda z nas z osobna i ogół nas, złączonych wspólnym dążeniem”⁴¹. Nawoływała do stworzenia wspólnoty i wzajemnego oświecania, by w ten sposób zbudować siłę kobiet.

Kultura jako źródło tożsamości, nierównorzędność kultur

Radlińska w swoich badaniach, pracy edukacyjnej i działaniu praktycznym (również o charakterze politycznym) koncentrowała się na środowiskach defaworyzowanych, jednostkach, grupach i zbiorowościachznaczonych ubóstwem materialnym i kulturowym, a także brakiem sieci społecznych. Z myślą o nich, w imię idei sprawiedliwości społecznej projektowała i organizowała oświatę, której celem miało być uaktywnienie upośledzonych mas, przeobrażenie ich w świadomych obywateli nowo odzyskanego państwa, odpowiedzialnych za

nia przypomina Marian Krzaklewski. Był to gest uczczenia pamięci ks. Jerzego Popiełuszki 23 kwietnia, w dniu imienin Jerzego. Dwa lata później oryginalny tekst uchwały przekazano Janowi Pawłowi II jako dar „Solidarności” dla Papieża Polaka. <https://solidarnosc.gda.pl/aktualnosci/w-intencji-kanonizacji/> [dostęp: 9.09.2020].

⁴⁰ Więcej na ten temat zob. podrozdział 4.3.

⁴¹ H. Radlińska: *Nasz udział w budowaniu nowego życia*. „Przodownica” 1937, R. 7, nr 24, s. 211–214; za: Taż: *Oświata i kultura wsi polskiej...*, s. 322.

kształt wspólnot lokalnych i wspólnoty narodowej. Edukacja miała służyć demokracji i jednocześnie pozostawać w silnym związku z kulturą⁴².

Sięgając do sił społecznych, jednostkowych i zbiorowych (dzisiaj użylibyśmy terminów: kapitał ludzki i kapitał społeczny), tkwiących w małych wiejskich strukturach, wydobywając je (upełnomocniając) i ożywiając, mobilizując do przeobrażania środowiska życia, badaczka podkreślała znaczenie kultury. I to nie tylko tej będącej podstawą wspólnoty narodowej, tworzonej zaledwie przez część narodu, elitę⁴³, ale też ich własnej, chłopskiej, kultury wsi⁴⁴, która powinna być traktowana równorzędnie. Dostrzegała nierównorzędność kultur: pańskiej – szlacheckiej, oraz chłopskiej⁴⁵; podrzędność i lekceważenie

⁴² Postacią, którą w tym kontekście warto przywołać, był Kazimierz Korniłowicz (1892–1939), towarzysz prac Radlińskiej, jak mówi o nim Aleksander Kamiński. Korniłowicz jest godzien przypomnienia nie tylko dlatego, że wiele uwagi poświęcał oddziaływaniu kultury, uczestnictwu w kulturze, ale także dlatego, że jego aktywność społeczno-wychowawcza „zarówno w zakresie praktyki, jak i teoretyzowania grawitowała ku polityce społecznej i polityce kulturalnej; cechowała go także tendencja do prawnego zabezpieczania postulowanych instytucji i urządzeń”, pisze Kamiński. I wyjaśnia, że „wrażliwość ta wynikała nie tylko z roli kierownika Instytutu Spraw Społecznych, lecz także z realizmu ekonomicznego. Był nieczystym w Polsce przykładem teoretyka i ideologa pracy kulturalno-oświatowej twardego kontaktującego z realiami życia”. A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. PWN, Warszawa 1980, s. 28–29. Można by powiedzieć, używając dzisiejszej terminologii, że był przedstawicielem publicznej pedagogiki społecznej, albo inaczej – pedagogiem społecznym zaangażowanym.

