

# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXX: 2025

NUMER 1 (275)

# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

## MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Prof. Michael Apple, the John Bascom Professor of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin-Madison and Distinguished Professor of Educational Policy Studies at Northeast Normal University in China, USA i Chiny

Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Ireland, The University of Edinburgh, UK, the University of Humanistic Studies, Holandia

Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugalia

Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong

Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia

Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia

Prof. Qing Qu, University College London, Wielka Brytania

Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University Distinguished Professor in the College of Education and the Department of Sociology, USA

Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. dr hab. Anna Odrowąż-Coates, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański



# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXX: 2025

NUMER 1 (275)



Warszawa 2025

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red. naczelna), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,  
**Agnieszka Naumiuk**, **Justyna Żak-Szwarc** (sekretarz redakcji)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”  
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny  
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa  
e-mail: [kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl](mailto:kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl); <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Authors, 2025

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Pismo objęte dofinansowaniem Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach programu  
„Rozwój czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego  
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7  
<http://www.wuw.pl>; e-mail: [wuw@uw.edu.pl](mailto:wuw@uw.edu.pl)  
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,  
e-mail: [dz.handlowy@uw.edu.pl](mailto:dz.handlowy@uw.edu.pl)

Studio DTP: **Beata Stełęgowska**

## Spis treści

---

### ARTYKUŁY

---

Alicja Lisiecka – Doświadczenie estetyczne Arnalda Berleanta w kontekście współczesnych rozważań nad relacją estetyczność – pedagogika . . . . .	7
Agnieszka Skotnicka – Pytanie o pokój w czasach niepokoju: od kategorii teoretycznej ku społecznemu zaangażowaniu . . . . .	27
Błażej Przybylski – Scenariusze zmian w myśleniu o przyszłości świata – możliwe konsekwencje ostatnich wydarzeń społeczno-geopolitycznych . . . . .	41
Marta Dobrzyński – Edukacja w czasach przełomu – czy możemy nauczyć się działania na rzecz pokoju? . . . . .	57
Ewelina Rzońca, Dorota Mętrak – Strategie oceniania wspierającego uczenie się uczniów w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej . . . . .	71
Maha Aljarad – Perceiving the usefulness of a weblog as a tool for teachers' professional development . . . . .	93
Nigora Mamadaminova, Joanna Madalińska-Michalak – Continuing professional development of teachers in Uzbekistan: From challenges to opportunities . . . . .	119
Noty o Autorach . . . . .	141

## Content

---

### ARTICLES

---

Alicja Lisiecka – Arnold Berleant’s aesthetic experience in the context of contemporary reflections on the relationship between aesthetics and pedagogy . . . . .	7
Agnieszka Skotnicka – A question of peace in times of unrest: From a theoretical category to social engagement . . . . .	27
Błażej Przybylski – Scenarios of changes in thinking about the future of the world. The possible consequences of recent geopolitical and political events . . . . .	41
Marta Dobrzyńskiak – Education in times of disruption – can we learn to act for peace? . .	57
Ewelina Rzońca, Dorota Mętrak – Assessment strategies to support students’ learning in the opinions of early childhood education teachers . . . . .	71
Maha Aljarad – Perceiving the usefulness of a weblog as a tool for teachers’ professional development . . . . .	93
Nigora Mamadaminova, Joanna Madalińska-Michalak – Continuing professional development of teachers in Uzbekistan: From challenges to opportunities . . . . .	119
Contributors to this issue . . . . .	141

**Alicja Lisiecka**

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie\**

E-mail: [alicja.lisiecka@mail.umcs.pl](mailto:alicja.lisiecka@mail.umcs.pl)

ORCID: 0000-0003-0080-6314

## Doświadczenie estetyczne Arnolda Berleanta w kontekście współczesnych rozważań nad relacją estetyczność – pedagogika\*\*

### Summary

ARNOLD BERLEANT'S AESTHETIC EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY REFLECTIONS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN AESTHETICS AND PEDAGOGY\*\*

The aim of this article is to present the concept of aesthetic experience developed by the American philosopher Arnold Berleant in the context of contemporary discussions on the relationship between aesthetics and pedagogy. Nowadays, there is an increasing emphasis on the need to update the theory of aesthetic education to adapt its principles to the conditions and needs of modern times. Searching for new ways to describe the relationship between art/aesthetics and education/pedagogy, it is worth referring to the latest aesthetic theories that challenge the modern concept of aesthetics as the philosophy of art and broaden the discipline's focus to encompass broadly understood aesthetic phenomena. Arnold Berleant is one of the representatives of the post-Kantian aesthetic movement. Particularly interesting in the context of pedagogical needs is the philosopher's concept of aesthetic experience, constructed in relation to phenomenology and pragmatism. The article presents the fundamental principles of this concept, highlighting the potential benefits for pedagogical research that could arise from incorporating Berleant's ideas into the pedagogical reflection on the relationships between aesthetics and education.

**Keywords:** Arnold Berleant, aesthetic experience, theory of aesthetic education, aesthetic education, art pedagogy

---

\* Adres: Katedra Pedagogiki Kultury Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ul. Głęboka 43, 20-612 Lublin

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Niemniej, już Arystoteles zaobserwował,  
że rozróżnianie nie oznacza rozdzielania.  
Przyznanie świadomości estetycznej własnej tożsamości  
nie gwarantuje jej ontologicznej odrębności.

(Berleant, 2007, s. 49)

Chodzi tu o niezgodę na redukcję złożoności.

(Witkowski, 2013, s. 154)

## Wprowadzenie

Filozoficzne teorie bywają przenoszone na grunt pedagogiczny w sposób niesystematyczny i eklektyczny (zob. Gólek, 2021), czego trudno uniknąć, gdyż filozofia operuje pojęciami ogólnymi, niekiedy apriorycznymi (Wilkoszewska, 2010), a problem weryfikacji empirycznej pozostaje tematem ubocznym, co z punktu widzenia pedagogiki jako nauki teoretyczno-praktycznej stanowi istotne ograniczenie. Dodatkowo, na gruncie filozofii pokantowskiej nigdy nie ustalono jednoznacznie, czym sztuka jest, a czym nie jest (zob. Lisiecka, 2022b) lub czym jest wartość estetyczna i wartość artystyczna (Dziemidok, 2009), a samo pojęcie przeżycia estetycznego (doświadczenia, satysfakcji) pozostaje, najdelikatniej rzecz ujmując, enigmatyczne, jakkolwiek w ostatnich dekadach dostrzega się jego złożoność i rozpiętość (Gołaszewska, 2001). Wobec obecnej różnorodności zjawisk sztuki formułowane są w pedagogice postulaty powrotu „do klasycznych, konserwatywnych ujęć sztuki, dzielących ją według uniwersalnych wartości dobra, prawdy i piękna” (Szmidt, 2022, s. 19). Niemniej jednak, studiując literaturę przedmiotu, trudno jest takowe wskazać, gdyż w ramach filozofii i estetyki nigdy nie było zgody, co do natury piękna (Tatarkiewicz, 1960) oraz charakteru jego relacji z prawdą, dobrem, a nawet samą sztuką (Read, 1982). Myśl, przywoływanego po wielokroć, Platona eliminuje z kręgu sztuki poezję i malarstwo jako szkodliwe i niebezpieczne (Platon, 2006). Autonomiczny model estetyki w założeniu, odcina się zaś od wszelkich zobowiązań wobec prawdy i dobra (Lorenc, 2007). Teoretyczny zwrot w przeszłość nie wydaje się zatem rozwiązaniem problemu napięć współczesności.

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz stwierdza: „[...] teoria wychowania estetycznego Wojnar, przesycona duchem nowatorstwa, w momencie kiedy powstawała, nie odnalazła się już w obliczu nowych praktyk artystyczno-edukacyjnych obecnego wieku” (2023, s. 88). Poszukując sposobów aktualizacji, badaczka proponuje rozszerzenie pola zainteresowania polskiej teorii o zjawiska sztuki współczesnej, a także zwrócenie uwagi na podmiotowy i perspektywny wymiar uczestnictwa w sztuce (Kwiatkowska-Tybulewicz, 2023). Krystyna Pankowska idzie o krok dalej, pisząc:

[...] współczesna teoria wychowania estetycznego nie może ograniczać się jedynie do tradycyjnie rozumianej sztuki, ponieważ w dzisiejszych czasach *poszerza się znacznie estetyczność poza obrębem sztuki – w takich sferach jak świat życia codziennego, polityka, ekonomia, ekologia, nauka i epistemologia*. Pojęli to już współcześni estetycy, do niedawna okopujący się jedynie na przyczółku *sztuka wysoka*. Pora, by również pedagodzy zaczęli uwzględniać owe różnorodnie i wielorakie procesy estetyzacji pozaartystycznej (2010, s. 12).

W badaniach nad relacją estetyczności i wychowania pomocne będą zatem nowoczesne teorie estetyczne. Do wyróżniających się koncepcji nowej estetyki należą (znane już dobrze w Polsce) propozycje Wolfganga Welscha (2005) i Richarda Shustermana (1998). Na uwagę zasługuje także różnorodny nurt estetyki codzienności, do której przedstawiciele należy m.in. Yuriko Saito (2007).

Niniejszy artykuł poświęcony jest zaproponowanej przez amerykańskiego filozofa Arnolda Berleanta (ur. 1932), postkantowskiej koncepcji doświadczenia estetycznego, która dotąd nie została szczegółowo omówiona w kontekście pedagogicznym, a wydaje się oferować atrakcyjny wkład w rozwój pedagogiki estetycznej. Tekst dzieli się na dwie części. Pierwsza stanowi próbę syntetyzującego opisu kategorii doświadczenia estetycznego według Berleanta, natomiast druga prezentuje refleksję nad wpływem omawianej kategorii, szerzej – nowych trendów w estetyce, na pedagogiczne rozumienie relacji między estetycznością a edukacją oraz na potencjalne zmiany w samej pedagogice.

### Doświadczenie estetyczne w filozofii Arnolda Berleanta

Krystyna Wilkoszewska zwraca uwagę na problem, który napotkała nowożytna formuła estetyki: „Odrzucenie estetyczności przez sztukę z jednej strony oraz powiązanie estetyczności z tym, co nieartystyczne z drugiej, stanowiło wyzwanie dla dotychczasowej estetyki, któremu musiała stawić czoła” (2010, s. 38). Estetyka przestaje być autonomiczną dziedziną i nie ogranicza się już wyłącznie do filozofii sztuki. Filozofia zjawisk estetycznych zostaje uznana za ważny, pasjonujący problem, posiadający solidne teoretyczne uzasadnienie (Dziemidok, 2009, s. 25). Berleant należy do jednych z pierwszych filozofów, którzy rozpoczęli pracę nad nową formułą estetyki – estetyki odpowiadającej ponowoczesnym potrzebom. Jak zauważa Wilkoszewska, Berleant „najpierw dokonywał rozbiórki tego, co zastane, a następnie budował nowe na tych elementach, które dały się zachować” (2010, s. 38). Filozof poddaje krytycznej analizie założenia leżące u podstaw estetyki, filozofii i ich wzajemnych (nierównych) relacji. W swoich rozważaniach, podobnie jak Welsch i Shusterman, kwestionuje uprawianie estetyki wyłącznie jako filozofii sztuki.

Poszukiwania innej estetyki rozpoczyna od zakwestionowania dominującej kantowskiej nowożytnej wizji estetyki i kluczowej dla niej idei bezinteresowności oraz

jej daleko idących implikacji (por. Lorenc, 2007, s. 80). Berleant odsłania błędne, jego zdaniem, założenia estetyki pokantowskiej, m.in. przekonanie o tym, że estetyka dotyczy wyłącznie sztuki i natury; że określenie czegoś mianem estetycznego jest dla tego czegoś nobilitacją – nie ma podstaw, twierdzi, by estetyczność traktować jako synonim piękna. Punktuje arbitralne odcięcie się estetyki, a nawet pogardę wobec spraw praktycznych, w tym sztuk stosowanych, wynikającą z idealizacji piękna, co z kolei przekłada się na ulokowanie piękna w sztuce i stworzenie wizji doświadczenia estetycznego opartego na odosobnionej kontemplacji. Za błędne uznaje także oddzielenie sfery kontemplacyjnej od sfery działaniowej – traktowanej jako gorsza, a także dominację przekonania, że właściwymi zmysłami estetycznymi są wzrok i słuch. Krytykuje dualistyczne myślenie zakorzenione w zachodniej filozofii, niosące daleko idące konsekwencje dla estetyki (Berleant, 2007, 2011).

Kluczowym zaś błędem według amerykańskiego filozofa jest założenie o bezinteresowności doświadczenia estetycznego (Berleant, 2007). W jego pracach mamy „[...] do czynienia z zamierzonym przedsięwzięciem *oswobodzenia pojęcia doświadczenia z więzów dziedzicznych cech*” (Wilkożewska, 2010, s. 40). Berleant zwraca się ku tradycjom badań nad kategorią doświadczenia, gdzie traktowane jest ono jako podmiotowe. Szczególne miejsce w jego rozważaniach zajmują fenomenologia Maurice Merleau-Ponty’ego i pragmatyczna myśl Johna Deweya. Doświadczenie u Berleanta ma charakter ciągły, tzn. odbiorca pozostaje w wielorakich, wzajemnych relacjach ze światem. Doświadczenie nie jest zatem czysto podmiotowe i może poddawać się empirycznemu poznaniu. Myśl Berleanta, zdaniem Wilkożewskiej (2010, s. 42), cechuje przekonanie, że estetyka powinna być budowana „od dołu”, uwzględniając przenikanie się pojęć zamiast ich sztywnego definiowania. W badaniach estetycznych lepiej zaufać wyobraźni, intuicji i empatii, unikając redukcji złożoności ludzkiego doświadczenia przez uniwersalne kategorie. Berleant wprowadza do estetyki wymiar empiryczny, ograniczający znaczenie arbitralnych pojęć. W nowej estetyce kluczowe stają się obserwacja zmian zachodzących w sztuce i próba zrozumienia zredefiniowanego doświadczenia estetycznego. Dopiero na bazie wiedzy wywiedzionej z badań empirycznych, możliwe stanie się stworzenie bardziej adekwatnych teorii estetycznych. Amerykański filozof znacznie poszerza przedmiot badań estetycznych, wychodząc daleko poza sferę sztuki. Ten krok umożliwia mu opracowanie koncepcji estetyki środowiskowej oraz sukcesywne rozwijanie wizji estetyki zaangażowania i partycypacji (Berleant, 2011).

Estetyka, którą proponuje amerykański filozof ugruntowana jest na doświadczeniu zmysłowym (Berleant, 2011, s. 36), gdzie znaczenia i wartości rozpatrywane są w ramach szerokiego horyzontu ludzkiego doświadczenia (tamże, s. 38). Nawiązując do myśli Deweya, filozof argumentuje: „[...] nic nie jest bowiem bardziej pierwotne w ludzkim doświadczeniu niż percepcja zmysłowa, a zadowolenie i niezadowol-

dowolenie z doświadczenia są głównymi motywami naszego zachowania” (tamże, s. 21). Za obszar badań estetyki, uznaje estetyczność, konceptualizowaną częściowo w odniesieniu do ustaleń fenomenologii i pragmatyzmu, która dostarcza badaniom estetycznym podstawowych wymiarów: metodologicznego, normatywnego, krytycznego i doświadczalnego (tamże, s. 39–40). Berleant, podobnie jak Welsch czy Shusterman, powraca do źródłowego rozumienia estetyki, do greckiego *aisthesis*, oznaczającego „postrzeganie za pomocą zmysłów”, stąd wyprowadza tezę o bliskim powinowactwie estetyki z doświadczeniem zmysłowym, podkreślając przy tym rolę kultury i wypracowanych na jej gruncie znaczeń, „struktur dostarczanych przez język” oraz doświadczeń osobistych i edukacji (tamże, s. 40–41).

Kluczem do estetyczności jest doświadczenie estetyczne: percepcja zmysłowa w połączeniu z osobistymi i kulturowymi czynnikami wpływającymi na postrzeganie. Zdaniem Berleanta „[...] każda percepcja i każda sytuacja może mieć wymiar estetyczny, niekiedy niewidzialny lub niedający się zauważyć, kiedy indziej niewielki, ale czasami dominujący” (tamże, s. 65). Estetyczność nie ogranicza się więc do sztuki. Berleant za błędne uznaje przekonanie, że estetyka dotyczy wyłącznie sztuki i piękna natury. Uważa, że określenie czegoś jako estetyczne nie jest automatycznie dla tej rzeczy nobilitacją. Wskazuje przy tym na wpływ obecnych w kulturze Zachodu dualizmów (natura i kultura, dusza i ciało) na klasyczną myśl estetyczną. Dowodzi, że w sposób pozbawiony podstaw odcięto estetykę od praktycznych spraw życia ludzi, idealizując i lokując piękno w obszarach niemających nic wspólnego z praktycznością. Ogólna pogarda dla pracy rąk i wywyższanie aktywności intelektualnych w zachodniej kulturze poskutkowało wyłączeniem z estetyki obszaru działania na rzecz odosobnionej kontemplacji, powiązanej ze zmysłami wzroku i słuchu, które w kontakcie z dziełami sztuki zdawały się w sposób szczególnie rozkwitać. Za odpowiednie w kontekście kontemplacji uznano zmysły dystansu, podczas gdy zmysły bliskości (cielesne) – dotyku, zapachu i smaku – zostały pominięte z uwagi na to, że najprawdopodobniej zakłócają kontemplacyjną bezstronność, wymaganą do czerpania estetycznej przyjemności (Berleant, 2011, s. 46–47). Percepcja jakkolwiek niezwykle rzadko ogranicza się do jednego tylko zmysłu. Berleant twierdzi, że kantowska idea bezinteresowności błędnie „ogranicza upodobanie do stanu umysłu, sprowadzając je do psychologicznego nastawienia i wykluczając z niego w sposób nieuzasadniony wymiar somatyczny i społeczny doświadczenia, a tym samym błędnie stawiając całą kwestię estetycznego upodobania” (tamże, s. 99).