⁴³ Helena Radlińska, sama do elity przynależąc, z przekonaniem i zapałem wprowadzała w tę kulturę przedstawicieli upośledzonych warstw społecznych, w szczególności masy ludowe, i upowszechniała ją wśród nich. W tym celu właśnie jako zaledwie 18-letnia dziewczyna napisała broszurę edukacyjną pt. *Kto to był Mickiewicz*, a po niej kolejne poświęcone wybitnym postaciom z historii Polski. Na marginesie warto odnotować fakt ówczesnego zaangażowania społeczno-wychowawczego i politycznego młodzieży, w kontekście teraźniejszości. Działalność Radlińskiej i jej rówieśników, a nawet osób młodszych od niej (brat Ludwik Rajchman jako zaledwie 14-latek był jednym z założycieli Towarzystwa Miejsko-Wiejskiej Oświaty; za: M.A. Balińska: *Ludwik Rajchman. Życie w służbie ludzkości*. Przeł. M. Braunstein, M. Krasicki. Przedmowa: B. Geremek. Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2012, s. 39) dowodzi, że aktualnie obserwowane zaangażowanie bardzo młodych ludzi w ważne kwestie społeczne, polityczne, walkę o prawa człowieka, o ochronę klimatu (*vide* Malala Yousafzai, Greta Thunberg), na świecie i w Polsce nie jest czymś nowym w historii, nieznanym, choć budzi tak wiele emocji i opór ze strony niektórych dorosłych. Zob. J. Cieśla: *Przyczepki, zaczepki i inne zrzutki*. „Polityka” 2019, nr 49, s. 38–40.

⁴⁴ W literaturze częściej niż pojęcie kultury chłopskiej można napotkać pojęcie kultury wsi lub kultury ludowej. O zagadnieniu mitu kultury ludowej, ekspertach od kultury (etnografach i folklorystach), którzy podtrzymują ogień mitu o wyjątkowości regionalnego czy narodowego dziedzictwa, pisze Kinga Czerwińska w pracy: K. Czerwińska: *Przepakować dziedzictwo...*, s. 63.

⁴⁵ Społeczeństwo polskie niemal w całej swej historii miało charakter wiejski, rolniczy, co wywarło wpływ na kształt kultury polskiej, zauważa Kinga Czerwińska. W zhierarchizowanym społeczeństwie prym wiodła szlachta, której kultura (nazywana też staropolską) rozwijała się niezwykle dynamicznie w XVI wieku. Jednak naturalna bliskość zamieszkania szlachty (w majątkach na wsiach) i chłopstwa sprawiała, że między tymi dwoma stanami była silna

tej drugiej. Gdy odwołamy się do teorii wychowania emancypacyjnego Paula Freirego, odkryjemy, że wychyciła zjawisko inwazji kulturowej, inwazji elit⁴⁶, stanowiące – poza wyzyskiem i przemocą – o ucisku chłopów, instrument dominacji, jak i jej rezultat. Z kolei gdy weźmiemy pod uwagę aspekt różnicy płci, uwzględnimy kategorię *gender*, zauważymy, że instrumentem dominacji jest kultura androcentryczna, będąca formą indoktrynacji patriarchy z jego wartościami.

Francuski socjolog Alain Touraine sformułował tezę, że współcześnie w praktyce politycznej najważniejsze tematy i spory dotyczą kultury. To bowiem przez kulturę, a nie jak wcześniej – przez przynależność klasową, jednostka określa siebie, kształtuje swoją podmiotowość społeczną i polityczną, tworzy swoją historię⁴⁷. Kultura stała się kluczem do formułowania programów politycznych. Nasuwa się pytanie: jakie miejsce zajmuje kultura, a ściślej, kulturowa różnorodność, na czele z różnorodnością wynikającą z podziału gatunku ludzkiego na dwie płcie, w polityce edukacyjnej Polski? Wszak kulturowa różnorodność za sprawą siły w postaci globalizacji ekonomicznej (wspomaganej przez rozwój technologii, zwłaszcza teleinformacji) jest czymś, czego doświadcza jednostka, i to na kilku poziomach: lokalnym, miejskim, regionalnym, narodowym, globalnym. Kwestią zasadniczą staje się odpowiedź na pytanie: czy podmioty odpowiedzialne za kształt polityki edukacyjnej dostrzegają zróżnicowanie płciowe i kulturowe kobiet i mężczyzn? Czy dostrzegają zróżnicowanie płciowe i kulturowe każdego dziecka, którego siły i zdolności są cenne dla całego narodu?⁴⁸

Ujęcie wychowania z perspektywy pedagogiki społecznej to koncentracja na możliwościach indywidualnego rozwoju dziecka (dziewczynki, chłopca) i szerzej – rozwoju człowieka (osoby w każdym wieku). To zarazem budowanie

„osmoza kulturowa”. Zdaniem Janusza Tazbira trudno zatem mówić o kształtowaniu się dwóch odrębnych kultur (choć badacze tego problemu przedstawiają owe światy odrębnie). Kultura szlachecka była wynikiem cywilizacji typu feudalnego, a cechy szczególne tej kultury przedstawia wymieniony autor w pracy: J. Tazbir: *Studia nad kulturą staropolską*. Kraków 2001. Za: K. Czerwińska: *Przepakować dziedzictwo...*, s. 260.

⁴⁶ Paulo Freire mówi o narzucaniu wychowankom dominującej kultury, importowaniu obcych kulturowo wzorów edukacji; wychowanie postrzega jako swoistą kolonizację. Tradycyjnej pedagogice przeciwstawia pedagogikę uciśnionych, emancypacji. Zob. B. Śliwerski: *Pedagogika emancypacyjna*. W: Tegoż: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 263–282. Treść podstawowej pracy Freirego, przełożonej z języka portugalskiego na angielski (P. Freire: *Pedagogy of the Oppressed*. Transl. M. Bergman Ramos. Penguin Books, London 1972, s. 154) omawia Hanna Kostyło: H. Kostyło: *Przesłanie „pedagogii uciśnionych” Paula Freire*. „Forum Oświatowe” 2011, nr 2.

⁴⁷ Jesteśmy w punkcie zero. Z profesorem Alainem Touraine'em rozmawia Edwin Bendyk. „Polityka” 2011, nr 38, s. 55.

⁴⁸ H. Radlińska: *Dziecko w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*. „Poradnik dla Gospodyń Wiejskich”. Dodatek tygodniowy do „Poradnika Kólek i Stowarzyszeń Rolniczych” 1921, nr 25, s. 85; za: H. Radlińska: *Rodzina i świat szerszy*. W: Tejże: *Oświata i kultura wsi polskiej...*, s. 301.

podmiotowości jednostki: kobiety i mężczyzny, stwarzanie szans na emancypację właśnie poprzez kulturę. Stąd moje zainteresowanie obecnością różnorodności kulturowej w przestrzeni edukacyjnej i szerzej ujmując – publicznej, bo tej przestrzeni dotyczy polityka (społeczna, edukacyjna, płci).

W tym miejscu wypada wyjaśnić pochodzenie terminu *antropogika*, jaki pojawił się w tytule książki. Sama Radlińska w tekście *Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego* pisała: „W obrębie dyscyplin pedagogicznych do niej [pedagogiki społecznej – E.G.Z.] przede wszystkim odnosi się nazwa *andragogiki* – nauki o prowadzeniu człowieka”⁴⁹. Aleksander Kamiński, charakteryzując dokonania swojej mistrzyni, podkreślał, że proces wychowawczy trwa całe życie, obejmując także ludzi dojrzałych i starców. „Oto dłaczego Radlińska uporczywie – choć bez powodzenia – usiłowała w ciągu całego swego życia lansować dla uprawianej przez siebie teorii określenie »andragogika«, tj. nauka o prowadzeniu człowieka, zamiast »pedagogiki«, czyli nauki o prowadzeniu dzieci, młodzieży”⁵⁰. Podobnie i ja wyrażam przekonanie, że pojęcie andragogiki społecznej byłoby bardziej odpowiednie, zważywszy że w okresie dorosłości i później następuje bardziej świadome budowanie tożsamości płci (*gender*). Tu jednak pojawia się jeszcze jedna podpowiedź, z której chciałabym skorzystać. Dostarcza jej Tadeusz Waclaw Nowacki, proponując termin *antropogika*⁵¹.

Pojęcie antropogiki wydaje się najbardziej właściwe, najtrafniejsze spośród wymienionych. Pierwszy powód, wskazany przez Nowackiego, to większa ogół-

⁴⁹ H. Radlińska: *Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego*. W: Tejże: *Pisma pedagogiczne*. T. I. *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarza W. Wyrobkowska-Delawska. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 21.

⁵⁰ A. Kamiński: *Wstęp. Zakres i podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej*. W: H. Radlińska: *Pedagogika społeczna...*, s. XXVIII.