Amerykański filozof wskazuje na ogromną rozpiętość i różnorodność obiektów, wydarzeń i doświadczeń, które w różnym czasie i miejscu opisywano jako estetyczne. Tym, co łączy „wszystkie zastosowania terminu *estetyczność*, jest ich jawne lub implikowane odniesienie do wrażenia zmysłowego, czyli do dziedziny

doświadczenia percepcyjnego” (tamże, s. 42). Związek z doświadczeniem zmysłowym nie jest przy tym bezwarunkowy, lecz zabarwiony osobistymi i kulturowymi uwarunkowaniami jednostki, które ona wnosi. Jednakże, „[...] zmysłowa podstawa w estetycznym upodobaniu nigdy nie jest całkowicie przesłonięta, gdyż oznaczałoby to przekształcenie takiego doświadczenia w coś innego, mianowicie w doświadczenie religijne, mistyczne czy poznawcze” (tamże). Berleant podkreśla:

[...] równocześnie nie można zapominać o różnicy między znaczeniem w sensie poznawczym, a *doświadczeniem* znaczenia, to jest między znaczeniem poznawczym a znaczeniem doświadczalnym. Aby zatem mówić o obecności znaczeń w percepcji, musimy wyjść poza zmysłowe postrzeganie i uwzględnić świadomość znaczenia. Znaczenie doświadczone jest złożone i niewyraźne, skrywa bowiem różne odcienie uczuć, cielesną postawę doświadczonego, wspomnienia, skojarzenia i przecucia. Nie można ich wszystkich wyrazić inaczej, jak tylko we właściwy im sposób, to znaczy przez sztukę, a szczególnie – być może – przez literaturę i muzykę. Mówiąc o estetyce, musimy wyjść zatem poza piękno, poza obcowanie z przyjemnymi przedmiotami, i skupić się na naszym *doświadczeniu* tych przedmiotów, ponieważ jedynie poprzez doświadczenie jesteśmy w stanie je uchwycić. Doświadczenie estetyczne ma w takim razie dwa zasadnicze aspekty: aspekt *zmysłowy*, który jest pierwotny, oraz *doświadczenie* znaczeń. Można je badać w relacji do sztuki, gdy tę pojmuje się jako dramatyczne kształtowanie wewnętrznego doświadczenia za pomocą przedmiotów i sytuacji, rzeczywistych lub wyobraźniowych, w sposób, który intensyfikuje ich specyficzny charakter. Doświadczenie estetyczne można również rozpatrywać w kontekście percepcji jakościowych procesów świata naturalnego i społecznego, a estetyka może badać sposoby łączenia się tego, co naturalne, i tego, co społeczne. Możliwe staje się to w jakościowym doświadczeniu wielu form, w jakich przejawia się środowisko [...] (2011, s. 42–43).

Berleant podkreśla zatem wagę splotu elementu zmysłowego i znaczeniowego w tym, co składa się na doświadczenie estetyczne. Siła estetyczności obecnej w przedmiotach i doświadczeniach, „bierze się z jej zdolności do wywoływania wyróżniającego się doświadczenia percepcyjnego” (Berleant, 2011, s. 50) – doświadczenia estetycznego. Doświadczenie estetyczne jest doświadczeniem percepcyjnym, wrażeniem zmysłowym, zapośredniczonym, określonym, rozumianym i ukształtowanym przez psychologiczne i kulturowe cechy i wzorce rozumienia oraz przez wiele innych sił będących częścią świata każdego człowieka (tamże, s. 49). Wrażenie zmysłowe oznacza aktywność neurobiologiczną i jest w swojej istocie neutralne, doświadczenie natomiast implikuje istnienie normatywnych filtrów związanych z kontekstem (tamże, s. 54–55). Berleant dowodzi, że doświadczenie percepcyjne nigdy nie jest czyste, tym samym doświadczenie estetyczne również takim być nie może (tamże, s. 134). Z doświadczeniem estetycznym mamy do czynienia, kiedy dostępne zmysłowo jakości estetyczne (przedmiotów lub doświadczeń) – nawet te zapośredniczone przez język, jak to ma miejsce w przypadku literatury – pochłaniają uwagę osoby, umożliwiając jej (intensywne) skupienie (tamże, s. 50, 195) oraz doświadczenie znaczeń, związane z – uświadomionym bądź

nieuświadomionym – wartościowaniem estetycznym danej jakości (przedmiotu). W efekcie to właśnie ten rodzaj uwagi, powiązany z nadawaniem znaczeń i estetycznym wartościowaniem, wytwarza przedmiot estetyczny (Berleant, 2007, s. 39). Doświadczenie estetyczne obejmuje negatywność i pozytywność, przy czym nie istnieje konieczność ani potrzeba ograniczania go do parametrów nacechowanych dodatnio. Jest ono doświadczeniem heterogenicznym, normatywnym – określanym przez normy i normy ustanawiającym oraz wartościującym (Berleant, 2011, s. 45). Często wiąże się z estetycznym upodobaniem (przyjemnością), jednak „estetyczne upodobanie nie jest zmysłowym delektowaniem się, ale bramą wiodącą do dziedziny rozumienia, znajdującą się poza granicami empirycznie sprawdzalnej wiedzy naukowej i linearnej racjonalności” (tamże, s. 111). Filozof odróżnia sąd estetyczny od estetycznego upodobania, sugerując, że w ramach jego teorii możliwe jest wprowadzanie rozróżnień i dystynkcji, które uzależnione są od potrzeby i sytuacji badawczej (tamże, s. 62).

Doświadczenie estetyczne może przybierać również różny stopień. Za najpełniejszą formę uznaje Berleant zaangażowanie estetyczne, kiedy poczucie odrębności między podmiotem a przedmiotem doświadczenia zostaje całkowicie przewyciężone (tamże, s. 101). Doświadczenie estetyczne może być silnie angażujące i intymne, potrafi przewyciężać poczucie odrębności, które oddziela doświadczającego od rzeczy, tak że staje się on częścią pola estetycznego (tamże, s. 18). Podstawową cechą estetycznego upodobania, zdaniem filozofa, jest intymne uczestnictwo, które utrudnia jego zwięzłe określenie i zaklasyfikowanie. „W zasadzie możemy – pisze – estetyczne upodobanie potraktować jako rodzaj zaangażowania i określić mianem «zaangażowania estetycznego». Nie możemy interpretować estetycznej percepcji jedynie jako doświadczenia bezpośredniego, dlatego powinniśmy potraktować takie percepcyjne doświadczenie jako miarę służącą do oceny pojawiających się wartości” (tamże, s. 43). Doświadczenie estetyczne jest doświadczeniem wymagającym aktywności i świadomości percepcyjnej (tamże, s. 59), gdyż:

[...] wartościowanie wiąże się bowiem nie tylko z receptywnością, ale także w równym stopniu z aktywnością i wymaga od odbiorcy sztuki czy natury wykrycia jakości, porządku i struktury, a dodatkowo skojarzenia z doświadczeniem pewnych znaczeń. Z tego względu odbiorca dzięki aktywności – która przypomina tę artystyczną – realizując doświadczenie wartościujące, włącza się w tworzenie sztuki i środowiska (Berleant, 2011, s. 135).

Doświadczenie estetyczne na różne sposoby naznaczone jest czynnikami biologicznymi, osobistymi, społecznymi, kulturowymi i historycznymi. Właśnie poprzez to zapośredniczenie doświadczenie przestaje być czysto arbitralne, indywidualne i subiektywne. Podobieństwo doświadczeń pozwala rozpoznać i oszacować zarówno wachlarz wartości estetycznych, jak i różnorodność samego doświadczenia

(tamże, s. 173). Berleant przyjmuje, że cechą charakterystyczną ludzkiego świata jest ontologiczne i doświadczalne kontinuum (tamże, s. 149), w którym byty nie są od siebie oddzielone, ale występują w sieciach wzajemnych relacji. Świat człowieka to, jak pisze, „świat nasycony związkami i połączeniami, gdzie nic nie trwa w całkowitym odosobnieniu i nic nie jest całkowicie odrębne” (tamże, s. 20).

Estetyka w wydaniu Berleanta zajmuje się badaniem warunków, treści i efektów doświadczenia estetycznego, a także podejmuje drugorzędne wyzwanie definiowania i charakteryzowania tego doświadczenia. Zdaniem filozofa naukowa ścieżka wiedzie przed badanie estetycznego wartościowania do odkrycia formuły, w jaki sposób przebiega estetyczne rozumienie (tamże, s. 114). Według autora wiedza w estetyce musi być czerpana właśnie z doświadczenia poprzez jego dogłębne zrozumienie. Uzyskane w ten sposób „[...] rozumienie płynące z doświadczenia jest uprawomocnionym sposobem poznawania ludzkiego świata” (tamże, s. 110). Filozof podkreśla, że „[...] globalne rozumienie doświadczenia estetycznego, uwzględniające cały jego zakres, konsekwencje i implikacje, najlepiej wyprowadzać z określonych problemów, konkretnych przypadków i przykładów, licząc przy tym, że w ten sposób uda się uchwycić jego kluczowe cechy” (tamże, s. 51). Istotą działań staje się nie tyle znalezienie ostatecznej definicji, co doskonalsze rozumienie. Precyzyjne terminologiczne rozróżnienia filozof uznaje za niekonieczne, ponieważ indywidualne przypadki, różniące się od siebie intensywnością i zakresem, odznaczają się subtelnymi niuansami oraz wymagają płynnych kategorii, zmieniających się wraz z warunkami (tamże, s. 177).

Doświadczenie estetyczne może mieć różny kierunek: od pozytywnego do negatywnego (tamże, s. 49). Berleant pisze:

[...] tak jak wartości estetyczne są rzadko, o ile kiedykolwiek, samoistne i akceptowane w całości jako same w sobie, tak samo nie muszą one być w sposób konieczny pozytywne. Opierając się na percepcji, estetyczność może być doświadczana w każdym miejscu w całej różnorodności wartości, począwszy od wysoce pozytywnych, a skończywszy na absolutnie negatywnych. Z większą wrażliwością percepcyjną czyjeś zdolności doświadczalne poszerzają się (2011, s. 59).

Zdaniem filozofa nie można konstruować stałych i uniwersalnych kryteriów wartościowania estetycznego, ponieważ wartości estetyczne nie są wartościami skalarnymi, różnic jakościowych nie da się wymierzyć, a różnorodność obiektów estetycznych, do których się odnoszą, uniemożliwia tworzenie mających wszechstronne zastosowanie stałych systemów norm (por. Dziemidok, 2009, s. 28–29). Również ludzie różnią się od siebie w sposób zasadniczy, zarówno wrażliwością, jak i kapitałem doświadczeń, w skutek czego odmienne są ich doświadczenia estetyczne. Berleant kieruje zatem naszą uwagę na społeczne funkcjonowanie ocen i wartości, gdzie to podobieństwo doświadczeń prowadzi do ogólnie akceptowa-

nych norm oceny (2011, s. 61). Podkreślić należy, że doświadczenie estetyczne jest doświadczeniem poznany, to znaczy, że wartość jest zidentyfikowana, rozpoznana, wyróżniona i skojarzona z aspektami dzieła sztuki lub sytuacji estetycznej (tamże, s. 62).

Doświadczenie estetyczne jako doświadczenie wartościujące posiada szczególny charakter:

Mimo że wartości mogą od siebie odbiegać pod względem zasięgu, intensywności i normatywności (to znaczy, gdy są doświadczane i rozważane jako pozytywne, neutralne lub negatywne), to nie dopuszczają żadnego precyzyjnego stopniowania, a jedynie różnice. Należy uznać różnice, ale powstrzymać się od wydawania sądu. Nie da się uniknąć różnic w doświadczeniu wartościującym, ale równocześnie fakt, że wokół tych samych dzieł sztuki gromadzą się podobne oceny, sugeruje możliwość, a właściwie wskazuje na duże prawdopodobieństwo, że sądy będą się pokrywały. Zamiast zatem poszukiwać różnic w wartości, poszukajmy różnic w doświadczeniu i wiedzy, zauważając, że ostateczne kryterium pozostaje kryterium osobistym. Normatywność jest nieodłącznym elementem doświadczenia wartości. Mogą one być przeciwstawne sobie modalnie jako pozytywne, negatywne, różne, obojętne itd., ale ich zróżnicowanie ma charakter raczej jakościowy niż ilościowy. Musimy także przez cały czas zauważać, że wartość sama w sobie jest kategorią nieokreśloną, a percepcja zawsze jest unikalna. Konkretno doświadczenia wartości estetycznej mają własności lub charakterystykę, która daje się zidentyfikować i rozpoznać (Berleant, 2011, s. 61).

Berleant nie traktuje estetyczności jako nośnika uniwersalnych i niezmiennych prawd, lecz jako narzędzie kierujące naszą uwagę na to, co „należy zachować dla całej ludzkości – zdolność do doświadczenia percepcyjnego, doświadczenia, z którego pełnego zakresu i wszystkich subtelności zdajemy sobie sprawę jedynie w wyjątkowych momentach” (tamże, s. 49). Wydaje się, że nie kwestionuje on tym samym istnienia pewnych hierarchii wartości (uznaje np. większą lub mniejszą doskonałość dzieł sztuki w kontekście ich wartości artystycznych). Dopuszcza istnienie wartości o ogólniejszej naturze (mogących mieścić się w spektrum wartości człowieka) (tamże, s. 150), takich jak dobro, prawda i piękno, traktując je jako abstrakcyjne idee, których nie można przekładać bezpośrednio na świat dostępny ludzkiej percepcji, lecz które poprzez silne zaangażowanie percepcyjne mogą manifestować nam swoją obecność. Jako badacz trzyma się jednak materii dostępnej zmysłom, gdyż „[...] twarde warunki życia są trzeźwiącą korektą dla górnolotnych, konceptualnych układanek” (tamże, s. 37). Za błędne uważa natomiast stosowanie myślenia hierarchicznego w ramach różnych sztuk, prowadzącego do krzywdzących rozróżnień, np. między sztuką wysoką a sztukami popularnymi lub użytkowymi, gdyż każda ze sztuk może być źródłem głębokiej satysfakcji (tamże, s. 107). Za niewłaściwe uznaje także rozważanie kultury popularnej jako zjawiska homogenicznego. Zauważa, że każdy rodzaj sztuki jest okazją do odrębnych

doświadczeń wartościujących. Zamiast tworzyć, często bezzasadne, kryteria porównawcze w ramach różnych sztuk, lepiej przyjrzeć się sposobom ich wartościowania (tamże, s. 107). Oparcie wartości estetycznej na doświadczeniu wartościującym pozwala przekroczyć fałszywe podziały i przenieść ciężar badań na rozpoznanie jakości wartościowania. Filozof zakłada – zgodnie z wykładnią pragmatyzmu – że człowiek jest integralną częścią naturalnego świata i nie można go pojmować w oderwaniu od systemu, w którym funkcjonuje. Berleant wykorzystuje pojęcie ekosystemu, które odnosi się do rzeczywistości, będąc jednocześnie, według filozofa, na swój sposób metaforyczne, co pozwala rozpatrywać w jego ramach kwestie abstrakcyjne (tamże, s. 160–162). Estetyka obiera w ten sposób ogólnoludzką perspektywę (Berleant, 2007, s. 142). Jak dowodzi:

Przekonanie o istnieniu uniwersalnych estetycznych standardów oraz samo ich poszukiwanie miało ogromny wpływ na historię estetyki, tym niemniej standardów takich nigdy nie udało się ustalić. Indywidualny ludzki czynnik będący elementem sądu estetycznego jest nieusuwalny, a z nim wiążą się także inne kontekstualne czynniki, które wpływają na doświadczenie wartościujące. Ale chociaż konkretne sądy estetyczne nie muszą być uniwersalne, estetyczność zawartą w doświadczeniu ocenia się zawsze i wszędzie; potrzeba znacznie więcej badań naukowych, aby tę kwestię zgłębić (Berleant, 2011, s. 110).

Wartości estetycznych nie da się łatwo oznaczyć i klasyfikować. Filozof przyznaje, że nawet określenie zasięgu wartości estetycznych – od pozytywności do negatywności – przyczynia się do znacznego uproszczenia ich normatywnego zakresu i złożoności. Posługując się relacją piękna i brzydoty, zauważa:

[...] piękno można odkryć w wielu formach brzydoty, ponieważ nie są to pojęcia jednoznaczne ani sobie przeciwne, lecz jedynie znamienne momenty zniuansowanego, niesekwencyjnego i złożonego wachlarza wartości estetycznych, który oprócz tego, co przyjemne, piękne i wzniosłe, kryje w sobie także to, co dziwaczne, erotyczne, odrażające, kiczowate. [...] Ponadto rozważając wartości estetyczne, nie powinniśmy angażować się w poszukiwanie jakości lub właściwości zawartych w przedmiotach, jak gdyby piękno miało być jednym prostym czynnikiem dodanym do innych własności (Berleant, 2011, s. 172–173).

Co więcej, odczuwana przyjemność estetyczna może mieć także charakter negatywny, tak jak ma to miejsce w przypadku wzniosłości, co nie czyni automatycznie doświadczenia negatywnym, tzn. przykrym, odpychającym, bolesnym lub mającym negatywne bądź zgubne konsekwencje (tamże, s. 171; por. Korsmeyer, 2008). Autor zwraca także uwagę na odróżnianie sztuki, która wywołuje negatywne następstwa, od sztuki, która negatywność, np. moralną, odsłania (Berleant, 2011, s. 187).

Przypisana wartość określa charakter całego doświadczenia (tamże, s. 173), może także pomóc lepiej zrozumieć nam, czym jest sztuka. Berleant zwraca uwagę na to, że częściej zadaje się pytanie:

„Czy to jest sztuka?” – niź bada się doświadczeniową sytuację, dzięki której takie pytanie w ogóle zyskuje jakikolwiek sens [...]. Powinniśmy zapytać raczej: „Czy doświadczamy tej sytuacji estetycznie lub jak możemy rozwinąć umiejętność takiego właśnie jej odbioru?” Jedną z konsekwencji przyjęcia poglądu o centralnej roli doświadczenia estetycznego jest to, że wymaga on uświadomienia sobie, iż sztuka nie jest wcale przedmiotem lecz sytuacją, polem estetycznym, a każdy obiekt sztuki funkcjonuje i może być pojmowany jedynie jako część doświadczalnej sytuacji, łączącej w sobie wymiar wartościujący, kreatywny i performatywny, jak również ten, który wiąże się z koncentracją na samym obiekcie. Nie jest istotne, czy nazwiemy coś sztuką, czy też nie; to, co najważniejsze, wiąże się z tym, jak przedmiot włącza się w doświadczenie wartościujące. To właśnie taki rodzaj doświadczenia leży u źródeł estetyczności (2011, s. 105–106).

Sztuka może stanowić istotne wsparcie dla badacza w procesie zgłębiania złożoności doświadczenia estetycznego, gdyż „[...] sztuka odkrywa aspekty naszego percepcyjnego świata, naszego zmysłowego środowiska. Każda forma sztuki wychyla na odmienne percepcyjne modalności i niuansy jakości zmysłowych, a tym samym sztuki mogą uświadamiać nam bogactwo i głębię doświadczenia środowiskowego” (Berleant, 2011, s. 140). Berleant stwierdza: „[w] sztuce estetyczność jest najbardziej bezpośrednia i najintensywniejsza, jest także najpełniej rozwinięta” (tamże, s. 62). Sfera sztuki posiada najlepiej obecnie rozpoznany aspekt normatywny. Fakt ten może skłaniać do wykorzystywania narzędzi estetyki sztuki do analizowania innych obszarów sztuką niebędących w toku badawczych eksploracji. Ze względu na swoją naturę i niemożność pełnego wyartykułowania (tamże, s. 113) doświadczenie estetyczne jest dostępne badaczom jedynie poprzez twórczość lub językowy opis – samo w sobie jest językowe, gdyż warunkuje je język (por. Berleant, 2011, s. 77, 95) – zatem praca badawcza nad estetycznością i doświadczeniem estetycznym będzie siłą rzeczy także pracą z językiem. Estetyczność obejmuje przedmioty estetyczne (obiekty czy doświadczenia posiadające zmysłowe jakości, które mogą być potencjalnie doświadczane estetycznie), uwikłane w różne porządki: biologiczny, społeczny, kulturowy, historyczny itd. Berleant, używając przykładu kamienia, pokazuje, że między „twardością kamienia a jej kulturowymi zastosowaniami kryje się [...] wiele różnych sensów” (tamże, s. 115), które mogą wpływać na proces percepcji oraz wartościowania. Filozof zaczyna opis kamienia od jego roli w historii geologicznej ziemi, następnie wymienia niektóre zmysłowe jakości kojarzone z kamieniem, kolejno kreśli jego zastosowania oraz znaczenia, których możemy się w kamieniu doszukać (symbol trwałości, miłości, statusu, ale też tragizmu, przemocy itd.), manifestujące się w języku. Wraz z innymi uwarunkowaniami biologicznymi, społeczno-kulturowymi, kontekstem oraz osobistymi doświadczeniami składają się one na „sito”. Podobnie jest z doświadczeniem estetycznym – to dzięki analogicznym filtrom uzyskuje ono swój ostateczny kształt (tamże, s. 117, 125).