⁵¹ W 2008 r. w liście do Tadeusza Aleksandra (w odpowiedzi na zaproszenie do uczestnictwa w I Ogólnopolskim Zjeździe Andragogicznym w Krakowie) Tadeusz Waclaw Nowacki pisał: „Zastanawiałem się, co ewentualnie powiedzieć na konferencji. I myślałem o propozycji pewnego nowego pojęcia i nazwy. [...] Rozciąganie nazwy pedagogika na obszar kształcenia i doskonalenia dorosłych uraża wrażliwość »semantyczną«. Wypada zostawić pedagogikę dla obszarów nauczania i wychowania dzieci i młodzieży, a obszar dorosłych określać przez andragogikę. Od andragogiki odróżniłem kiedyś w »Metodologii pedagogiki pracy« *geragogikę* stanowiącą swoisty krąg problemowy [...] Ale brak jest jeszcze nazwy uogólniającej pedagogikę, andragogikę i ewentualną geragogikę. Takiej nazwy najbardziej ogólnej użył kiedyś Komeński, to: *P a m p e d i a*, ale to *p a m* wydaje się uogólniać zbyt daleko na wszelkie podobne zjawiska we wszechświecie, a my potrzebujemy nazwy określającej działalność ludzką i dlatego ośmielam się zaproponować wyraz: antropogika. Fleksyjnie poprawnie byłoby antropogogika, ale brzmi niezgrabnie. Antropogika byłoby pojęciem ogarniającym pedagogikę, andragogikę i geragogikę”. Zob. *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23–24 czerwca 2009)*. T. 2. Red. T. Aleksander. Uniwersytet Jagielloński, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010, s. 524.

ność tego określenia wobec trzech pozostałych. Ta nadrzędność pozwala na odejście od myślenia o dziecku jako przedmiocie-podmiocie wychowania. Co jednak równie ważne, o ile nie ważniejsze dla mnie, to odejście od płci męskiej, na co wskazuje etymologia obu słów⁵².

Theiss zauważa, że istotą pedagogiki społecznej od początku było i nadal jest zaangażowanie na rzecz wprowadzenia w życie głoszonych idei i rozwiązań edukacyjnych, oświatowych, socjalnych. Współcześnie (gdy nie ma zagrożenia życia i potrzeby ratownictwa) służba drugiemu człowiekowi może przybrać formę twórczego stymulowania sił ludzkich, kapitałów i zasobów rozwojowych osób, grup i środowisk społecznych⁵³. Tak więc otwiera się pole działania prowadzącego do pobudzania sił kobiet, niewykorzystanych zasobów rozwojowych poszczególnych osób, kobiecych grup i całych środowisk.

Niniejsza praca stanowi próbę twórczego rozwinięcia dziedzictwa pedagogiki społecznej. Problemem, który nie został rozwiązany, jest rozwój demokracji dla kobiet, z udziałem kobiet, zapewnienie im pełnoprawnej pozycji, nie tyle stworzenie dostępu do edukacji, ile zagwarantowanie edukacji korzystnej dla ich rozwoju, co implikuje zmiany w samej edukacji i kulturze, wymaga ściślejszego powiązania pedagogiki z polityką społeczną i uwzględnienia polityki płci.

O zawartości treściowej książki

W rozdziale pierwszym analizuję znaczenie następujących pojęć: polityka, polityka społeczna, polityka edukacyjna. Czynię to z odwołaniem do różnych dyscyplin w obrębie nauk społecznych: socjologii, polityki społecznej, pedagogiki, dopuszczając w podjętym przeglądzie także głosy z przeszłości, wartościowe i zasługujące na prezentację. Interesuje mnie sposób rozumienia (definiowania) przedmiotowych kategorii oraz wzajemne zależności między nimi. Koncepcje stworzone przez poprzedników stanowią inspirację do pogłębiania i problematyzowania twierdzeń. W obszarze polityki edukacyjnej zatrzymuję się przy dwóch zagadnieniach, w moim odczuciu niezwykle ważnych w kontekście prowadzonych rozważań: jej aspekcie aksjologicznym oraz praktyce edukacji, jej wybranych podmiotach (jakimi są nauczyciele/nauczycielki⁵⁴, pedagogzy/

⁵² Greckie *pais*, w dopełniaczu *paidos*, to „dziecko; chłopiec”. *Paidagogos* to „niewolnik opiekujący się dziećmi swojego pana i odprowadzający je do szkoły”. Analogicznie rzecz ma się z *andragogiką*. *Aner*, *andros* to dorosły, dzielny, ale i męczyzna (zob. W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. MUZA SA, Warszawa 2000, s. 381, 37). Mnie natomiast zależy na podkreśleniu dwoistej formy rodzaju ludzkiego: męczyzny i kobiety.

⁵³ W. Theiss: *Helena Radlińska: powrót do źródeł...*, s. 120.

⁵⁴ Sporządzone przez Zofię Szarotę pole semantyczne pojęcia nauczycieli, i to tylko w odniesieniu do nauczycieli osób dorosłych, zawiera 31 określeń i jest to wciąż otwarta lista.

pedagożki, wychowawcy/wychowawczynie). Tę część pracy zamyka refleksja dotycząca polityki płci.

Rozdział drugi ma charakter inny niż pozostałe, jest egzemplifikacją funkcjonowania demokracji w polskim społeczeństwie i jako taki stanowi przyczynek do dyskusji o edukacji. Przywołuję konkretne zachowania komunikacyjne z udziałem Innego, zaczerpnięte z przestrzeni publicznej (ze szkoły, także z uczelni, kościoła, sądu, telewizji, prasy, radia). Zaprezentowane sytuacje ukazują bezpośrednią komunikację (lub potencjał komunikacyjny) między ludźmi w odniesieniu do tego, kim są (*sex, gender*, orientacja seksualna), jacy są (ich poglądy, gotowość ich ujawniania, zaangażowanie w zmianę), bądź komunikację wokół znaczeń symboli, jakie pojawiają się w przestrzeni publicznej (krzyże w szkołach). Edukatorami są nauczyciele i nauczycielki, profesorowie uczelni, księża, sędziowie, eksperci występujący w mediach, dziennikarze i dziennikarki, politycy samorządów lokalnych. Przekaz o charakterze edukacyjnym niekoniecznie jest rezultatem zadań kształceniowych, może wynikać z misji podmiotu (sąd, rektor uczelni, media). Różnorodność inności została celowo okrojona do osób lub artefaktów (obrazów zamieszczonych w mediach, haseł ideowych, przedmiotów symbolicznych) ilustrujących ją w kategoriach związku z płcią; marginalnie pojawia się szersza kategoria – postawy liberalnej. Ta różnorodność jawi się w polskim krajobrazie jednoznacznie jako zagrożenie – tak jest postrzegana i zarazem kreowana.

Rozdział trzeci dotyczy różnorodności kulturowej rozpatrywanej przez pryzmat płci, przy czym eksploracja zjawiska odbywa się na gruncie nauk humanistycznych i społecznych. Jest tu wgląd w przeszłość i teraźniejszość, polską i globalną. W nawiązaniu do przeszłości powołuję się na myśl społeczno-oświatową Radlińskiej, jej słowa kierowane do kobiet z intencją budzenia sił duchowych, zachętą do świadomego uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej i całego narodu w okresie budowy II Rzeczypospolitej. Kobiety zostały dostrzeżone jako grupa społeczna o swoistej kulturze, a zarazem jako obywatelki równe w prawach z mężczyznami. Jednak kultura – choć to słowo rodzaju żeńskiego – jest nasączona treściami androcentrycznymi⁵⁵, dominuje męskocentryczna wizja świata, przedstawiana i przekazywana z pokolenia na pokolenie przy użyciu języka, w którym przeważają formy męskoosobowe. Historia kobiet wymaga odzyskania jej przez kobiety, które mają prawo do swojego, rodzajowego dziedzictwa kulturowego. Potrzebna jest feministyczna archeologia, ale także

Z. Szarota: *Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości*. „Pedagogika Społeczna” 2019, nr 2, s. 122.

⁵⁵ Zob. S. Walczewska: *Feminizm jako odkrywanie kultury kobiecej*. W: *Różnica i różnorodność. O kulturze ponowoczesnej – szkice krytyczne*. Red. A. Jawłowska. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1996.

bieżące rejestrowanie wpisujących się w historię uniwersalną dokonań kobiet. Konieczna jest również solidarność kobiet w walce o swoje prawa i demaskowanie bezprawia. Ta walka toczy się, a dzięki nowoczesnym mediom dokonania kobiet w innych krajach i częściach świata stają się wspólną zdobyczą, zachętą do dekonstrukcji patriarchy i budowania świata sprawiedliwego, ludzi równych i zróżnicowanych, kobiet i mężczyzn.