Szukając pomostów między różnymi wymiarami doświadczenia człowieka, zgodnie z założeniami pragmatyzmu Deweya, Berleant wyraźnie podkreśla, że nie można wartościowania estetycznego oddzielić od jego konsekwencji (tamże, s. 57), które nie muszą mieć wyłącznie natury estetycznej. Niesprowadzanie estetyczności do roli dekoracji, pozwala zrozumieć jej wszechobecność i wielkie znaczenie czynników estetycznych (tamże, s. 108). Zdaniem amerykańskiego filozofa estetyczność odgrywa istotną rolę w relacjach międzyludzkich, w różnych sferach aktywności (miłości, przyjaźni, edukacji, polityce itd.), naznaczając codzienne ludzkie życie.

Rozróżnienia estetyczne można w łatwy sposób przełożyć na rozróżnienia klasowe, a rozróżnienia klasowe z kolei szybko instytucjonalizują się w polityczne różnice i dyskryminujące praktyki społeczne. Okazuje się zatem, że ludzkie środowisko jest przeniknięte *oddziaływaniami na jakość doświadczenia estetycznego* oraz *oddziaływaniami samych doświadczeń estetycznych* (Berleant, 2011, s. 109–110).

Berleant wiąże estetyczność z moralnością, zwłaszcza w wymiarze konsekwencji funkcjonowania i wykorzystywania estetyczności w życiu społecznym, np. polityce, mediach, reklamie, organizacji przestrzeni takich jak centra handlowe czy inne miejsca użytku publicznego: urzędy, szkoły, parki, dzielnice itd. Filozof rozpatruje przypadki, kiedy negatywne czynniki moralne przewyższają nad pozytywnymi czynnikami estetycznymi w kontekście szerszym niż indywidualny, optując na rzecz traktowania estetyczności jako skutecznego narzędzia krytycznych społecznych analiz oraz swego rodzaju drogowskazu wyznaczającego kierunek społecznej poprawy (Berleant, 2011, s. 209). Reaktywowana i częściowo zrekonstruowana zostaje w ten sposób przez niego idea pozytywnego wpływu sztuki na życie społeczne przedstawiona m.in. przez Fryderyka Schillera (tamże, s. 213). Berleant zwraca także uwagę na fakt, że „estetyczność, podobnie jak moralność, pociąga za sobą indywidualną determinację, która jednocześnie jest także wspólnotowa” (tamże, s. 219). W doświadczeniu estetyczności zatem można szukać załączków wspólnoty. Amerykański filozof prezentuje humanistyczne spojrzenie na cywilizację. Jako fascynujący jawi mu się pomysł nakreślenia obrazu:

[...] społeczeństwa obywatelskiego, gdzie dominującymi wzorcami relacji byłby wzajemność, wsparcie i pomoc – to znaczy wszystkie formy pozwalające rozwinąć zdolności, które propagują ludzkie życie i pozwalają osiągnąć spełnienie. Obraz ten jest przeciwieństwem relacji społecznych opartych na opozycjach: rywalizacji, osobistej mitomanii, konflikcie, relacjach władzy, podporządkowaniu, niewoli, opresji, sile, wojnie – wszystkie one są modalnościami konfliktogennych interakcji, powszechnym w świecie ukształtowanym przez nas samych (Berleant, 2011, s. 226).

Berleant daleki jest od snucia utopijnych wizji i moralizowania, wskazuje jednakże na rolę krytycznej refleksji, choćby nad sposobami, w jakie kształtujemy na-

szą komunikację czy podejmujemy decyzje. Już często same formy, które wykorzystujemy – debata, krytyka, spór – implikują opozycje (tamże, s. 227). Filozof pisze, kreśląc swoistą naukową maksymę: „intelektualna dojrzałość polega na patrzaniu na wskroś mitów, w które wszyscy jesteśmy odziani, na umiejętności dostrzegania pod spodem nagiej rzeczywistości. To proces uwalniania się i wciąż możemy mieć nadzieję, że nie jest za późno, aby go rozpocząć” (tamże, s. 228).

Estetyczność jest wcielona w teksturę świata (tamże, s. 45). W teorii autora książki *Wrażliwość i zmysły* estetyczność funkcjonuje jako źródło wartości i (współ) decyduje o sądach, co pozwala ją postrzegać jako swego rodzaju narzędzie społeczne. „Ponieważ zasięg wartości estetycznej stał się znacznie większy, takie samo stało się jej znaczenie jako zjawiska kulturowego” – pisze Berleant (tamże, s. 101). Filozof konkluduje: „[...] teoria estetyczna i doświadczenie estetyczne ujawniają zatem bliskie związki ze sferą moralności, zarówno pod względem negatywności, jak i pozytywności. Zwrócenie uwagi na mroczną stronę doświadczenia estetycznego jest kolejnym powodem, aby przekroczyć tradycyjne ograniczenia” (tamże, s. 103).

Doświadczenie negatywne może wywołać cierpienie (np. na widok ogromnej biedy lub dewastacji przyrody), niepokój czy obrzydzenie. „Zdolność estetyczności do określania negatywnych wartości estetycznych sprawia, że może ona stać się narzędziem ostrej krytyki społecznej” (tamże, s. 102). Amerykański filozof, będąc świadomym siły estetyczności (perswazyjności) i jej wpływu na życie ludzi, przestrzega: „[...] jeżeli jesteśmy nieświadomi obecności estetyczności i wiążących się z tym konsekwencji, jesteśmy na prostej drodze do tego, by stać się bezradnymi, wyalienowanymi percepcyjnie pionkami w rękach bezosobowych sił” (tamże, s. 142).

W ramach estetyki wrażliwości Berleant wyznacza następujące ramy poznawcze:

[...] nic w ludzkim doświadczeniu nie jest czyste, proste i bezpośrednie. Nie istnieją proste wrażenia zmysłowe ani czysta percepcja zmysłowa, ani żadne doświadczenie jakiegokolwiek bądź rodzaju, które nie byłoby wypełnione skojarzeniami, znaczeniami, strukturami oraz odczuciami. Badanie estetyczne rozpoczyna się w takiej właśnie sytuacji” (tamże, s. 230).

Filozof z metodologiczną pokorą uznaje konieczność uczynienia estetyki nauką interdyscyplinarną. Wskazuje na potrzebę włączenia do teorii estetycznej odkryć innych nauk i uwzględnienia ich teoretycznych konsekwencji. Tylko takie podejście, jego zdaniem, daje szansę zrozumienia. Wśród kluczowych dyscyplin dla estetyki znajdują się nauki biologiczne, psychologia, socjologia, nauki o kulturach – dziedziny posiadające znaczny dorobek rzucający światło na kwestię doświadczenia estetycznego (tamże, s. 235).

Każde doświadczenie estetyczne jest inne i należy je rozpatrywać w jego własnym kontekście. Z różnic i podobieństw między doświadczeniami możemy jednak wnioskować o rozpiętości samych doświadczeń, jak i charakterze wartości estetycznych. Próba zrozumienia natury doświadczenia estetycznego wiąże się również rozpoznaniem warunków, środków oraz konsekwencji doświadczeń estetycznych, co z punktu widzenia pedagogiki jest niezwykle cenne, gdyż może przekładać się bezpośrednio na skuteczność i adekwatność podejmowanych działań edukacyjnych w wymiarze indywidualnym i społecznym. Jak pisze:

Filozofia nie była dotychczas w stanie zaproponować żadnej ontologii *a priori*. Ontologia sama w sobie jest zarówno społecznym, jak i filozoficznym konstruktem. Czy możemy zatem rozpocząć od świata życia, „tego obrzeża rzeczywistości, które normalny dorosły człowiek o szeroko otwartych oczach i zdroworozsądkowym nastawieniu uważa za oczywistość?”. Świat życia może rzeczywiście służyć za dobry punkt odniesienia, ponieważ sytuuje nas w miejscu, które aktualnie zamieszkujemy. Równocześnie świat ten jest skarbnicą wszystkich konsekwencji tych procesów, dzięki którym człowiek stał się świadomy. Ponadto, niczym filozofia – jeden z jego wytworów – świat życia jest wielce złożony (Berleant, 2011, s. 224–225).

### **Teoria Berleanta a refleksja nad relacją estetyczność – pedagogika**

Doświadczenie estetyczne, jak podkreśla Saito, oparte na relacji podmiot–przedmiot, w teorii Berleanta jest aktywne: „podmiot współtworzy przeżywane doświadczenie estetyczne, gdyż uruchamia przy tym bogaty zasób skojarzeń oraz wyobrażeń, a także reaguje na bodźce zmysłowe, których źródłem jest doświadczany przedmiot. Odbiorca więc w żadnej mierze nie podlega biernie działaniu doświadczanego przedmiotu” (Saito, 2010, s. 73). Założenie to wskazuje na zasadniczą niepowtarzalność, zindywidualizowanie doświadczeń estetycznych, co oczywiście nie wyklucza ich podobieństwa. Uznając nowe rozumienie estetyki, przyjmujemy, że czynnik estetyczny może być obecny w każdym wymiarze rzeczywistości: sztuce, naturze, człowieku, w relacjach społecznych, dobrach konsumpcyjnych itd. Przyjmujemy, że estetyka staje się w sposób konieczny nauką interdyscyplinarną, a estetyczność odgrywa ważną rolę w kształtowaniu ludzkich relacji i zachowań: politycznych, społecznych, ekonomicznych, konsumenckich, edukacyjnych. W dobie kultury wizualnej, a właściwie kultury wielozmysłowej (Szlendak i Olechnicki, 2017), wielozmysłowego marketingu, wizualnej dezinformacji, cyfrowego świata coraz szerzej oddziałującego na zmysły i tym podobnych zjawisk, raczej nikt nie zaprzeczy ogromnemu znaczeniu estetyczności, zarówno w jej przejawach pozytywnych, jak i negatywnych. Saito, argumentując swoje stanowisko o nierozzerwalnej więzi estetyki (estetyki posiadającej świadomość aksjologiczną, która nosi wszelkie

znamiona demokratycznej) z innymi dziedzinami życia, zadaje pytanie: „czy możemy sobie pozwolić na ignorowanie lub zaprzeczanie istotnej roli, jaką odgrywa estetyka w wyznaczaniu kierunku naszego wspólnego procesu kształtowania rzeczywistości?” (Saito, 2010, s. 86). Odpowiedź zdaje się oczywista, także dla pedagogów.

Sygnalizowana we wstępie potrzeba aktualizacji teorii wychowania estetycznego wymaga zmiany myślenia o przeżyciu estetycznym oraz o miejscu i roli estetyczności w życiu ludzi. Wymaga odejścia od dychotomicznych podziałów na rzecz ujęć umożliwiających faktyczny wgląd w naturę rzeczywistości. Teoria doświadczenia estetycznego Berleanta rekonceptualizuje stare i otwiera nowe dla pedagogiki perspektywy badawcze, nowe pola dla naukowych eksploracji, rozszerzając przedmiot badań poza dziedzinę sztuki, na obszar dotychczas nieczęsto analizowany w ujęciu pedagogiczno-estetycznym (zob. Krasoń i Tomas, 2019; Lewartowicz, 2021; Lisiecka, 2022a; Lisiecka, 2022b; Szmidt i Uszyńska-Jarmoc, 2023; Śliwerski, 2024; Zańko, 2020). Propozycja Berleanta stanowi pomost między teoretyczną dotąd estetyką a sferą empirycznych weryfikacji (zob. Świątek i in., 2024; Wassiliwizky i Menninghaus, 2021). Interdyscyplinarny potencjał teorii amerykańskiego filozofa czyni ją niezwykle atrakcyjną dla pedagogiki, zwłaszcza dla wieloparadygmatycznej pedagogiki rozumianej jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana (zob. Kubinowski, 2024), w której docenia się perspektywę podmiotową (a zatem badania idiograficzne) oraz wartości demokratyczne, a uzyskane wyniki badań odnosi do kategorii potencjalności człowieka i jego świata, czyli poszukiwania i projektowania możliwej konstruktywnej zmiany proosobowej, prospołecznej, prodemokratycznej, prohumanistycznej i proekologicznej (Kubinowski, 2024). Pogłębione, inspirowane estetyką postkantowską, studia nad przebiegiem i efektami szeroko rozumianej edukacji estetycznej mogłyby wzmocnić empiryczny wymiar badań pedagogicznych (por. Kwiatkowska-Tybulewicz, 2024, s. 165). Postrzeganie doświadczenia estetycznego jako zjawiska wielowymiarowego, kształtowanego przez czynniki biologiczne, osobiste, społeczne, kulturowe i historyczne, wydaje się zgodne z humanistycznymi podstawami pedagogiki. Pedagogiki dążącej do wspierania rozwoju jednostek i społeczności, czyniącej edukację bardziej demokratyczną, wrażliwą na zróżnicowane potrzeby współczesnego człowieka oraz adekwatną wobec wyzwania współczesności.

Podjmując próbę sformułowania ogólnych wniosków dotyczących potencjalnych korzyści dla badań pedagogicznych płynących z włączenia myśli Berleanta do pedagogicznego namysłu nad relacjami estetyczności i wychowania/edukacji, można stwierdzić, że propozycja amerykańskiego filozofa pozwala:

- wyjść poza estetyczną dyskusję nad problemem definicji sztuki i artystycznych kryteriów jej wartościowania (dzięki wprowadzeniu ogólniejszej kategorii estetyczności i empirycznemu podejściu do doświadczenia estetycznego);

- objąć badaniami pedagogicznymi szerokie spektrum zjawisk estetycznych;
- wprowadzić do badań pedagogicznych możliwie precyzyjnie skonceptualizowaną i aktualną – nowocześnie rozumianą, korespondującą z ustaleniami neuroestetyki i psychologii – kategorię doświadczenia estetycznego (w pedagogice sztuki/kultury widoczny jest deficyt pogłębionych studiów empirycznych);
- prowadzić empiryczne badania transdyscyplinarne;
- spoglądać na teksty artystyczne oraz inne obiekty estetyczne z perspektywy jednostki, uwzględniając podmiotowy wymiar aksjonormatywny i doceniając niepowtarzalny kontekst;
- ograniczyć kształtowanie teorii pedagogicznych przez tradycyjne koncepcje estetyczne czy ustalenia innych nauk społecznych lub humanistycznych (pedagogika powinna wypracowywać własne pedagogiczne kryteria wartościowania obiektów estetycznych, a nie redukować się do ich przejmowania);
- postrzegać estetykę bezinteresowności i dystansu jako jedną z możliwości odbioru dzieła sztuki, której nie da się aplikować do wszystkich dzieł i innych obiektów estetycznych;
- otworzyć się na różne rodzaje doświadczeń estetycznych, także te negatywne czy ambiwalentne i badać ich pedagogiczne konteksty, znaczenia, konsekwencje;
- zbalansować przeintelektualizowane i przeromantyzowane podejście do doświadczenia estetycznego obecne w pedagogice, zwracając większą uwagę na cielesny i wspólnotowy aspekt uczestnictwa w doświadczeniu;
- przenieść ciężar zainteresowania z obiektu na jego rzeczywisty, a nie modelowy, odbiór.

Studiowanie prac Berleanta, ale także dzieł innych przedstawicieli estetyki postkantowskiej, skłania do zadawania pytań dotyczących fundamentalnego problemu statusu dyscyplinarnego pedagogiki eksplorującej relacje estetyczności i edukacji. Refleksja teoretyczna nad wychowaniem estetycznym posiada długą tradycję, do której polska nauka wniosła niezaprzeczalny wkład. Dotychczasowe ustalenia rodzimych badaczy nie doprowadziły jednak do wyodrębnienia w polskim środowisku akademickim samodzielnej subdyscypliny pedagogicznej zajmującej się estetycznością. Proponowane współcześnie projekty pedagogiki kultury (Jaworska-Witkowska, 2009; Kubinowski, 2006; Maliszewski, 2013, 2021), pedagogiki kultury popularnej (Jakubowski, 2017), pedagogiki humanistycznej (Olbrycht, 2019), pedagogiki sztuki (Kubinowski, 2024), są na etapie wyłaniania i wciąż mierzą się przede wszystkim z wyzwaniem połączenia w swoich ramach „tradycji i współczesności”. Zresztą wydaje się, że właśnie problem „pogodzenia starego i nowego” jest już od dłuższego czasu motywem wiodącym w pedagogicznym dyskursie nad kulturą, sztuką, estetycznością (por. Pankowska, 2013; Słowińska, 2018; Zalewska-Pawlak, 2017). Najbardziej zaawansowaną teoretycznie (systemowo) propozycją z wyżej wymienionych

zdaje się koncepcja pedagogiki sztuki Dariusza Kubinowskiego, która – jak zauważa autor – znajduje się na wczesnym etapie rozwoju, w związku z czym propozycja jej nazwy oraz zakresu przedmiotowego „wymaga negocjacji, uzgodnień, uzasadnień” (Kubinowski, 2024, s. 59). Rzeczywiście, pojawia się wątpliwość, czy obecnie właściwe jest koncentrowanie się na zjawisku sztuki, budowanie wokół niego zrębów subdyscypliny, kiedy sztuka stała się pojęciem otwartym, a estetyka przestała być wyłącznie filozofią sztuki; kiedy mnogość zjawisk estetycznych zmusza do przyjmowania daleko szerszych perspektyw, poszukiwania ujęć o większym zasięgu. Gdy sześćdziesiąt lat temu Irena Wojnar używała określenia „pedagogika estetyczna” (1964, s. 16), w odniesieniu do teorii wychowania przez sztukę, estetyka w istocie zajmowała się głównie sztuką. Dzisiaj sytuacja uległa zmianie: estetyka powraca do swoich korzeni, do poznania zmysłowego, doświadczenia estetycznego, które na nowo wyznacza granice estetyczności. W momencie, kiedy kultura tworzy hybrydy wymykające się tradycyjnym podziałom, estetyka, reprezentowana m.in. przez Berleanta, zaczyna przyjmować nowe strategie epistemologiczne. Czyni to, by zachować naukową i społeczną relewantność.