W rozdziale czwartym omówiona została polityka płci w Unii Europejskiej i na tym tle również w Polsce. Ukazuję, w jaki sposób zasada równego traktowania kobiet i mężczyzn, stanowiąca fundament porządku społecznego państw, jest wpisana w reguły prawa (także dotyczące edukacji) zarówno unijnego, jak i ponadunijnego. Opisuję żmudną drogę tworzenia instytucjonalnych mechanizmów zrównywania statusu płci w Polsce. W niewielkim zakresie, ale w odniesieniu do zagadnień, które uznałam za kluczowe, podejmuję kwestię realizacji zasady równego traktowania kobiet i mężczyzn w polskiej edukacji. Jednym z takich zagadnień jest edukacja seksualna jako problematyka *stricte* związana z płcią (biologiczną, tożsamością płci, orientacją seksualną). Uwidacznia się tu zamknięcie na dyskusję o trudnych i ważnych problemach rozwoju jednostki, odrzucenie różnorodności ludzkiej, brak akceptacji dla swobody kształtowania ról społecznych kobiet i mężczyzn, ponadto opór wobec stosowania prawa, które państwo polskie przyjęło i którego zobowiązało się przestrzegać. Podmioty odpowiedzialne za politykę edukacyjną świadomie odrzucają wiedzę w programach kształcenia, intensywnie propagując postawy wrogości wobec Innego. Drugim zagadnieniem z pola problemowego edukacji, według mnie istotnie znaczącym dla budowania tożsamości kobiecej i męskiej, emancypacji dziewcząt (także chłopców), rozwijania potencjału osobowego w niezależności od narzucanych schematów, jest zawartość podręczników (ukonkretnienie idei równości płci i partnerstwa). Tu również ujawnia się konsekwentna czy raczej uporczywa odmowa uznania wyników badań służących zmianie tego fragmentu szkolnej rzeczywistości przez wszystkie ekipy rządzące w Polsce od początku transformacji. Całość zamyka podsumowanie.

Uwagi końcowe. Wątki osobiste

Niniejsza książka powstawała niespiesznie, w stylu przynależnym jakby innej epoce. Różne wątki były przeze mnie podejmowane wcześniej pojedynczo, jak nitki, z których tkalam fragmenty tkaniny⁵⁶, by ostatecznie połączyć je w całość.

⁵⁶ Warto pamiętać, że terminy „tekstylija” (tkaniny) i „tekst” mają ten sam łaciński źródłosłów. Jak podaje Władysław Kopaliński, *texus* to tekst, ustęp, werset; *textus* – materia, struktura, kontekst; *textura* – tkanina; *textere* – budować, tkać; *textilis* – tkany, dziany. W. Kopaliński: *Słownik wyrazów obcych...*, s. 497. Zbigniew Kadłubek, filolog klasyczny, komparatysta, pisarz,

W zamierzeniu – spójną, nawet jeśli w strukturze patchworkową. Wielokrotnie robiłam przerwy w pisaniu, czasem krótsze, częściej dłuższe. W rezultacie proces pisania rozciągnął się w czasie na wiele lat⁵⁷. Tymczasem „ludzkie myślenie jest nierozzerwalnie związane z połykaniem czasu. Jest to rodzaj dławienia się”⁵⁸. Coraz szybciej, bardziej zachłannie, większymi kęsami pochłaniamy czas. A każda porcja jest pełna po brzegi bieżących, dramatycznych wydarzeń. Coś, co zdarzyło się kilka lat wcześniej, lokuje się w zbiorze relikwów, niepotrzebnych, bezużytecznych. W tak trudnej sytuacji rozstrzygnięcia wymagało pytanie: co począć z refleksją, która nawarstwiała się z wolna, jakby upływ czasu jej nie dotyczył? Czy zarzucić, pozostawić manuskrypt w szufladzie (plik w komputerze), czy uzupełniać, aktualizować i modyfikować, oddalając w nieskończoność moment ukończenia, czy jednak podzielić się pracą w nadziei, że kogoś zainteresuje? Wybrałam to ostatnie ze wszystkimi konsekwencjami („zestarzenie się” literatury jest jedną z nich), decydując się na kształt dalece niedoskonały.

Zapewne część osób, które zechcą przejrzeć tę książkę, wyrazi zdziwienie, że tak wiele jest tu odniesień do treści z odległej przeszłości (szczególnie w partii poświęconej analizie zagadnienia polityki). To ślady moich osobistych fascynacji i upodobań, których nie zamierzam się wyrzekać. Są rezultatem świadomego wyboru, pragnienia przywołania i utrwalenia w pamięci nazwisk tych, których poglądy są interesujące, do dzisiaj wartościowe i znaczące dla rozwoju myśli społecznej. Jako osoba w dojrzałym wieku (a przy tym bezdzietna naukowo) czuję się łączniczką w łańcuchu pokoleń pomiędzy moimi nauczycielkami i nauczycielami czy nawet ich mistrzyniami i mistrzami, o których słuchałam i czytałam, a przybranymi córkami i synami, którzy dołączyli do wspólnoty akademickiej, aby kontynuować i rozwijać dzieło poprzedników.

Napisanie tej książki ma dla mnie wartość osobistą i jest to ostatnia z wymienianych przyczyn, dla których powstała. Niniejsze opracowanie jest pewnym podsumowaniem mojej drogi rozwoju, wcześniejszych analiz, w których podejmowałam wysiłek włączania myśli feministycznej do problematyki pedagogiki społecznej, meliorowania jej przy użyciu perspektyw feminocentrycznej, a następnie *gender studies*. Jest sumą tekstów pisanych w minionym ćwierćwieczu, będących wyrazem naukowych pasji rozwijanych jeszcze dłużej, bo od

tak wypowiada się na temat powstawania literatury: „Každy tekst pisany był zatem nową próbą u s z y c i a [wyr. – E.G.Z.] łączności ze światem. Próbą zapośredniczoną w literach, zdaniach, frazach”. *Czytanie jest sztuką pracy z czasem. Z dr. hab. prof. UŚ Zbigniewem Kadłubkiem, kierownikiem Katedry Literatury Porównawczej UŚ i dyrektorem Biblioteki Śląskiej w Katowicach rozmawia Agnieszka Niewdana*. „Gazeta Uniwersytecka”, kwiecień 2019, s. 6–8.

⁵⁷ Impulsem do podjęcia wysiłku przygotowania książki była rozmowa z prof. dr. hab. Zenonem Gajdźcą jesienią 2016 roku (gdy przyjął mnie do pracy w kierowanym przez siebie Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, z siedzibą w Cieszynie), jego zachęta po lekturze przedstawionego mu tekstu, który zamierzałam opublikować w formie artykułu.

⁵⁸ O. Tokarczuk: *Prawiek i inne czasy*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010, s. 254.

trzydziestu lat. Gdy w 1990 roku odbywałam staż na Uniwersytecie w Stirling w Szkocji i mówiłam o swoich nowych wówczas zainteresowaniach problematyką kobiecą, zadano mi pytanie, czy znam pojęcie *gender*. Kategoria ta, obecna w dyskursie naukowym na Zachodzie od połowy lat 70. XX wieku, w Polsce była wtedy szerzej nieznaną. Dopiero w 1995 roku miały powstać pierwsze w kraju Podyplomowe Studia nad Społeczną i Kulturową Tożsamością Płci Gender Studies na Uniwersytecie Warszawskim (w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych). W tym samym roku opublikowałam swój pierwszy tekst, w którym podjęłam problematykę płci kulturowej (choć ta nazwa nie padła)⁵⁹. W 1992 roku, przy okazji uczestnictwa w seminarium w Oslo, zostałam obdarowana dokumentem – ustawą o równym traktowaniu kobiet i mężczyzn, The Norwegian Equal Status Act⁶⁰ (wówczas po raz pierwszy zetknęłam się z pojęciem ombudsmana i uzasadnieniem skrótu ombud), a także publikacją amerykańskiej pisarki Susan Faludi pt. *Backlash*⁶¹ (kolejna kluczowa kategoria w dyskursie feministycznym; praca została przełożona na język polski w 2013 roku⁶²). Podczas stażu w St. John's College na Uniwersytecie Oxfordzkim w 1995 roku usłyszałam, że kultową dla feministek pozycją, z którą bezwzględnie powinnam się zapoznać, jest *A Room of One's Own* Virginii Woolf (1929)⁶³. Przywiozłam książkę ze sobą, a polski przekład (a konkretnie dwa przekłady⁶⁴), pt. *Własny pokój*, miał się dopiero ukazać. Wydarzeniami o wielkiej wartości dla mnie były pobyty w Strasburgu w maju 2010 i listopadzie 2011 roku; choć były to przedsięwzięcia różne w swym charakterze i zasięgu, wiązały się z przygotowywanym przez Radę Europy projektem Konwencji o zapobieganiu i zwalczaniu przemocy wobec kobiet i przemocy domowej. W listopadzie, podczas europejskiej i międzynarodowej sesji naukowej pod Wysokim Patronatem Rady Europy⁶⁵ miałam okazję wystąpić z referatem *Przemoc w pol-*

⁵⁹ E. Górnikowska-Zwolak: *Płeć a oferta nowych ról społecznych (refleksje z perspektywy feminizmu)*. W: *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1995.

⁶⁰ *The Norwegian Equal Status Act. With Comments*. Published by the Equal Status Ombud. Revised edition 1989.