Czy dzisiejszą pedagogikę sztuki (użyjmy tego określenia jako parasolowego – dla badań nad wychowaniem/edukacją estetyczną) można z pełnym przekonaniem uznać za relewantną naukowo i społecznie? Czy w pełni realizuje ona swój potencjał eksplanacyjny? Wychowanie estetyczne i namysł nad nim nigdy na dobrą sprawę nie ograniczały się wyłącznie do problemu sztuki (zob. Lisiecka, 2020); może zatem warto wyjść poza korpus wyselekcjonowanych dzieł i rozszerzyć przedmiot zainteresowania subdyscypliny na inne, często dużo powszechniejsze, zjawiska estetyczne, rewidując przy tym własne przesłanki ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne i prakseologiczne? Zamiast toczyć dyskusje nad tym, jaką sztuką powinna zajmować się pedagogika sztuki, lub też, jaką kulturą powinna zajmować się pedagogika kultury, spróbujmy dokonać pewnego wybiegu i przenieść ciężar rozważań na zagadnienie dalece bardziej podstawowe, mianowicie na doświadczenie estetyczne, jak to uczyniła estetyka. Pedagogika nie jest nauką zajmującą się wartościowaniem tekstów kultury ze względu na ich własności artystyczne, estetyczne czy kulturowe, ale ze względu na ich znaczenie dla edukacji jednostki. Cenne dla rozwoju jednostki mogą być różne obiekty, nie tylko te najlepsze w ww. kategoriach. Filozofia Berleanta inspiruje pedagogikę do prowadzenia pogłębionych, wielowymiarowych badań empirycznych w celu wyłaniania i weryfikacji teorii, przestrzega zaś przed zbyt pochopnym przenoszeniem założeń teoretycznych na badaną rzeczywistość. Lektura prac amerykańskiego filozofa ośmiela do przemyśleń nad powrotem do zasygnalizowanej przez Wojnar idei pedagogiki estetycznej, jednak konceptualizowanej w odniesieniu do nowych nurtów estetycznych. Przedmiotem badań takowej pedagogiki estetycznej mogłaby być relacja estetyczność–wychowanie/edukacja wraz z jej

różnorodnymi kontekstami. Przy czym kluczową kategorią badawczą, wyznaczającą granice estetyczności, zostałyby współcześnie rozumiane doświadczenie estetyczne (Berleant, 2007, 2011; Saito, 2007; Świątek i in., 2024; Wassiliwizky i Menninghaus, 2021). Tak ogólne postawienie przedmiotu badań pozwala włączyć dotychczasowy, zróżnicowany dorobek badawczy wychowania estetycznego i pedagogiki kultury/sztuki w konceptualne ramy pedagogiki estetycznej, a także pozostawia przestrzeń dla dalszych badawczych eksploracji. Uszczegółowienie pola badawczego pedagogiki estetycznej, która przedstawiać by się mogła jako transdyscyplinarny obszar refleksji i badań sytuujący się na skrzyżowaniu nauk o wychowaniu i estetyczności, wymaga oczywiście dalszej pogłębionej dyskusji. W niniejszym tekście problem jest jedynie zasygnalizowany. Jakkolwiek trudnym zadaniem będzie dyscyplinaryzacja pedagogiki estetycznej, należy niezwłocznie podjąć ten wysiłek. Bez silnej empirycznie subdyscypliny, trudno wyobrazić sobie przyszłość pedagogicznych badań nad estetycznością (kulturą, sztuką, zjawiskami estetycznymi).

## References

- Berleant, A. (2007). *Przemysleć estetykę. Niepokorne eseje o sztuce*, tłum. M. Korusiewicz, T. Markiewka. Kraków: Universitas.
- Berleant, A. (2011). *Wrażliwość i zmysły. Estetyczna przemiana świata człowieka*, tłum. S. Stankiewicz. Kraków: Universitas.
- Depta, H. (2010). O wychowanie estetyczne na miarę naszych czasów. W: K. Pankowska (red.), *Współczesne problemy edukacji estetycznej* (s. 25–37). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dziemidok, B. (2009). *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołaszewska, M. (2001). *Estetyka współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gołek, B. (2021). Pedagogiczny wymiar przeżycia estetycznego. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(1), 49–64.
- Grusiewicz, M. (2017). Zapomniane przeżycie estetyczne. W: B. Pazur (red.), *Non omnis moriar. Na tropach piękna* (s. 27–44). Lublin: Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia.
- Jakubowski, W. (red.) (2017). *Pedagogika kultury popularnej: Teorie, metody i obszary badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jaworska-Witkowska, M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Korsmeyer, C. (2008). *Gender w estetyce*, tłum. A. Nacher. Kraków: Universitas.
- Krasoń, K., Tomas, I. (2019). *Kultura wizualna szkoły: szkice o wizerunku nauczyciela i ucznia oraz o potrzebie estetyki przestrzeni nauczania-uczenia się*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kubinowski, D. (2006). Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 171–180). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Kubinowski, D. (2024). W poszukiwaniu komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako nauki o wychowaniu/edukacji. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 18(1), 52–65.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2016). *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej. Z perspektywy pedagogiki krytycznej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2023). Irena Wojnar o potencjale edukacyjnym sztuki nowoczesnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 79–89.
- Kwiatkowska-Tybulewicz, B. (2024). W poszukiwaniu wspólnotowości. Autoetnograficzna opowieść o Biennale Sztuki w Wenecji. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 18(1), 164–177.
- Lewartowicz, U. (2021). Pedagogie kabaretu – wstęp do tematu. *Kultura i Edukacja*, 1(131), 96–108.
- Lisiecka, A. (2020). *Założenia realizacji przedmiotów artystycznych w polskim szkolnictwie powszechnym w latach 1918–1939*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lisiecka, A. (2022a). Między sztuką i konsumpcją. Kategoria *glamour* wyzwaniem dla edukacji estetycznej. W: A. M. Żukowska, U. Lewartowicz (red.), *Teoria i praktyka edukacji estetycznej* (s. 159–166). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lisiecka, A. (2022b). *Pedagogiczne spojrzenie na kategorię wstępu w sztuce popularnej. Propozycje interpretacyjne dla wybranych fenomenów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lorenc, I. (2007). O potrzebie estetyki nieautonomicznej. W: K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce* (s. 79–90). Kraków: Universitas.
- Maliszewski, K. (2013). *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Maliszewski, K. (red.). (2021). *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”; Instytut Myśli Polskiej im. Wojciecha Korfantego.
- Olbrycht, K. (2019). *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pankowska, K. (2007). Teoria wychowania estetycznego w zmieniającej się rzeczywistości. W: K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce* (s. 877–885). Kraków: Universitas.
- Pankowska, K. (2010). Wychowanie estetyczne dziś – nowa rzeczywistość, nowe zadania. W: K. Pankowska (red.), *Współczesne problemy edukacji estetycznej* (s. 9–14). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pankowska, K. (2013). *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Platon. (2006). *Państwo*, tłum. W. Witwicki. Warszawa: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Read, H. (1982). *Sens sztuki*, tłum. K. Tarnowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Saito, Y. (2007). *Everyday aesthetics*. New York: Oxford University Press.
- Saito, Y. (2010). Rola estetyki w kształtowaniu świata. *Sztuka i Filozofia*, 37, 71–89.
- Shusterman, R. (1998). *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, tłum. A. Chmielewski. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Słowińska, S. (2018). Czy „edukacja kulturalna” to kategoria przeterminowana? *Edukacja Dorosłych*, 78(1), 107–119.
- Szlendak, T., Olechnicki, K. (2017). *Nowe praktyki kulturowe Polaków. Megaceremoniały i subświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szmidt, K. J. (2022). Pedagogika twórczości a pedagogika sztuki: rzecz o korzystnym związku partnerskim. *Ars Inter Culturas*, 11, 11–26.

- Szmidt, K. J., Uszyńska-Jarmoc, J. (2023). Pedagogika twórczości – rozwój teorii i praktyk edukacyjnych. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 42–70.
- Sztabiński, G. (2020). *Inne pojęcia estetyki*. Kraków: Universitas.
- Śliwerski, B. (2024). *Szkolne rewolucje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świątek, A. H., Szcześniak, M., Borkowska, H., Stempień, M., Wojtkowiak, K., Diessner, R. (2024). The unexplored territory of aesthetic needs and the development of the Aesthetic Needs Scale. *Plos One*, 19(3), 1–31.
- Tatarkiewicz, W. (1960). *Historia estetyki*. Wrocław; Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wassiliwizky, E., Menninghaus, W. (2021). Why and how should cognitive science care about aesthetics? *Trends in Cognitive Sciences*, 25(6), 437–449.
- Welsch, W. (2005). *Estetyka poza estetyką: o nową postać estetyki*, tłum. K. Guzalska. Kraków: Universitas.
- Wilkoszewska, K. (2010). Arnolda Berleanta projekt estetyki postkantowskiej. *Sztuka i Filozofia*, 37, 38–47.
- Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wojnar, I. (1995). *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar, I. (2007). O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty. W: K. Wilkoszewska (red.), *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce* (s. 872–875). Kraków: Universitas.
- Zalewska-Pawlak, M. (2017). *Sztuka i wychowanie w XXI wieku. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zańko, P. (2020). *Pedagogia oporu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

**Agnieszka Skotnicka**

*Uniwersytet Gdański\**

E-mail: [agnieszka.skotnicka@ug.edu.pl](mailto:agnieszka.skotnicka@ug.edu.pl)

ORCID: 0009-0006-4189-1374

## Pytanie o pokój w czasach niepokoju: od kategorii teoretycznej ku społecznemu zaangażowaniu\*\*

### Summary

A QUESTION OF PEACE IN TIMES OF UNREST. FROM A THEORETICAL CATEGORY  
TO SOCIAL ENGAGEMENT\*\*

In the face of escalating social tensions and a lack of acceptance of diversity, values such as security and peace become crucial in social life. This article examines theoretical concepts of peace within the framework of humanistic and social thought, providing a literature review on peace-related issues based on available research, with particular emphasis on pedagogical aspects. The qualitative research approach applied in the article, based on thematic analysis, allowed for capturing significant nuances related to peace education. The analysis identified four key research areas: contexts of peace, peace education programmes, university cooperation, and its role in peace education. The findings highlight, among other aspects, the increasing importance of peace education as a fundamental element in shaping social norms and promoting values such as tolerance and social integration, which are essential for achieving social stability and harmony.

**Keywords:** peace, security, tolerance, diversity, education, social values, citizenship, critical education, peace education programs, social justice

---

\* Adres: Zakład Pedagogiki Specjalnej, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, ul. Jana Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

## Wprowadzenie

Życie społeczne – aktualnie w obliczu rosnących napięć i konfliktów – ujawnia, jak fundamentalną wartością jest poczucie bezpieczeństwa, a w szczególności pokój. Obserwowane konflikty społeczne prowadzą do zjawisk określanych jako kryzys cywilizacyjny, czego ilustracją są masowe migracje z obszarów dotkniętych działaniami wojennymi. Dodatkowo niepokój społeczny budzą katastrofy, takie jak: katastrofy naturalne (np. powodzie, trzęsienia ziemi, huragany), katastrofy ekologiczne (np. zanieczyszczenie środowiska, wycieki ropy naftowej) oraz katastrofy gospodarcze (m.in. kryzysy finansowe, załamanie rynków pracy) i ich konsekwencje. Badania wskazują, że zjawiska te mają wielowymiarowy wpływ na struktury społeczne i ekonomiczne, co prowadzi do destabilizacji na globalną skalę (Johnson, Brown, 2019; Smith, 2020).

Problematyka pokoju nie jest zagadnieniem nowym. Jednak dziś rozważamy ją w zupełnie innej rzeczywistości społecznej. Kategoria pokoju ma charakter polisemiczny i znajduje zastosowanie w różnych obszarach dyskursu społecznego – od debat publicznych i programów edukacyjnych po strategię współpracy w ramach międzynarodowych partnerstw akademickich. Pokój podlega różnorodnym interpretacjom i w zależności od przyjętej optyki badawczej, w ramach której jest rozpatrywana, posiada różne znaczenia. W analizach teoretycznych podejmujących kategorie pokoju wyróżniamy dwa poziomy jej rozpatrywania: deklaracyjny, operujący w zamkniętych ramach oraz praktyczny, koncentrujący się na realnym zastosowaniu idei pokoju w kontekście społecznym. Kluczowym aspektem drugiego poziomu jest wypracowywanie strategii zaradczych, które mają na celu przeciwdziałanie współczesnym zagrożeniom i ryzykom dla jednostek oraz społeczeństw (Galtung, 1996; Lederach, 1997).

W tym tekście omawiam kluczowe kwestie badawcze dotyczące problematyki pokoju, analizowane w nurcie myśli humanistyczno-społecznej. Wyłania się więc, fundamentalne pytanie o rolę edukacji wobec współczesnych kryzysów, o jej znaczenie w kształtowaniu postaw współodpowiedzialności. Celem prowadzonych tutaj rozważań jest zrozumienie, w jaki sposób teoretyczne koncepcje pokoju mogą zostać przełożone na konkretne działania społeczne (Bourdieu, 2007). Z tej perspektywy edukacja jawi się jako zasadniczy czynnik, który nie tylko skłania do refleksji nad pojęciem pokoju, ale także mobilizuje do aktywnego działania na rzecz budowania bardziej sprawiedliwego i odpowiedzialnego społeczeństwa. Jest to szczególnie istotne w obliczu współczesnych wyzwań. W tym kontekście analiza warunków pokoju staje się istotnym punktem odniesienia w debacie na temat społecznej odpowiedzialności instytucji akademickich. W miarę jak zgłębiałyśmy teoretyczne podstawy, dostrzegamy, w jaki sposób mogą one przekładać się

na konkretne działania, mające na celu wzmocnienie wspólnoty akademickiej oraz promowanie współpracy między jej członkami (Wallensteen, 2011, s. 14–23).

Aby osiągnąć zamierzone rezultaty zastosowałam podejście jakościowe, przyjmując analizę tematyczną jako główną metodę badawczo-analityczną (Braun, Clark, 2024). To podejście pozwala na eksplorację złożoności zjawisk związanych z edukacją dla pokoju, umożliwiając uchwycenie subtelných niuansów i kontekstów, które mogłyby umknąć w badaniach ilościowych. Na potrzeby badań dokonałam celowego doboru artykułów naukowych, spełniających kryteria zgodne z przyjętym zakresem badawczym. Wybrane publikacje bezpośrednio dotyczą edukacji dla pokoju, w tym są prace syntetyzujące tę problematykę. Kryteria selekcji obejmowały artykuły opublikowane w recenzowanych czasopismach naukowych w ciągu ostatnich pięciu lat, dostępne w języku angielskim, rozpoznawane jako te mające znaczący wkład w rozwój teorii edukacji dla pokoju, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia na uczelniach. Wśród analizowanych prac znalazły się publikacje takich autorów, jak: Daniela Lehner (2021), Juliet Millican i in. (2021), Ni Wayan Surya Mahayanti i in. (2025), Yedi Purwanto i in. (2023), Rosana Ruiz-Sánchez (2024), czy Wahyu Nanda Eka Saputra i in. (2025).

W badaniach zastosowałam analizę tematyczną, która przebiegała następująco: (1) zapoznanie się z materiałem, (2) poszukiwanie wzorców tematycznych, (3) identyfikacja i interpretacja głównych tematów oraz (4) synteza wyników. Dzięki tym etapom możliwe było nie tylko zidentyfikowanie kluczowych tematów, ale także ich refleksyjne odczytanie w kontekście istniejącej literatury, co przyczyniło się do szerszego zrozumienia problematyki pokoju. W wyniku przeprowadzonej analizy wyodrębniłam cztery główne obszary badawcze: (1) analizę kontekstów pokoju, (2) programy edukacji dla pokoju, (3) współpracę uniwersytetów w rozwoju programów edukacji dla pokoju oraz (4) rolę uniwersytetów w edukacji na rzecz pokoju. Wyodrębnienie tych kategorii pozwoliło na głębsze zrozumienie analizowanej problematyki oraz jej umiejscowienie w kontekście istniejącej literatury.

Przeprowadzone prace analityczne wskazują na intensyfikację badań nad edukacją dla pokoju w różnych kontekstach, od globalnych tendencji po specyficzne uwarunkowania lokalne. Zestawione badania uwypuklają kluczową rolę edukacji dla pokoju jako fundamentalnego komponentu w kształtowaniu norm społecznych oraz promowaniu wartości, takich jak wzajemne zrozumienie, tolerancja i integracja społeczna. Edukacja dla pokoju nie tylko stanowi istotny mechanizm rozwijania kompetencji w zakresie transformacji konfliktów, lecz także przyczynia się do wzmocnienia empatii, współpracy i spójności w heterogenicznych środowiskach społecznych. Istotnym aspektem skuteczności edukacji dla pokoju jest jej kontekstualizacja w ramach określonych uwarunkowań społeczno-kulturowych, co warunkuje jej adekwatność w przeciwdziałaniu współczesnym wyzwaniom

społecznym oraz w długofalowym wspieraniu zrównoważonego rozwoju społecznego. Znaczenie tej problematyki znajduje potwierdzenie w dynamicznie rosnącej liczbie publikacji naukowych, podkreślających interdyscyplinarne oraz ewolucyjne ujęcie edukacji dla pokoju jako narzędzia transformacyjnego w społeczeństwach pluralistycznych.

### **Analiza kontekstów pokoju: kluczowe perspektywy na podstawie przeglądu literatury**

Celem dociekań jest przybliżenie kluczowych uwarunkowań dotyczących pokoju oraz ich istotnych znaczeń dla edukacji dla pokoju. Ważne jest wskazanie, w jaki sposób pokój jako kategoria teoretyczna jest rozpatrywany z punktu widzenia myśli społecznej, humanistycznej i filozoficznej. Proponowane studium nie ma na celu pełnej rekonstrukcji zagadnienia, lecz identyfikację istotnych perspektyw, które są kluczowe dla budowania i utrzymywania pokoju.

Należy podkreślić, że dokonany przegląd literatury stanowi autorską propozycję analizy kontekstów pokoju, opracowaną na podstawie dostępnych źródeł. W tym artykule nie ograniczam się jedynie do przytoczenia istniejących typologii czy stanowisk poszczególnych autorów, lecz podejmuję próbę syntetycznego ujęcia oraz interpretacji w ramach własnej koncepcji. W ten sposób przedstawione kategorie są wynikiem analizy wybranych źródeł i nie stanowią jedynie odwzorowania wcześniej ustalonych podziałów w literaturze.

Po pierwsze w kontekście społecznym stawia się pytania o wpływ pokoju na struktury społeczne, relacje między grupami oraz procesy integracji i inkluzji społecznej (Lederach, 1997, s. 23–45). Po drugie w kontekście politycznym bada się mechanizmy utrzymania pokoju, analizując rolę instytucji międzynarodowych oraz strategie zapobiegania konfliktom zbrojnym (Galtung, 1969, s. 167–180). Po trzecie w kontekście filozoficznym rozważane są kwestie związane z pokojem w tradycji filozoficznej, w tym koncepcje etyczne dotyczące pokoju, sprawiedliwości i ludzkiej natury (Kant, 1903, s. 93–130). Po czwarte w kontekście psychologicznym analizuje się wpływ pokoju na zdrowie psychiczne oraz rolę edukacji dla pokoju (Fromm, 1956, s. 89–102). Po piąte w kontekście ekologicznym bada się związek między pokojem a ochroną środowiska oraz wpływ konfliktów na ekosystemy (Al Gore, 1992, s. 251–270).

W nawiązaniu do przedstawionych zależności, warto zadać pytanie, jak one mogą przełożyć się na proces edukacji dla pokoju. Każdy z przywołanych kontekstów – społeczny, polityczny, filozoficzny, psychologiczny i ekologiczny – dostarcza cennych wskazówek, które mogą być włączone do programów edukacyjnych, wzbogacając nauczanie o kluczowe perspektywy niezbędne do budowania trwa-

łego pokoju. Konieczność kształtowania umiejętności współpracy oraz empatii wśród uczniów wynika z kontekstu społecznego, z potrzeby integracji i inkluzji. W tym ujęciu edukacja dla pokoju nie tylko angażuje uczniów w działania promujące zrozumienie różnorodności, ale także sprzyja harmonijnemu współżyciu w społeczeństwie. Przechodząc do kontekstu politycznego, można zauważyć, że analiza mechanizmów utrzymania pokoju i strategii zapobiegania konfliktom, staje się kluczowym elementem procesu edukacyjnego. Wprowadzenie tych zagadnień przyczynia się do rozwijania aktywnego i odpowiedzialnego obywatelstwa, co jest niezbędne w demokratycznych społeczeństwach. Rozważając aspekt filozoficzny, warto zauważyć, że refleksja nad etycznymi aspektami pokoju inspiruje do krytycznego myślenia. Tego rodzaju myślenie wzmacnia moralne zrozumienie wartości, które są istotne dla utrzymania pokoju, łącząc w ten sposób np. nauczanie w szkole z głębszymi pytaniami o sens i cel edukacji. Natomiast w kontekście psychologicznym, uwzględnienie wpływu pokoju na zdrowie psychiczne oraz rozwój umiejętności radzenia sobie z konfliktami, jest kluczowe dla tworzenia pozytywnych relacji interpersonalnych. W tym miejscu można dostrzec jak psychologiczne aspekty edukacji dla pokoju współgrają z wcześniejszymi, społecznymi i politycznymi, tworząc spójną całość. Z kontekstu ekologicznego zaś wynika, że współczesne konflikty często mają swoje źródło w zasobach naturalnych. Z tego powodu włączenie tematów dotyczących ochrony środowiska w program edukacji dla pokoju, staje się nie tylko aktualny, ale i niezbędny. Takie podejście integruje wszystkie wcześniej omówione aspekty, pokazując, że zrozumienie i rozwiązanie problemów ekologicznych jest kluczowe dla zapewnienia trwałego pokoju w społeczeństwie.

Unaocznione tu sposoby widzenia stanowią zarówno teoretyczne ramy, jak i praktyczne narzędzia, które mogą wzbogacić edukację dla pokoju. Dzięki nim edukacja ta jawi się jako kompleksowa i skuteczna w przeciwdziałaniu konfliktom oraz promowaniu trwałego pokoju. Pytanie o wpływ tych kontekstów na proces edukacji dla pokoju, skłania do refleksji nad ich praktycznym zastosowaniem. Integracja różnych z przedstawionych perspektyw może prowadzić do tworzenia programów edukacyjnych, które odpowiadają na istniejące wyzwania i przyczyniają się do budowania sprawiedliwego oraz trwałego pokoju w społeczeństwie.

Relacje między opisanymi w artykule kontekstami edukacji dla pokoju a ich bezpośrednim wpływem na proces edukacyjny, można rozpatrywać w kilku kluczowych aspektach. Po pierwsze koncepcja edukacji dla pokoju, jak dowodzi analiza literatury pedagogicznej, stanowi fundament dla budowania i utrzymania pokoju. Oznacza to, że edukacja nie tylko przekazuje wiedzę, ale także kształtuje postawy i wartości sprzyjające harmonijnemu współżyciu w społeczeństwie. Z perspektywy pedagogiki uciśnionych Freire'a (1970, s. 79–86), uczenie się staje się aktywnym procesem dialogicznym, który promuje współdzielenie doświadczeń. Taki

model może prowadzić do większej empatii i zrozumienia między różnymi grupami społecznymi, co jest kluczowe w kontekście edukacji dla pokoju. Po drugie Hajir i Kester (2020, s. 290–295) wskazują na znaczenie rozumu i dialogu jako narzędzi do wprowadzenia zmian. Ich uwagi na temat nierównej dynamiki władzy podkreślają, że edukacja dla pokoju musi być świadoma istniejących strukturalnych nierówności, aby mogła skutecznie działać. To wskazuje na konieczność włączenia różnorodnych doświadczeń i perspektyw w proces edukacyjny, co może wzbogacić dyskusję i umożliwić uczniom krytyczne myślenie o problemach społecznych. Wreszcie rozwój koncepcji krytycznej edukacji dla pokoju przez Zembylasa (2018, s. 6–22), który koncentruje się na nierównościach strukturalnych, sugeruje, że edukacja powinna nie tylko informować, ale także wyposażać uczniów w umiejętności potrzebne do wprowadzania transformacyjnych zmian. Taki holistyczny i krytyczny sposób myślenia pozwala studentom na aktywne uczestnictwo w procesach społecznych, co jest niezbędne dla osiągnięcia sprawiedliwości społecznej. Konkludując, edukacja na rzecz pokoju powinna zająć się dynamiką władzy oraz nierównościami strukturalnymi, umożliwiając studentom wprowadzanie istotnych zmian w tych obszarach (Purwanto i in., 2023, s. 2 i następne). W edukacji dla pokoju kluczowe jest połączenie teorii z praktyką. Dzięki temu uczniowie rozwijają umiejętności krytycznego myślenia oraz postępują w dążeniu do sprawiedliwości społecznej. Edukacja ta nie tylko dostrzega istniejące nierówności, ale również staje się narzędziem, które pomaga je przezwyciężyć. W praktyce oznacza to, że uczniowie są zachęceni do aktywnego uczestnictwa w działaniach na rzecz pokoju i równości.

Przed przystąpieniem do dalszych rozważań, istotne jest odniesienie się do artykułu autorstwa Yedi Purwanto i in. (2023), który dostarcza istotnych informacji na temat kluczowej roli edukacji dla pokoju w kształtowaniu przyszłych studentów. Przedstawione w nim wyniki systematycznego badania dotyczącego koncepcji i praktyk edukacji dla pokoju na różnych uniwersytetach, mogą stanowić istotne źródło inspiracji dla instytucji pragnących wdrożyć podobne programy. Przywołany artykuł identyfikuje kluczowe zagadnienia związane z edukacją na rzecz pokoju, takie jak współpraca uniwersytetów z instytucjami zewnętrznymi, a także podejmowanie i wspieranie inicjatyw, które mają na celu kształtowanie świadomości praw obywatelskich wśród studentów. Kwestia programów nauczania, poruszona w artykule, może przyczynić się do rozwoju skutecznych strategii na studiach wyższych. W przywołanym tekście wreszcie zostało podkreślone, jak ważne jest traktowanie edukacji na rzecz pokoju jako priorytetu, co jest kluczowe dla budowania bezpiecznego i harmonijnego środowiska akademickiego. Dla mnie ten artykuł stał się inspirującym źródłem, gdyż prezentuje ważne badania i analizy. Z uwagi na ich ogólną dostępność, może je zgłębiać każdy zainteresowany tematem czytelnik.

## Programy edukacji dla pokoju

Analiza literatury dotyczącej problematyki pokoju, uwidoczniła rozwój programów edukacji dla pokoju, które stanowią istotny obszar badań. Programy te skupiają się na przekazywaniu wiedzy o konfliktach oraz na rozwijaniu kompetencji interpersonalnych, takich jak tolerancja, empatia i współpraca. Edukacja dla pokoju wykracza poza teoretyczne ramy, angażując społeczności w praktyczne działania na rzecz budowania pokoju. W związku z tym warto przyrzeć się różnym modelom i podejściom w ramach edukacji dla pokoju oraz ich wpływowi na kształtowanie postaw młodych ludzi. Sunaryo Kartadinate i in. (2015, s. 45–50) zidentyfikowali oraz opisali kluczowe komponenty programu edukacji dla pokoju, które zasługują na szczegółowe omówienie. Wprowadzenie tych elementów do analizy przyczyni się do zachowania strukturalnej integralności oraz merytorycznej spójności rozważanego zagadnienia, co jest niezbędne dla kompleksowego ujęcia problematyki edukacji w zakresie wybranego tematu.

Tabela 1. Program edukacji dla pokoju adresowany do studentów

I KOMPONENT	II KOMPONENT	III KOMPONENT	IV KOMPONENT	V KOMPONENT
Promowanie współpracy wśród uczniów	Zakłada, że edukacja dla pokoju powinna zapewniać sprawiedliwe i korzystne dla wszystkich gwarancje praw i obowiązków	Szkolenie uczniów w zakresie konstruktywnego rozwiązywania sporów, co ma na celu wyposażenie ich w umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach	Obejmuje zintegrowane lekcje negocjacji i mediacji, które mają na celu konstruktywne rozwiązywanie konfliktów	Studia nad znaczeniem wartości obywatelskich oraz ich wpływu na długoterminowe interesy społeczności

Źródło: Opracowanie własne.

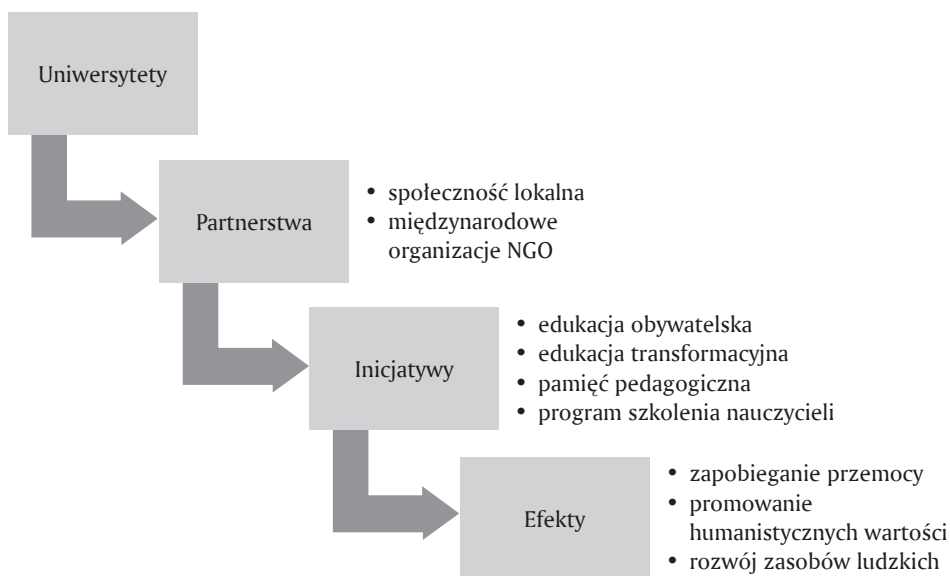
Implementacja tych pięciu komponentów w programach edukacyjnych może przyczynić się do kształtowania świadomych, odpowiedzialnych i empatycznych obywateli, którzy będą zdolni do budowania i utrzymywania pokoju w swoich społecznościach. Poprzez edukację dla pokoju uczniowie nie tylko zdobywają wiedzę, ale także rozwijają umiejętności i postawy niezbędne do tworzenia świata opartego na zrozumieniu, równości i pokoju (zob. Purwanto i in., 2023, s. 4–5).

## Rola uniwersytetów w edukacji na rzecz pokoju i proces współpracy

Kolejnym aspektem, który wyróżnił się w toku przeprowadzonej analizy literatury dotyczącej edukacji dla pokoju, jest współpraca uniwersytetów w rozwoju programu edukacji dla pokoju (zob. rycina 1).

Uniwersytety nawiązują partnerstwa z różnorodnymi organizacjami, co umożliwia wdrażanie zróżnicowanych inicjatyw edukacyjnych, mających na celu promowanie pokoju oraz zapobieganie przemocą w społeczeństwie (Johnson, 2019, s. 173–194; Kasumagić-Kafedzić, Masabo, Almanza, 2021, s. 569–590; Millican, 2021; Sahar i Kaunert, 2021, s. 57–78). Analizy przeprowadzone przez Sahar i Kaunerta (2021, s. 57–78) wskazują na kluczową rolę szkolnictwa wyższego w kształtowaniu zdrowego klimatu demokratycznego, co jest rezultatem działań podejmowanych przez studentów. Edukacja na poziomie uniwersyteckim nie tylko kształci zasoby ludzkie w zakresie wiedzy i innowacji, lecz także rozwija umiejętności dostępu do informacji i wspiera kreatywność, co pozytywnie wpływa na rozwój kraju oraz na funkcjonowanie instytucji państwowych.

Badania Akkady i Hendersona (2021) podkreślają rolę wykładowców uniwersyteckich. Oprócz stawianych przed nimi wyzwań związanych z sytuacją edukacyjną,



Rycina 1. Współpraca uniwersytetów w rozwoju programu edukacji dla pokoju.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Sahar i Kaunert (2021, s. 57–78), Millican (2021), Kasumagić-Kafedzić, Masabo, Almanza (2021, s. 569–590) oraz Johnson (2019, s. 173–194).

widzą ich jako agentów zmian w społecznościach po konfliktach. W związku z tym istotne jest dalsze wspieranie współpracy między uniwersytetami a organizacjami pozarządowymi, co wzmocni potencjał edukacyjny w kontekście budowania pokoju i stabilności społecznej. W przywoływanych tu analizach wskazuje się na kilka uniwersytetów i ich rolę w edukacji na rzecz pokoju. Uniwersytet Andyjski w Bogocie (Kolumbia) jest omawiany w kontekście pedagogiki pamięci i etyki moralnej. Uniwersytety na Wybrzeżu Kości Słoniowej analizowane są pod kątem polityki rozwiązywania lokalnych konfliktów. Uniwersytet Zachodniej Kenii wspomniano w związku z zakazem wstępu polityków na kampus. Uniwersytet Rwandy oferuje program nauczania dotyczący międzykulturowości oraz edukacji o demokracji i prawach człowieka. W Kenii uniwersytety zmagają się z brakiem kursów edukacji dla pokoju z powodu ograniczeń w materiałach i kadrze. Analiza funkcjonowania tych uczelni w obecnej sytuacji, ich rola, jaką odgrywają wobec napotykanym wyzwań, ukazuje ich znaczenie dla pokoju (Purwanto i in., 2023). Na podstawie dotychczasowych rozważań można dokonać symbolicznego podsumowania: edukacja na rzecz pokoju nie tylko stanowi istotne narzędzie w budowaniu harmonijnego społeczeństwa, ale także wymaga ciągłej analizy oraz dostosowywania do zmieniających się warunków społecznych, politycznych i ekologicznych. Wysokiej jakości programy edukacji dla pokoju, mogą zatem stanowić kluczowy element w dążeniu do trwałego pokoju i stabilności społecznej. Bogusław Śliwerski (2023) podkreśla, że w obliczu współczesnych wyzwań, takich jak wojny, terroryzm oraz różnorodne formy zła występującego w społeczeństwie, edukacja powinna skupiać się na promowaniu pokoju jako wartości. Zagadnienie pokoju odnosi się w pedagogice nie tylko do braku konfliktu, ale zakłada aktywne dążenie do zrozumienia, współpracy oraz budowania relacji opartych na empatii. Nauczyciele ponoszą odpowiedzialność nie tylko za przekazywanie wiedzy, ale także za kształtowanie postaw młodego pokolenia, które powinno być świadome zagrożeń wynikających z przemocy oraz nietolerancji. Wyłaniające się zjawisko „zbójckiej kultury” wymaga krytycznej analizy stojących za nim „norm społecznych”, które mogą prowadzić do agresji i przemocy. Krytyczne podejście do niego, może pozwolić pedagogice stać się narzędziem w walce z dehumanizacją i dystansowaniem się wobec drugiego człowieka. Edukacja dla pokoju staje się nie tylko odpowiedzią na historyczne zło, ale także sposobem na budowanie przyszłości, w której młode pokolenia będą zdolne do konstruktywnego dialogu i aktywnego przeciwdziałania wszelkim formom dyskryminacji i przemocy. W tym sensie pokój staje się kluczowym elementem, który pedagodzy powinni wprowadzać w proces nauczania, aby wychować świadomych i odpowiedzialnych obywateli, zdolnych do tworzenia harmonijnego społeczeństwa.

Przedstawione tutaj analizy pokazują, że pokój należy traktować jako wartość, która w istotny sposób kształtuje życie społeczne. Z tej perspektywy dostrzegam

jednak określone trudności związane z legitymizacją wartości, które reprezentuje pokój. Kluczowe pytania dotyczące tego, kto powinien definiować ramy wartości oraz jakie mechanizmy legitymizujące są obecne w różnych kontekstach społecznych, ujawniają złożoność tej problematyki. Teoria legitymizacji Petera Bergera, dostarcza użytecznych narzędzi do badania tych zjawisk, wskazując na obiektywny i subiektywny aspekt procesu formułowania wartości, który wymaga zarówno społecznego konsensusu, jak i indywidualnej internalizacji (Berger, 1997, s. 64).

Kiedy mówimy o uniwersalizacji w edukacji, dostrzegamy tendencję do stosowania jednych i tych samych metod czy idei w różnych środowiskach edukacyjnych, zakładając, że będą one skuteczne wszędzie. Takie podejście, podobnie jak w przypadku wartości pokoju, ignoruje złożoność i różnorodność doświadczeń edukacyjnych, co prowadzi do uproszczeń i nieporozumień. Uniwersalizacja wartości i celów edukacyjnych, takich jak wolność, równość czy sprawiedliwość, może prowadzić do ich spłycenia i/lub zniekształcać rzeczywiste potrzeby uczestników procesu edukacyjnego, co ogranicza potencjał emancypacyjny edukacji i utrzymuje istniejące struktury władzy. Wobec wyzwań globalizacji oraz różnorodności kulturowej, zarówno analiza wartości związanych z pokojem, jak i krytyczna refleksja nad uniwersalizacją w edukacji stają się kluczowe dla dalszego rozwoju myśli pedagogicznej oraz strategii społecznych, które mają na celu promowanie stabilizacji i współpracy w różnych środowiskach społecznych. W związku z tym podejście do wartości powinno być dostosowywane do lokalnych kontekstów, aby wspierać procesy emancypacyjne i upełnomocniające, a nie je osłabiać (Czerepaniak-Walczak, 2020, s. 133).