⁶¹ S. Faludi: *Backlash. The Undeclared War Against American Women*. Crown Publishers, Inc., New York 1991, ss. 552.

⁶² S. Faludi: *Reakcja. Niewypowiedziana wojna przeciw kobietom*. Przeł. A. Dzierżgowska. Wstęp do polskiego wydania A. Graff. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013, ss. 757.

⁶³ V. Woolf: *A Room of One's Own. Three Guineas*. Ed. with an introduction by M. Shiach. Oxford University Press, Oxford, New York 1992, ss. 433.

⁶⁴ V. Woolf: *Własny pokój*. Przeł. A. Graff. Wstęp I. Filipiak. Wydawnictwo Sic! Warszawa 1997, ss. 143 (podstawa przekł. V. Woolf: *A Room of One's Own*. Quentin Bell and Angela Garnett 1929); V. Woolf: *Własny pokój. Trzy gwinee*. Przeł. E. Krasińska. Wydawnictwo Sic! Warszawa 2002, ss. 329 (podstawa przekł. V. Woolf: *A Room of One's Own. Three Guineas*. Penguin Books, London 1993).

⁶⁵ Temat sesji brzmiał: „Od przemocy małżeńskiej do przemocy w rodzinie. Sprawa dla trzech: ofiara, sprawca przemocy, dziecko – świadek przemocy”. Organizator: Stowarzysze-

skich rodzinach – zjawisko, które ujrzało światło dzienne (Violence in the Polish Families – a Phenomenon which Has Come to Light). Doświadczeniem zupełnie wyjątkowym, nieporównywalnym z czymkolwiek innym, jeśli chodzi o siłę empowermentu, było uczestnictwo w pierwszym Ogólnopolskim Kongresie Kobiet w Warszawie w 2009 roku. Tak rozwijała się ta intelektualna przygoda, wciągając mnie coraz bardziej.

Dzisiaj do rąk Czytelniczek i Czytelników oddaję monografię *Polityka – edukacja – płęć kulturowa*. Prezentuję w niej szerokie spojrzenie na edukację z perspektywy pedagogiki/antropogiki, socjologii, polityki społecznej, prawa, antropologii, kulturoznawstwa, językoznawstwa, *gender studies*. Czy przedstawioną przeze mnie mapę problemów wzajemnie ze sobą powiązanych można uznać za udaną (i w jakiej mierze), zostanie ocenione w odbiorze czytelniczym. Wyrażam nadzieję, że przyczyni się ona do obudzenia krytycznej świadomości w postrzeganiu rzeczywistości edukacyjnej, być może też spowoduje do aktywności obywatelskiej kolejne podmioty współodpowiedzialne za kształt edukacji w Polsce. Radością i satysfakcją dla mnie byłoby, gdyby książka znalazła się w kręgu lektur, po które sięgają nauczyciele praktycy, a zwłaszcza nauczycielki, pedagożki, edukatorki, także studentki, kandydatki do zawodów pedagogicznych, aby wspomagać się w interpretacji rzeczywistości edukacyjnej. Wtedy trud pisanie nie poszedłby na marne.

Na zakończenie pragnę wyrazić wdzięczność, złożyć podziękowania. Wszystkim bliskim Osobom, które wspierały mnie na drodze naukowej, dawały siłę, okazując aprobatę i dopingując, chcę powiedzieć, że bez Was nie dałabym rady.

Dziękuję również Recenzentce, dr hab. Iwone Chmurze-Rutkowskiej prof. UAM, za życzliwą opinię wydawniczą, sugestie i cenne wskazówki. I już na sam koniec niech mi będzie wolno podziękować Paniom Redaktorkom. Pani Paulinie Janocie, Redaktorze inicjującej proces wydawniczy, za Jej życzliwość i przyjazne słowa, które były mi bardzo potrzebne i tak wiele dla mnie znaczyły w niezwykle trudnym pandemicznym czasie. Redaktorze prowadzącej, Pani Joannie Szewczyk, dziękuję za cierpliwość, staranność i ogrom wykonanej pracy. Szczególnie zaś za te drobne, pozornie niewinne pytania, które uruchamiały lawinę wątpliwości i zmuszały mnie do dalszych poszukiwań, aby w efekcie znacznie poprawić pierwotny kształt książki. Intymna wspólnota, jaka zawiązuje się pomiędzy autorką/autorem i redaktorką/redaktorem, jest czymś zupełnie wyjątkowym. Warto o tym pamiętać.