## Podsumowanie

Aby skutecznie realizować cele związane z pokojem i sprawiedliwością, edukacja na rzecz pokoju powinna angażować i być procesem głębokiej analizy oraz transformacji konfliktów społecznych przy jednoczesnej świadomości ich kontekstu politycznego i społecznego. W obliczu neoliberalnych polityk istnieje ryzyko, że edukacja może być wykorzystywana do umacniania dominujących struktur władzy, zamiast sprzyjać krytycznej refleksji. Dlatego kluczowe jest przyjęcie krytycznego podejścia, które uwzględni dynamikę procesów tworzenia tożsamości oraz mechanizmy nadawania znaczeń. Edukacji nie wolno poddawać się totalizującym tendencjom, które redukują różnorodność życia społecznego do jednowymiarowych narracji. Proces kształcenia powinien promować wiele perspektyw oraz budować przestrzeń dialogu, opartą na krytycznej refleksji i szacunku dla odmienności. Współcześnie istotne jest zrozumienie, że edukacja ma potencjał do kształtowania tożsamości, ale nie może być narzędziem do jej narzucania. Edukacja ma za zada-

nie inspirować do odkrywania własnych ścieżek poznania oraz otwierać drzwi do refleksji nad różnorodnością doświadczeń. W złożoności współczesnego świata to ona winna być przestrzenią, w której różne narracje mogą się spotykać, co umożliwia głębsze zrozumienie i akceptację odmienności.

Przeprowadzone przeze mnie badania pokazują rosnące zainteresowanie edukacją dla pokoju, co wpływa na jej uznanie jako kluczowego elementu w promowaniu harmonii oraz w rozwiązywaniu konfliktów. Interdyscyplinarne podejście, które łączy takie dziedziny jak psychologia, sztuka, historia i socjologia, sprzyja głębszemu zrozumieniu złożoności konfliktów oraz efektywnych metod ich rozwiązywania. Efektywność programów edukacji dla pokoju jest ściśle związana z lokalnymi uwarunkowaniami kulturowymi i społecznymi, co podkreśla konieczność dostosowania tych programów do specyfiki konkretnego kontekstu.

W analizowanych artykułach wskazuje się na niedobory metodologii badań nad edukacją dla pokoju, co implikuje potrzebę wprowadzenia bardziej zróżnicowanych oraz nowoczesnych podejść badawczych, w tym integracji metod ilościowych i jakościowych oraz aktualizacji istniejącej literatury.

Współpraca między uczelniami a instytucjami badawczymi jest kluczowa dla efektywnej wymiany wiedzy oraz najlepszych praktyk, co sprzyja rozwojowi skutecznych programów edukacji dla pokoju. Natomiast autorzy niektórych artykułów akcentują znaczenie kreatywności oraz metod artystycznych w edukacji dla pokoju, sugerując, że sztuka może pełnić rolę narzędzia analizy i transformacji konfliktów, co przyczynia się do budowania lepszych relacji społecznych oraz rozwoju empatii. Przeprowadzona analiza wskazuje także na istotne luki w literaturze dotyczącej edukacji dla pokoju, szczególnie w kontekście jej związku z prawami człowieka oraz nowoczesnymi wyzwaniem społecznymi.

Wszystko to skłania do wniosku, że przyszłe badania winny koncentrować się na efektywności różnych podejść edukacyjnych oraz ich wpływie na społeczeństwo. Edukacja dla pokoju jest kluczowym elementem w kształtowaniu aktywnych obywateli, zdolnych do zaangażowania się w procesy demokratyczne oraz działania na rzecz pokoju i sprawiedliwości społecznej.

## References

- Akkad, A., Henderson, E. F. (2021). Exploring the role of HE teachers as change agents in the reconstruction of post-conflict Syria. *Teaching in Higher Education*, 29(1), 126–143.
- Badiou, A. (2007). *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*. Kraków: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Bajaj, M. (2015). Pedagogies of resistance and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2).

- Berger, P. (1997). *Święty baldachim*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Luckmann, T. (1983). *Společne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bourdieu P. (2007). *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, tłum. W. Kroker. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Braun V., Clarke V. (2004). *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2020). Iluzja upelnomocnienia jako środka emancypacji w edukacji i poprzez edukację. W: R. Włodarczyk (red.), *Utopia edukacyjna* (s. 127–142). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Continuum.
- Fromm, E. (1956). *The art of loving*. New York: Harper & Row.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE Publications.
- Giroux, H. A. (2005). The terror of neoliberalism: Rethinking the significance of cultural politics. *College Literature*, 32(1), 1–19.
- Gore, A. (1992). *Earth in the balance: Ecology and the human spirit*. New York: Plume.
- Hajir, B., Kester, K. (2020). Critical peace education and the (il)logics of epistemic violence. *Journal of Peace Education*, 17(3), 290–295.
- Hajir, B., Kester, K. (2020). Toward a decolonial praxis in critical peace education: Postcolonial insights and pedagogic possibilities. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 515–532.
- Hobson, C. (2011). Roundtable: Between the theory and practice of democratic peace. Introduction. *International Relations*, 25(2), 147–150.
- Johnson, A. T. (2019). University infrastructures for peace in Africa: The transformative potential of higher education in conflict contexts. *Journal of Transformative Education*, 17(2), 173–194.
- Johnson, L., Brown, K. (2019). *Global economic instabilities: The impact of financial crises on migration patterns*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1903). *Perpetual peace: A philosophical essay*. Translated with introduction and notes by M. Campbell Smith. London: Swan Sonnenschein & Co. LIM.
- Kartadinata, S., Affandi, I., Wahyudin, D., Ruyadi, Y. (2015). Pendidikan kedamaian. *Bandung: Remaja Rosdakarya*, 57, 37.
- Lederach, J. P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press.
- Lehner, D. (2021). A poiesis of peace: Imagining, inventing, creating cultures of peace. The qualities of the artist for peace education. *Journal of Peace Education*, 18(2), 143–162.
- Luckmann, T. (1983). *Společne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mahayanti, N. W. S., Asril, N. M., Suwastini, N. K. A., Arnyana, I. B. P., Dantes, G. R., Pratiwi, N. P. A. (2025). The trends of peace education research in Indonesia: A bibliometric analysis aligned with quality of education. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5(2), e02571.
- Millican, J., Kasumagić-Kafedžić, L., Masabo, F., et al. (2021). Pedagogies for peacebuilding in higher education: How and why should higher education institutions get involved in teaching for peace? *International Review of Education*, 67, 569–590.

- Purwanto, Y., Suprpto, D., Munaf, D. R., Albana, H., Marifatani, L., Siregar, I. (2023). Concept and practice of peace education in universities. *Cogent Education*, 10(2), 2260724.
- Ruiz-Sánchez, R. (2024). Peace education scientific literature scoping review. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 3.
- Sahar, A., Kaunert, C. (2021). Higher education as a catalyst of peacebuilding in violence and conflict-affected contexts: The case of Afghanistan. *Peacebuilding*, 9(1), 57–78.
- Saputra, W. N. E., Rohmadheny, P. S., Hidayah, N., Supriyanto, A., Agungbudiprabowo, Handayani, T. (2025). Mapping research on peace education: A bibliometric analysis for future research programs. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(1), 61–73.
- Śliwerski, B. (2023). Pokój w ogrodzie nauk pedagogicznych. Wykład wygłoszony w ramach Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Wychowanie do pokoju. Między tradycją, ponowoczesnością a nowymi wyzwaniami” dnia 28 listopada 2023 r.
- Smith, J. A. (2020). *Environmental disasters and their socioeconomic impacts*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallensteen, P. (2011). *Peace research. Theory and practice*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Zembylas, M. (2018). Con-/divergences between postcolonial and critical peace education: Towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of Peace Education*, 15(1), 1–23.
- Zgrebniak, M. (2003). *Socjologia wiedzy w tradycji interakcyjno-fenomenologicznej*. Prace Wydziału Nauk Społecznych. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.



**Błażej Przybylski**

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej\**

E-mail: [bprzybylski@aps.edu.pl](mailto:bprzybylski@aps.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-0663-8692

## Scenariusze zmian w myśleniu o przyszłości świata – możliwe konsekwencje ostatnich wydarzeń społeczno-geopolitycznych\*\*

### Summary

SCENARIOS OF CHANGES IN THINKING ABOUT THE FUTURE OF THE WORLD.

THE POSSIBLE CONSEQUENCES OF RECENT GEOPOLITICAL AND POLITICAL EVENTS\*\*

The Covid-19 pandemic and the war in Ukraine have caused many positive and negative, as well as temporary and permanent impacts on the lives of individuals and entire societies. Some of them are briefly characterised in the text. The main aim of the article is to describe the possible transformations in prospective thinking about the future. The author proposes various directions of changes in future thinking among youth generations, which are the effects of growing up in a specific period of the recent history, in the time of lockdown and in the face of war. The five scenarios were distinguished, which are sequentially named as: resignation, reduction, no change, deeper reflection and explosion of engagement. Each scenario is analysed along with citations of empirical studies and experts' opinions estimating the likelihood of its implementation.

**Keywords:** youth, pandemic, future, scenarios, war, changes

### Wprowadzenie

Czy można upatrywać w przeszłości remedium na przyszłość? Odpowiedzi twierdzącej zdaje się udzielać Marek Węcowski, badacz okresu starożytności,

---

\* Adres: Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

który dostrzega w czasach antycznych receptę na dzisiejsze bolączki i problemy. A odnośnie do przyszłości, badacz ten, i jednocześnie autor książki nominowanej do literackiej nagrody Nike w 2024 r., tak stawia tezę:

[...] przed wybuchem pandemii koronawirusa wszyscy mieliśmy swoje wyobrażenia o przyszłości, snuliśmy scenariusze własnego życia, dalszego biegu spraw naszego kraju i świata. Wszystkie te scenariusze w ciągu jednego miesiąca późnej zimy 2020 roku całkowicie zniweczył, jak zapewne nazwałby to Tukidydes, pierwiastek pozaracjonalny. Nie chodzi jednak o zwykły przypadek, bo przecież w owym czasie wirus srożył się już w Chinach i poza nimi (o czym już pisano w gazetach, choć jeszcze nie na pierwszych stronach). Nie zdawaliśmy sobie sprawy z niebezpieczeństwa, choć w teorii powinniśmy. Mieliśmy po temu wszystkie dane. A przecież nie było szans, byśmy wiedzieli. Podobnie późną zimą roku 2022, choć od miesiąca groziło nam niebezpieczeństwo wybuchu zaborczej wojny, żyliśmy, działaliśmy i planowaliśmy przyszłość odsuwając tę myśl od siebie (Węcowski, 2023, s. 223).

W ostatnich latach obserwowaliśmy i do pewnego stopnia też uczestniczyliśmy, w co najmniej dwóch wydarzeniach, które zmieniły bieg historii. Pojawienie się nowej, nieznannej wcześniej choroby, która dotknęła zdecydowaną większość globu oraz zbrodnicza inwazja putinowskiej Rosji na niepodległą Ukrainę, stanowią nie tylko krytyczny moment w życiu milionów ludzi na świecie, ale też do-nośny przedmiot rozważań naukowych. Rozleglejszy terytorialnie zasięg miała pandemia, która nie ominęła żadnego kontynentu, zmieniając życie ludzi i całych społeczeństw. Zmiany te miały kompleksowy charakter, dotyczyły niemal wszystkich dziedzin życia. Po tym traumatycznym wydarzeniu, niektórzy twierdzą, że już „wiemy, że nie ma powrotu do tego, co było, bo pandemia przestawiła nasze myślenie” (Erbel, 2022, s. 19).

Wojna ukraińsko-rosyjska, choć na razie o wymiarze regionalnym, oddziałuje na ludzi nie tylko na terenach bezpośrednio zagrożonych działaniami militarnymi. Pojawiają się nawet odważne opinie, że „pod wpływem wojny zmieniają się wszystkie europejskie społeczeństwa” (Markowska-Marczak, 2023, s. 248). Przeobrażenia, stanowiące konsekwencje wydarzeń ostatnich lat, dotyczą wszystkich. Podkreślam jednak, że w szczególny sposób dotyczą one młodych ludzi. Pokolenie dorastające w tym okresie nazywane obecnie jest – akcentując wyjątkowe uwarunkowania socjalizacyjne – „zoomerami” (Cevik, 2022), „pokoleniem *lockdownu*” (Suchecka, 2023) czy „the-Covid 19 Generation” (Rudolph, Zacher, 2020) lub generacją „post-COVID-19” (Buheji, 2020).

Z pewnością wielorakie konsekwencje pandemii i wybuchu wojny zauważalne są także w społeczeństwie polskim. Dotyczą różnych obszarów życia społecznego; mogą one być oceniane pozytywnie lub negatywnie; mieć charakter trwałe lub chwilowy; są widoczne natychmiastowo lub ich konsekwencje zostaną odroczone

w czasie. Wydarzenia te jeszcze tylko wzmocniły powszechne przeświadczenie, że wszelkie planowanie i prognozowanie obarczone jest dużym ryzykiem. Pandemia, która dotknęła prawie każdego obywatela Europy oraz wojna, która zbliżyła się na tak niebezpieczną odległość do Polski, musiały diametralnie wpłynąć na opinie, wybory i postawy obywatelskie. Pisząc o konsekwencjach pandemii, badacze formułują – jak wydaje się już z perspektywy czasu – dość oczywistą tezę, że: „to trudne doświadczenie wpłynęło nie tylko na nasze zdrowie fizyczne, relacje i związki, ale także na poczucie bezpieczeństwa i myślenie o przyszłości” (Ptaszek i in., 2020, s. 5). W podobnym tonie wypowiada się Joanna Madalińska-Michalak (2023, s. 105), podkreślając, że ostatnie wydarzenia: „w diametralny sposób zmieniły nasze funkcjonowanie w teraźniejszości i nasze myślenie o przyszłości”. W artykule skoncentruję się właśnie na możliwych kierunkach zmian w myśleniu o przyszłości świata. Wcześniej jednak, w celu wprowadzenia i zobrazowania złożoności problematyki, bardzo skrótowo wskażę kilka wybranych przykładów pozytywnych i negatywnych konsekwencji obu wydarzeń.

### **Pozytywne i negatywne następstwa krytycznych wydarzeń ostatnich lat – przykłady**

W licznych publikacjach dotyczących „pocovidowych” oraz powojennych konsekwencji, ich autorzy prześcigają się w formułowaniu wniosków na temat kondycji społeczeństwa, ujawniają nowe makro- i mikrotrendy czy też ogłaszają nieuniknione, nadchodzące radykalne przeobrażenia, które czekają nas wszystkich. Obydwa, jakże tragiczne w skutkach wydarzenia, poza ich najbardziej widocznym obliczem i równie oczywistym wpływem na życie ludzi bezpośrednio nimi dotkniętych, niosą za sobą bowiem inne, czasem trudne do zauważania, być może jeszcze niezauważalne konsekwencje i wyzwania. Już wcześniej zasygnalizowałem, że mogą one mieć dwojaki charakter: pozytywny lub negatywny; wątpliwości wiążą się też z określeniem siły i kierunku zmian oraz odróżnieniem przyczyn od skutków.

Zaczynając od pozytywnego wymiaru, warto podkreślić działania podejmowane przez znaczną część społeczeństwa, w tym przez młodych ludzi, natychmiast po rozpoczęciu inwazji Rosji na Ukrainę. Ten spontaniczny, masowy zryw został zauważony nie tylko w samej Polsce. „Polacy zadziwili świat [...] Skala pomocy Polaków udzielonej Ukraincom była rzeczywiście bezprecedensowa [...]. Od początku było oczywiste, że pomoc ma charakter oddolny” (Bilewicz, 2024, s. 205–208). Polacy, do tej pory w znacznej części niechętni przyjmowaniu migrantów i uchodźców, tym razem – egzamin z człowieczeństwa – zdali celująco. Młodzi ludzie aktywnie uczestniczyli w działaniach pomocowych, angażując się w wolontariat, pomagając

potrzebującym, organizując różnego typu akcje pomocowe. Intensywność i zakres udzielanej pomocy mógł dziwić, nie tylko zresztą w kontekście stosunku Polaków do migracji, ale też m.in. ze względu na wcześniejsze animozje historyczne między oboma narodami. Powody zaangażowania Polaków w różne formy pomocy ukraińskim uchodźcom były bardzo zróżnicowane (Kalinowska i in., 2023, s. 43). Miały one charakter etyczny (źródłem motywacji były wartości); społeczny (normy społeczne, np. gościnność, pomoc); patriotyczny (etos narodowy, Rosja jako wspólny wróg); emocjonalny (współczucie, troska, empatia); terapeutyczny (potrzeby psychologiczne, np. chęć poczucia się lepiej); tożsamościowy (styl życia) i materialny (korzyści materialne). Autorzy przywołanej publikacji zatytułowali ją: *Spółczeństwo łatwopalne. Praktyki pomagania uchodźcom wojennym z Ukrainy w roku 2022 w Polsce* (Kalinowska i in., 2023). Tytułowa „łatwopalność” odnosi się, po pierwsze – do łatwości i szybkości uruchamiania procesów pomagania, a po drugie – do ryzyka szybkiego wypalenia. Zaangażowanie Polaków w pomoc Ukraińcom uciekającym przed wojną, czyli krótko mówiąc: fenomen ogólnokrajowego ruchu pomocy, stanowi przedmiot wielu najnowszych opracowań. Przewidywane są też inne, pozytywne konsekwencje, które zauważone zostaną dopiero w dłuższej perspektywie: „kolejne miesiące i lata doświadczania pozytywnych kontaktów z uchodźcami z Ukrainy mogą przelożyć się na większą akceptację uchodźców z innych państw” (Babińska i in., 2022, s. 56). Nie zmienia to faktu, że długoterminowe skutki wojny najprawdopodobniej okażą się dramatyczne dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, poczucia bezpieczeństwa czy, w kontekście ekonomicznym, dla infrastruktury i gospodarki napadniętego kraju.

Mało optymistyczne wnioski dotyczą również długotrwałych konsekwencji pandemii COVID-19. Po okresie *lockdownu* – „na kluczowy problem wyrósł temat zdrowia psychicznego Polaków. Uprawomocnienie tematu leczenia zdrowia psychicznego i sam problem wygenerowany przez pandemię i wojnę to fundamentalna zmiana kulturowa w Polsce” (Sadura, Sierakowski, 2022, s. 48). Zauważono, że najbardziej podatną kategorią społeczną na skutki kryzysu pandemicznego są dzieci i młodzież. Mimo że nie znajdują się oni w grupie ryzyka, jeśli chodzi o przebieg choroby, to najsilniej odczuwają skutki psychologiczne związane z zaburzeniem codziennej rutyny, izolacją od grup rówieśniczych, ograniczoną możliwością realizacji zainteresowań, utratą poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa.

Co więcej, zostały gwałtownie ograniczone ich szanse edukacyjne. Pandemia ujawniła nieprzystosowanie szkół do nowych warunków, pogłębiła istniejące nierówności edukacyjne i przyczyniła się do zwiększenia strat edukacyjnych wśród młodzieży ze środowisk społecznie poszkodowanych. Przewiduje się, że skutki te będą widoczne będą przez kolejne dekady i wpłyną negatywnie, w pierwszej kolejności na szanse edukacyjne, a w konsekwencji na całe życie (Subocz, 2023).

Wyniki badania jakościowego (Karkowska, Bojar, 2023) potwierdzają, że młodzi najczęściej wskazują na psychiczne koszty pandemii wynikające ze stosowania się do odgórnie narzuconych zasad, które miały zapobiec rozprzestrzenianiu się nowego wirusa. Co gorsza, okres pandemii przypadł na tę fazę w ich życiu, gdy podejmowane są kluczowe decyzje edukacyjne oraz inicjatywy zawodowe i rodzinne, a pandemia wymuszała wyjątkowo często i dotkliwie zmiany obranych wcześniej ścieżek. Warto nadmienić, że z perspektywy osób młodych pandemia przyniosła też pozytywne efekty, takie jak wzrost higieny, zmiany w zwyczajach praktykowanych w przestrzeni publicznej czy pojawienie się możliwości pracy zdalnej (Karkowska, Bojar, 2023). Takie czynniki, jak wspomniane tu: niepewność, nieprzewidywalność jutra, utrata rutyny, całkowita zmiana stylu życia wymuszona obostrzeniami pandemicznymi, brak kontaktów rówieśniczych, izolacja spowodowały systematyczne pogarszanie się kondycji psychicznej młodzieży (tj. np. wzrost liczby osób o słabej kondycji psychicznej i spadek liczby osób o dobrej kondycji psychicznej). Specjaliści przekonują, że „wieloraki wpływ okresu epidemii i izolacji z lat 2020–2022 na rozwój psychospołeczny i kondycję psychiczną dzieci i młodzieży wciąż trwa i będzie trwał” (Grzelak, Żyro, 2023, s. 12).

Nie ma zatem najmniejszych wątpliwości, że:

Pandemia COVID-19 radykalnie zmieniła naszą codzienność, była nie tylko doniosłym wydarzeniem, lecz także katalizatorem wielu zmian kulturowych i sporów politycznych [...]. Następstwa pandemii w sferze zdrowia psychicznego i fizycznego będą odczuwalne przez dziesiątki lat (Twenge, 2024, s. 407).

Warto podkreślić, że zmiany te nie ominęły i nie omijają też innych sfer naszego życia. Wśród konsekwencji wydarzeń ostatnich lat chciałbym odnieść do prawdopodobnej, i przez niektórych już anonsowanej, zmiany w myśleniu o przyszłości świata i planety (m.in.: Erbel, 2022; Madalińska-Michalak, 2023; Mckeown i in., 2021; Twenge, 2024).

### Scenariusze zmian w myśleniu o przyszłości świata

Zaledwie zarysowany tu kontekst społeczny, polityczny i kulturowy, prowadzi do postawienia pytania o to, w jaki sposób kluczowe wydarzenia minionych lat mogły wpłynąć na myślenie o przyszłości świata. Zaintrygowany zadaniem polegającym na prognozowaniu, przewidywaniu następstw konkretnych wydarzeń, czyli określaniu prawdopodobnych i potencjalnych przyszłości, postaram się wyróżnić możliwe zmiany w sposobach myślenia o przyszłości. Zwracam uwagę, że termin „prognozowanie”, raczej oznacza czynność opartą na wnioskowaniu naukowym,

zakłada wykorzystanie modeli matematycznych w celu określenia tego, co nastąpi w przyszłości. Przewidywanie zaś może przybierać formę naukową lub nienaukową, inaczej zdroworoządkową, zwykłą (Mesjasz, 2008, s. 11).

Inne stanowisko prezentuje Mariusz Szynkiewicz (2017, s. 39), wskazując, że przewidywanie może przyjmować trzy formy (uwzględniające odmienne perspektywy temporalne):

- prognoz, gdy dotyczy zjawisk przyszłych niedokonanych;
- diagnoz, gdy dostarcza wiedzy na temat aktualnego stanu rzeczy;
- postgnoz, gdy odnosi się do zjawisk minionych.

Według tego autora prognozowanie jest zatem tożsame z przewidywaniem, stanowiąc jeden z jego typów. Co więcej, uznaje on, że: „możliwość formułowania predykcji należy uznać za jeden z najważniejszych – obok funkcji opisowej i eksplanacyjnej – aspektów funkcjonowania nauki (Szynkiewicz, 2017, s. 47). Przyjmując za Czesławem Mesjaszem (2008), że prognozowanie ma charakter czysto naukowy, a przewidywanie może przybierać i uwzględniać też inne formy uznaję, że przewidywanie jest bardziej adekwatnym terminem przy opisie próby podjętej w tym tekście.

Istnieje wiele stanowisk, co do tego, czym są scenariusze i jakie mogą mieć zastosowanie. Przy budowaniu scenariuszy przyszłości, niektóre koncepcje nakazują określenie sekwencji wydarzeń, proponowanych działań i uwzględnienie możliwych kontekstów społecznych (Kahn, Wiener, 1967). Wyróżnione przeze mnie projekty mają znacznie skromniejszy wymiar: przyjmują zaledwie formę narzędzia do porządkowania wyobrażeń o możliwych scenariuszach przyszłości i nie są one ani wewnętrznie spójnym poglądem na to, jak przyszłość będzie wyglądać, ani częścią strategicznego planowania, która odnosi się do narzędzi i technologii, wykorzystywanych do zarządzania niepewną przyszłością (Lindgren, Banhold, 2009).

Zgodnie z dominującym w nauce poglądem, przewidywanie wiąże się z formułowaniem prognoz; „przybiera ono formę prognozowania zjawisk, cech, relacji, zachowań lub możliwości pojawienia się określonych obiektów” (Szynkiewicz, 2017, s. 39). Warto jednak doprecyzować i określić różnice między prognozami a scenariuszami. Prognozy odnoszą się do prawdopodobnych przyszłości, oparte są na zależnościach, ukrywają ryzyko oraz przedstawiane są w „formie ilościowej”. Z kolei scenariusze ukazują możliwe oblicza przyszłości, akcentują ryzyko i podkreślają niepewność oraz prezentowane są w formach ilościowych i/lub jakościowych (Lindgren, Banhold, 2009).

Podkreślam, że prezentowane koncepcje stanowią przede wszystkim autorską próbę zobrazowania możliwych, nadchodzących zmian, czyli jeszcze szerzej, zidentyfikowania alternatywnych wizji przyszłości. Sam proces konstruowania scenariuszy oznacza zaś „spekulowanie na temat niepewności w przyszłości i może

być kojarzone z przewidywaniem możliwych stanów przyszłości” (Kononiuk, 2012, s. 39). Zgodnie z tym założeniem uznaję, że projektowane scenariusze, stanowią z jednej strony pewnego rodzaju spekulacje na temat niepewnej przyszłości, z drugiej przewidują możliwe zmiany.

Na podstawie obserwacji życia społecznego, a także wykorzystując publikacje tematyczne, m.in. ujawniające znaczenie wojny i pandemii na różne obszary życia społecznego, wyróżniłem pięć scenariuszy zmian w myśleniu o przyszłości świata. Każdy z wyróżnionych scenariuszy zostaje poparty: (a) dowodami empirycznymi, pochodzącymi z badań, które wskazują na prawdopodobieństwo jego nadejścia; i/ lub (b) hipotezami innych badaczy i teoretyków zgodnymi z projektowanym kierunkiem zmian. Przedstawiane przy konkretnych scenariuszach, tożsame z nimi konkluzje płynące z odczytania wyników badań empirycznych nie są efektem metaanalizy czy systematycznego przeglądu badań nad znaczeniem pandemii oraz wojny. Uwzględnione w tekście prace badawcze, zarówno wykorzystujące techniki ilościowe, jak i jakościowe, w moim zamysle, stanowić mają jedynie naukową „podporę” dla wyróżnionych alternatywnych scenariuszy; mają uwierzytelnić ich realizację, nie określają one jednak stopnia ich prawdopodobieństwa. Pisząc ten artykuł poczyniłem starania, aby dwa wymiary: ten bardziej spekulatywny, obejmujący głównie hipotetyczne przewidywania oraz empiryczny, prezentujący wyniki badań empirycznych, choć w narracji przeplatające się, były czytelnie zarysowane. Równocześnie wierzę, że projektowane scenariusze, porządkują i systematyzują dotychczasowe ustalenia i przewidywania dotyczące znaczenia obu wydarzeń, w tym przypadku w obszarze prospektywnego myślenia o świecie.

### **Scenariusz pierwszy: rezygnacja z myślenia o przyszłości i jej współkształtowania**

Rozpowszechniony w ostatnim czasie zwrot: *great resignation* (m.in. Hobijn, 2022; Ng, Stanton, 2023) opisuje trend polegający na rezygnacji z toksycznej pracy w trakcie i po pandemii w celu poszukiwania bardziej satysfakcjonującego, pełnego życia. Możliwe, że podobna tendencja dotyczyć będzie myślenia przyszłościowego. Sytuacja społeczna może skłaniać do przeświadczenia, że planowanie, przygotowywanie się na przyszłość, w rzeczywistości, jest bezsensowne, nieskuteczne i w ogóle pozbawione racjonalnych przesłanek. Alarmujące są głosy, że pandemia doprowadziła do stanu, w którym młode pokolenie jest bardziej niepewne swojej sytuacji niż starsze generacje w ich wieku, a obecnie trudno jest patrzeć z nadzieją w przyszłość (Twenge, 2024, s. 496). Nasza rzeczywistość zmienia się jak w kalejdoskopie. Przyszłości, nawet tej najbliższej, nie jesteśmy w stanie przewidzieć. To, co wcześniej wydawało się nierealne i abstrakcyjne, niemalże z dnia na dzień, stało

i staje się naszą codziennością. Sądzę, że możliwe porzucenie myślenia o przyszłości może przyjmować dwa oblicza. Pierwsze związane jest z hedonistycznym podejściem do życia, w myśl którego powinno się żyć tzw. pełnią życia, skupić się na teraźniejszości i cieszyć się tym, co jest tu i teraz, bo obecna względna stabilizacja i bezpieczeństwo może nagle i bezpowrotnie przeminąć. Druga zasadniczo odmienna postawa, to zniechęcenie i zobojętnienie. Skoro nie mamy wpływu na jutro, które może okazać się katastrofą, to dotyka nas marazm, pesymizm i lęk przed nieuchronną klęską. Dobrze ilustrują to słowa odnoszące się do wojny w Ukrainie: „Koszmar wojny potęguje ‘gęstniejący mrok’ naszej sytuacji, zanika okno czasowe na powstrzymanie katastrofy” (Markowska-Marczak, 2023, s. 242). Ten „mrok” i „zanikające okno czasowe” nie koniecznie zachęcają do myślenia o kierunkach rozwoju, a wręcz przeciwnie mogą zwiększać bierność, pesymizm i poczucie bezradności. Niektórzy w analogiczny sposób reagują na wizję katastrofy klimatycznej – zauważono bowiem, że „coraz więcej osób cierpi na depresję klimatyczną, czyli dojmujące poczucie braku sensu życia, związane z nieuchronnością zmian klimatycznych i ich negatywnych konsekwencji” (Erbel, 2022, s. 30).

### Scenariusz drugi: redukcja aspiracji przyszłościowych

W scenariuszu tym zakładam obniżenie aspiracji, planów, oczekiwań, co do lepszej przyszłości świata. Sytuacja geopolityczna i społeczna przyczyniła się do tego, że możliwości części społeczeństwa zostały znacząco ograniczone. Wcześniej przyjęte plany rozwojowe, w konfrontacji z rzeczywistością, uległy modyfikacjom i siłą rzeczy stają się mniej ambitne.

Na przykład młodzi ludzie marzyli o utopijnym świecie, gdzie zapanuje dobrobyt, sprawiedliwość, równość. Obecnie zaś, po doświadczeniach pandemicznych i wojnie, ich aspiracje ograniczyć się mogą jedynie do przyszłości, w której nie ma *lockdownu* i brutalnych konfliktów zbrojnych. Istnieje prawdopodobieństwo, że ambitniejsze, niekonwencjonalne, utopijne projekty odnoszące się do praw człowieka czy zrównoważonego rozwoju, zastąpione zostaną pragnieniem uniknięcia kolejnych katastrof. To przypuszczenie znajduje potwierdzenie w wynikach badania jakościowego zrealizowanego w trakcie pandemicznych obostrzeń. Analiza odpowiedzi na pytanie: „Jak chciałabyś/chciałbyś, aby wyglądał świat w 2030 roku?” ujawniła, że zdecydowanie dominującym motywem jest „powrót do normalności”. Pożądaną „powrót do normalności” przybierał oblicze, dziś powiedzielibyśmy, regularnej, typowej czy nawet monotonnej codzienności. Normalność tożsama była ze zwyczajnymi, powtarzalnymi czynnościami albo z wydarzeniami, które niegdyś nie budziły szczególnych emocji, jak wyjście do kina, spotkanie ze znajomymi, zajęcia w salach wykładowych lub wyjazdy na wakacje (Przybylski, Dobrzyniak, 2022).

Analogicznie pożądanym światem przyszłości może być światem po prostu, albo i aż, zwykłym, znanym sprzed pandemii i wyniszczającej wojny. Podobne hipotezy stawiają też inni badacze:

Myślenie o przyszłości, która nastąpi po zakończeniu pandemii Covid-19, charakteryzuje się pragnieniem powrotu do znanej nam z wcześniejszego okresu „normalności”. Odpowiada to obiegowemu w naukach społecznych przekonaniu, że bezpośrednie zagrożenie ludzkiej egzystencji prowadzi do zawieszenia głębszej refleksji nad kształtem przyszłości (Bednarczuk, 2022, s. 183).

### **Scenariusz trzeci: brak znaczących zmian**

Realizacja tego scenariusza oznaczałaby, że sytuacja epidemiologiczna i wojna nie wpłyną w znaczącym stopniu na myślenie o przyszłości. Epidemia, jak sądzi wielu, jest już całkowicie za nami. Świat powrócił do normalności: dzieci i młodzież uczęszczają do szkół, utrzymują kontakt z rówieśnikami; sklepy, galerie, kina, stadiony już normalnie funkcjonują. Do tego, jak sądzą niektórzy, wojna nas nie dotyczy, a konflikty obecne są od zawsze i nieustannie w różnych miejscach na świecie toczą się walki zbrojne. Tym razem znacznie bliżej polskich granic, ale jednak nadal poza nimi. Scenariusz ten może wydawać się tym realniejszy, że jak pokazują niektóre wyniki badań na temat realnego wpływu COVID-19:

[...] w wypadku większości postaw i zachowań nie odnotowano radykalnych zmian pomiędzy rokiem 2019 a latami 2020–2022. Może dlatego, że wiele trendów społecznych zapoczątkowanych w drugiej dekadzie stulecia [...] zostało wzmocnionych, a nie odwróconych przez pandemię (Tiwenge, 2024, s. 42).

Podobne konkluzje wysunięto na podstawie badania ilościowego zrealizowanego w Polsce. Empirycznie potwierdzono, że w okresie pandemii nie odnotowano wśród młodych dorosłych częstszego snucia marzeń. W przeciwieństwie do osób w późnej dorosłości, które pod wpływem sytuacji: „zaczęły częściej modlić się, uciekać w marzenia lub czytać, co również umożliwiło przeniesienie się w lepszy wyobrażony świat, oderwany od trudnej codziennej pandemicznej rzeczywistości” (Czechowska-Bieluga i in., 2023, s. 41). Badanie to równocześnie wykazało, że u młodszych osób częstsze są zachowania agresywne, angażowanie się w konflikty i ogólnie sięganie po destrukcyjne metody radzenia sobie z nową sytuacją.

### **Scenariusz czwarty: większy namysł nad przyszłością zbiorową**

To, co nas doświadczyło może prowadzić do konstatacji, że warto w sposób przemyślany, odpowiedzialny, refleksyjny podejść do tego, co ma nadejść, tak – by

indywidualne i zbiorowe życie – odpowiadało naszym wartościom i oczekiwaniom. Z jednej strony należałoby zabezpieczyć się przed potencjalnymi zagrożeniami i negatywnymi zjawiskami, by być bezpieczniejszym i spokojniejszym o własne miejsce w świecie. Z drugiej strony należałoby wymyślać i przekonywać do pozytywnych, optymistycznych wizji tak, by świat przyszłości, odpowiadał naszym wartościom i przekonaniom. Możliwe, że wydarzenia te doprowadzą młodych do wiary w to, że warto w sposób kompleksowy, przemyślany, uwzględniający zróżnicowane uwarunkowania projektować i wymyślać przyszłość świata. Na prawdopodobieństwo realizacji tego scenariusza wskazują wyniki przeprowadzonego w Wielkiej Brytanii sondażu, który pokazał, że w trakcie *lockdownu* ludzie generalnie mniej myśleli o przyszłości i o innych ludziach. Zdaniem badaczy przyczyna tego, leży w ograniczonych kontaktach społecznych – myślenie o innych zależne jest od częstotliwości interakcji społecznych. Rodzaj i jakość codziennych interakcji ma kształtować nasze wzory myślenia o przyszłości (Mckeown i in., 2021). Ta konstatacja sugerować może, że wraz z częstszymi kontaktami społecznymi, chętniej też będziemy myśleć o perspektywnym wymiarze funkcjonowania społeczeństwa. Zbliżoną perspektywę reprezentuje Joanna Erbel (2022, s. 19), która stara się przekonać, że „nie będzie lepszego momentu niż teraz. Pandemia koronawirusa, która ogarnęła cały glob, dała nam wspólny mianownik do myślenia o wyzwaniach przyszłości”.

### Scenariusz piąty: eksplozja zaangażowania na rzecz lepszej przyszłości

Ten scenariusz zakłada, że zarówno sytuacja krajowa, jak i globalna prowadzą do wyznaczania i w konsekwencji realizowania ambitniejszych, długoterminowych planów. Jest prawdopodobne, że obserwacja stale nadchodzących kryzysów spowoduje, że do przyszłości podejmiemy nie tylko w sposób przemyślany i zauważymy nowe, otwierające się możliwości stojące przed jednostkami i społeczeństwami, ale też aktywnie zaangażujemy się na rzecz jej kształtowania. W raporcie „Meet the future” przedstawiającym badania zrealizowane już po *lockdownie*, z zadowoleniem ogłoszono, że ponad 60% przedstawicieli pokolenia Z w większym stopniu zainteresowała się aktywizmem i realizacją celów społecznych (Suchecka, 2023, s. 122). Na pozytywne konsekwencje wskazuje też w swoim tekście Mohamed Buheji (2020), który rysuje obraz młodej generacji jeszcze bardziej zaangażowanej na rzecz globalnej zmiany, upominającej się o zrównoważony rozwój, o kwestie społeczne, środowiskowe, ekologiczne. Zaangażowanie *Post-COVID-19 Generation* ma być, zdaniem autora, związane m.in. z jego dorastaniem w okresie blokad, ograniczeń i wszechobecnego cierpienia. Przypuszczalnie w warunkach pandemicznej socjalizacji pokolenie mogło stać się odporne na kryzysy i zdeterminowane do

podejmowania wyzwań i przeciwdziałania niekorzystnym globalnym zjawiskom. Podobne wizje snuje Jean M. Twenge, która przewiduje, że w następstwie pandemii COVID-19:

[...] więcej młodych ludzi będzie wybierać takie dziedziny zawodowe, jak medycyna, pielęgniarstwo, terapia, zdrowie publiczne czy psychologia kliniczna. W świecie biznesu większa liczba młodych pracowników będzie pytać, w jaki sposób ich firma może pomagać innym i wносить swój wkład w życie społeczności (Twenge, 2024, s. 555).

Inna jeszcze zależność może być brana pod uwagę; jest ona widoczna np. w kontekście działalności pomocowej wobec uchodźców z Ukrainy, kiedy uczucie lęku może prowadzić do większego zaangażowania (Bilewicz, 2024, s. 209). Z pewnością wojna oraz pandemia wzmacniały poczucie zagrożenia i lęk obywateli – być może emocje te staną się katalizatorem do długotrwałego aktywnego zaangażowania na rzecz kształtowania lepszego świata. Możliwe, że krytyczna sytuacja stanie się bodźcem nie tylko do większego namysłu nad przyszłością i wyzwaniem do postawienia sobie ambitniejszych niż dotychczas celów, ale też do realnego działania na rzecz ich realizacji. Katastrofy ostatniej dekady mogą stanowić impuls nie tylko do autorefleksji, ale też do aktywności. W skrajnej wersji tego scenariusza, skoncentrowanie się tylko na przyszłości i zaangażowanie na rzecz zmiany może prowadzić do całkowitego porzucenia orientacji retrospektywnej i prezentystycznej.

### Zakończenie

„Praca z przyszłością to jednak nie tylko praca z różnymi potencjalnymi scenariuszami, ale również wybór jednego z nich i postawienie go sobie jako długoterminowego celu”, jak pokazuje Erbel w książce *Wychylone w przyszłość. Jak zmienić świat na lepsze* (2022, s. 137).

Omówione scenariusze przedstawiają możliwe kierunki zmian w sposobie myślenia o przyszłości i jej projektowaniu. Zapewne każda z wyróżnionych opcji, będących konsekwencją wydarzeń ostatnich lat, zostanie wkrótce jeszcze uwytklona, a co za tym idzie wnikliwiej opisana i zinterpretowana. Zakres i zasięg nakreślonych, przypuszczalnych tendencji w społeczeństwie polskim, pozostaje niewiadomą. W mojej ocenie najbardziej pożądanym efektem byłoby połączenie scenariusza zakładającego większy namysł nad przyszłością zbiorową wraz z aktywnym zaangażowaniem. Natomiast porzucenie myślenia w kategoriach przyszłościowych, a także obniżenie zbiorowych aspiracji i dążeń, można by uznać za negatywną, czy nawet w pewnych kompilacjach katastroficzną, konsekwencję krytycznych wydarzeń.

Podobne scenariusze można projektować w odniesieniu do przyszłości indywidualnych i tego, w jaki sposób młodzi ludzie myślą o własnym, jednostkowym życiu i jakie znaczenie w zmianach projektów życiowych odegrały pandemia i wojna. Można je wykorzystać również w analizowaniu konsekwencji innych znaczących wydarzeń w życiu jednostek i społeczeństw; mogą być również przydatne przy analizie wielorakich uwarunkowań społeczno-kulturowych. Mają charakter informacyjny, porządkujący oraz spekulatywny, a także, w co wierzę, zachęcający do refleksji nad orientacjami prospektywnymi społeczeństwa polskiego. Warto zauważyć, że próba wskazania kierunku zmian ma, w pewnym sensie, charakter retrospektywny i diagnostyczny. Pandemia i wojna już się wydarzyły, co nie znaczy jednak, że są za nami. Ich wpływ na życie ludzi i społeczeństw nie został jeszcze w pełni empirycznie udokumentowany. Aktualnie pojawiają się różne pola do dyskusji wokół podejmowanej problematyki i antycypowanych zmian. Konsekwencje tych zmian, tylko w części są zauważalne, wiele z nich zostanie lepiej rozpoznanych dopiero w przyszłości. Zresztą, odwołując się m.in. do wyników badań empirycznych, pokazałem, że kierunki zmian w myśleniu o przyszłości mogą być, i z pewnością będą, bardzo zróżnicowane. Kierunek tych zmian zależny będzie od biograficznych doświadczeń jednostek, ich kompetencji, wiedzy, posiadanych kapitałów (ekonomicznego, kulturowego, społecznego), czyli tego wszystkiego, co składa się na szanse i możliwości projektowania własnej i zbiorowej przyszłości.

Nie jest tak, że jako społeczeństwo nie mamy wpływu na to, co i jak myślimy o przyszłości świata; że wszystko jest zdeterminowane, a obywatele muszą bezwiednie poddać się makrospołecznym procesom, oczekując tylko tego, co im los przyniesie. Zdecydowana większość stanowisk zakłada, że wojna i pandemia, przyczyniły się do znaczących zmian w myśleniu o przyszłości. Aczkolwiek, jak zasygnalizowałem, pojawiają się też opinie, że po czasie paniki wszystko powróci do stanu „sprzed”. Z pewnością siła i kierunek możliwych zmian nie zostały jeszcze w pełni zidentyfikowane i określone. Nie ma zgody, co do zakresu i zasięgu obserwowanych tendencji.

Przytoczone wyniki najnowszych badań oraz opinie naukowców, dokumentują, że istnieje znaczący rozdźwięk w samej ocenie konsekwencji krytycznych wydarzeń oraz w przewidywanych kierunkach anonsowanych zmian. Diagnozowane zmiany nie mogą być uznane za ostateczne, nieodwracalne czy całkowicie niezależne od aktywności jednostki i społeczeństwa. Trzeba pamiętać, że nie ma i nie może być jednej przyszłości, że w każdym momencie historii, istnieje kilka przyszłości, różne przyszłości są bowiem możliwe (Hicks, 2003).

Kończąc, warto jeszcze uwypuklić znaczenie scenariuszy w edukacji i dla edukacji. Przede wszystkim eksponowana jest konieczność „prowadzenia studiów nad

przyszłością, budowania scenariuszy przyszłości w pedagogice jako nauce oraz w pracy nauczyciela, w jego codziennej praktyce edukacyjnej dziejącej się w szkole i poza nią, a także ich możliwych zastosowań w czasach kryzysu, niepewności i ryzyka” (Madalińska-Michalak, 2023, s. 115). Jednym z wyzwań jest prowadzenie i skuteczna realizacja studiów nad przyszłością w obszarze edukacji formalnej i pozaformalnej (Marien, 2002). Z kolei pedagogiczny potencjał scenariuszy w kształtowaniu lepszej przyszłości zauważalny jest przynajmniej na kilku poziomach. Przede wszystkim scenariusze i sam proces ich projektowania, stanowią inspirację do rozmów o przyszłości edukacji i świata; wymagają kreatywnego myślenia i wspólnotowego zaangażowania. W tym sensie mobilizują i aktywizują społeczeństwo. Zróżnicowanie i wielość scenariuszy sprzyja dialogowi ludzi o odmiennych światopoglądach. Tworzenie różnych planów realizacji dążeń zachęca i prowokuje do niebanalnego, śmiałego, wizjonerskiego myślenia o edukacji i społeczeństwie. Pozytywne scenariusze przyczyniają się do powstania wizji umożliwiających przeprowadzenie skutecznych reform (w tym m.in. dotyczących systemów edukacyjnych). Wreszcie – motywują one do wyjścia ze stagnacji, impasu, kryzysu (Ogilvy, 2006). Udokumentowane jest też pozytywne znaczenie projektowania scenariuszy przyszłości dla uczniów. Ono wspiera i wzbogaca proces uczenia się, ułatwia podejmowanie kluczowych decyzji. Zatem praca nad scenariuszami sama w sobie stanowi skuteczną praktykę pedagogiczną. Ich tworzenie pomaga uczniom rozwijać orientację prospektywną oraz rozumieć zakres życiowych możliwości i wyzwania, przed którymi stoją, a także w przemyślany sposób dokonać wyboru pożądanej przyszłości (Paige, Lloyd, 2016).

W kontekście postulatu dotyczącego zróżnicowania i mnogości scenariuszy, istotne jest jeszcze zastrzeżenie, że „wielość możliwych scenariuszy wywołuje w społeczeństwie i państwie o silnych tendencjach naśladowczych skłonność do maszerowania w kilku kierunkach naraz. Potrzebny jest więc cierpliwy i mądry dialog o kierunku naszej zbiorowej rekonstrukcji – z udziałem humanistów i pedagogów” (Kwieciński, 2008, s. 97). Z pewnością namysł nad naszą regionalną i globalną przyszłością to obowiązek wszystkich nauczycieli i pedagogów, a kluczowym zadaniem edukacji jest rozwijanie orientacji prospektywnej, czyli m.in. zachęcanie do systematycznej i krytycznej refleksji nad przyszłością indywidualną i zbiorową, a także jej świadome planowanie i kształtowanie. Mimo iż kontekst społeczny i ludzkie doświadczenia uległy pod wpływem ostatnich wydarzeń radykalnym przeobrażeniom, postulat ten pozostaje aktualny i, jak sądzę, staje się jeszcze bardziej złożonym wyzwaniem.

## References

- Babińska, M., Bilewicz, M., Górka, P., Toruńczyk-Ruiz, S., Wypych, M. (2022). Polacy wobec Ukraińców: Wyniki badań sondażowych zrealizowanych po inwazji rosyjskiej na Ukrainę w 2022 roku. *Nauka*, 4, 37–58.
- Bednarczuk, A. (2022) Requiem dla przyszłości, która nie nadejdzie. W: A. Bednarczuk, K. Walczak (red.), *Kultura, media i społeczeństwo w czasie pandemii COVID-19* (s. 183–200). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bilewicz, M. (2024). *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*. Kraków: Mando.
- Buheji, M. (2020). Foreword future foresight of post COVID-19 Generations. *International Journal of Inspiration Resilience & Youth Economy*, 4(1), 1–3.
- Cevik, N. K. (2022). The millennial generational style: new global political and economic orientations. *Journal of Economy Culture and Society*, 65, 29–46.
- Czechowska-Bieluga, M., Lewicka-Zelent, A., Zielińska, P. (2023). Psychospołeczne skutki pandemii COVID-19 wśród Polaków w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości. *Pracuj*, 2, 31–50.
- Erbel, J. (2022). *Wychylone w przyszłość. Jak zmienić świat na lepsze*. Kraków: Wysoki Zamek.
- Grzelak, S., Żyro, D. (2023). *Jak wspierać młodzież w niestabilnym świecie? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i ochrony zdrowia psychicznego po trudnych latach 2020–2022*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.
- Hicks, D. (2003). *Lessons for the future. The missing dimension in education*. London; New York: Routledge Falmer.
- Hobijn, B. (2022). “Great resignations” are common during fast recoveries. *FRBSF Economic Letter*, 8, 1–6.
- Kalinowska, K., Kuczyński, P., Bukraba-Rylska, I., Krakowska K., Salkowska, M. (2023). *Spółeczeństwo łatwopalne. Praktyki pomagania uchodźcom wojennym z Ukrainy w roku 2022 w Polsce*. Warszawa: Collegium Civitas.
- Kahn, H., Wiener, A. J. (1967). *Year 2000; a framework for speculation on the next thirty-three years*. London: Macmillan.
- Karkowska, M., Bojar, H. (2023). Doświadczenie pandemii COVID-19 z perspektywy koncepcji biegu życia. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 19(4), 140–168.
- Kononiuk, A. (2012). Metoda scenariuszowa w antycypowaniu przyszłości. *Organizacja i Kierowanie*, 151, 33–48.
- Kwieciński, Z. (2008). Edukacja – moralność – sfera publiczna. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 91–100). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lindgren, M., Banhold, H. (2009). *Scenario planning. The link between future and strategy*. London: Palgrave Macmillan.
- Madalińska-Michalak, J. (2023). Przyszłość – nadzieje i zobowiązania. W: A. Cybał-Michalska, P. Kostyło (red.), *Przesilenie. Budujemy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami* (s. 105–115). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Marien, M. (2002). Futures studies in the 21st Century: a reality-based view. *Futures*, 34, 261–281
- Markowska-Marczak, B. (2023). Ramy wojny: inwazja rosyjska na Ukrainie jako wydarzenie historyczne: Analiza ramowa polskiego dyskursu prasowego. *Kultura i Społeczeństwo*, 67(3), 225–252.

- Mckeown, B., Poerio, G. L., Strawson, W. H., Martinon, L. M., Riby, L. M., Jefferies, E., McCall, C., Smallwood, J. (2021). The impact of social isolation and changes in work patterns on ongoing thought during the first COVID-19 lockdown in the United Kingdom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(40).
- Mesjasz, Cz. (2008). Przewidywanie we współczesnym zarządzaniu strategicznym. *Organizacja i Kierowanie*, 3(133), 7–21.
- Ng, E., Stanton, P. (2023), Editorial: The great resignation: managing people in a post COVID-19 pandemic world. *Personnel Review*, 52(2), 401–407.
- Ogilvy, J. (2006). Education in the information age: scenarios, equity and equality. W: OECD (red.), *Think Scenarios, Rethink Education* (s. 21–37). Paris: OECD.
- Paige, K., Lloyd, D. (2016). Use of Future Scenarios as a Pedagogical Approach for Science Teacher Education. *Research in Science Education*, 46(2), 263–285.
- Przybylski, B., Dobrzyński, M. (2022). Świat za 10 lat. Preferencje młodzieży akademickiej. *Społeczeństwo – Edukacja – Język*, 15(1), 135–151.
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rudolph, C.W., Zacher, H. (2020). “The COVID-19 Generation”: A Cautionary Note. *Work, Aging and Retirement*, 6(3), 139–145.
- Sadura, P., Sierakowski, S. (2022). *Polacy za Ukrainą, ale przeciw Ukraińcom. Raport z badań socjologicznych*. Warszawa: Krytyka Polityczna, Fundacja Pole Dialogu, Friedrich Ebert Stiftung.
- Subocz, E. (2023). Wpływ pandemii COVID-19 na wybrane aspekty funkcjonowania dzieci i młodzieży (w perspektywie polskich i międzynarodowych badań empirycznych). *Colloquium* 15(2), 139–157.
- Suchecka, J. (2023). *Pokolenie zmiany. Młodzi o sobie i świecie, który nadejdzie*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal.
- Szynkiewicz, M. (2017). Przewidywanie w nauce i przewidywanie dotyczące nauki. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 5(11), 35–50.
- Twenge, J. M. (2024). *Pokolenia*, tłum. A. Nowak-Młynikowska. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Węcowski, M. (2023). *Tu jest Grecja! Antyk na nasze czasy*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.



**Marta Dobrzyniak**

*Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie\**

E-mail: [marta\\_dobrzyniak@sggw.edu.pl](mailto:marta_dobrzyniak@sggw.edu.pl)

ORCID: 0000-0001-8997-8715

## **Edukacja w czasach przełomu – czy możemy nauczyć się działania na rzecz pokoju?\*\*\***

### **Summary**

EDUCATION IN TIMES OF DISRUPTION – CAN WE LEARN TO ACT FOR PEACE?\*\*\*

The disruption caused by climate change poses a threat to peace and at the same time raises the need for greater concern for peace education. The chance for survival is seen in the revision of values that influence human attitudes and behaviour. The paradigm shift from anthropocentric to environmentalist and convivial approach is parallel to the need of developing greater concern for the Earth, for humanity and for peace. It is community and dialogue that are central to peace education, facilitating a willingness to cooperate, participate and implement democratic evolutionary principles. There is a need to imagine the world without wars and violence, and at the same time the humanity that cares for peaceful coexistence and the whole planet. Peace education, including adult education, may become a driving force for participation, democracy and community as the vision of future society. The basis of peace education is not its thematic scope, but learning based on a critical approach and a creative search for agreed solutions. A different language is also needed in peace education, emphasising the interdependence between nature and culture and perceiving oneself as part of a larger whole encompassing the whole world and the whole planet. The question of whether acting for peace can be taught and whether education for peace can contribute to caring for peace lies at the heart of the deliberations, based on the ongoing debate among practitioners, theorists, and researchers.

**Keywords:** dialogue, democracy, peace education, breakthrough, participation, climate change

---

\* Adres: Wydział Socjologii i Pedagogiki, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, ul. Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa

\*\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

## Wprowadzenie

Sekretarz generalny ONZ potwierdził w 2023 r. fakt, że ludzkość przyczyniła się do nieodwracalnych zmian, których konsekwencją jest ograniczenie dostępu do ziemi, wody i innych zasobów, a być może nawet katastrofa planety i zarazem zagłada ludzkości. Nawet jeśli tak się nie stanie, z pewnością żyjemy w czasach przełomu. Kryzys, z którym mamy do czynienia, nie ma jedynie charakteru klimatycznego, choć ten jego aspekt zdaje się być lepiej znany i rozumiany niż inne. Teza postawiona w tym artykule sugeruje, że edukacja dla pokoju może przyczynić się do wspólnego radzenia sobie z zagrożeniami okresu przełomu.

Artykuł nawiązuje do publikacji wskazujących na przełomowe i nieodwracalne zmiany dotyczące życia na Ziemi, do koncepcji opartych na teoriach krytycznych w kontekście edukacyjnym, jak i społecznym, a także do dyskusji prowadzonej na łamach czasopisma: „European Lifelong Learning Magazine” przez osoby praktykujące edukację dla pokoju.

Celem opracowania jest namysł nad wybranymi podstawami teoretycznymi wspierającymi zmianę poprzez edukację, rewizję wartości, a także kształtowanie krytycznej, refleksyjnej postawy i gotowości do współdziałania opartego na poszanowaniu życia i na trosce o wspólne dobro. Podobnie jak Zbyszko Melosik, dostrzegam korzyści z dzielenia się refleksjami z analizy tekstów poprzez pisanie, które sprzyja spontanicznemu procesowi generowania myśli oraz odnajdywanie powiązań i znaczeń. Jestem przekonana, że dzięki pisaniu pogłębia się pojmowanie i zrozumienie poruszanej problematyki oraz że przez nie można dokonać „re-interpretacji własnych sposobów myślenia i ujmowania myśli w tekście” (Melosik, 2024, s. 12–13).

## Czas przełomu

Różne wymiary dysfunkcji i upadku istniejących systemów na świecie obejmują załamanie ekonomiczne, monetarne, energetyczne, biosferyczne, klimatyczne, żywnościowe i społeczne. O powadze sytuacji może świadczyć fakt, że działania podjęte po 2015 r. na rzecz osiągnięcia celów zrównoważonego rozwoju w horyzoncie czasowym 2030 r. na półmetku tego okresu okazały się jedynie pozorowane. Jak wynika ze śródkresowego raportu ONZ (Unites Nations, 2023) postęp jest słaby lub niewystarczający w odniesieniu do połowy celów, zaś w przypadku aż 30% nie ma zmian lub sytuacja się pogorszyła. Także w odniesieniu do celu dotyczącego pokoju sytuacja stała się alarmująca, a drastycznie rosnąca liczba uchodźców, stawia nowe wyzwania przed niemal każdym z nas (ONZ, 2023, s. 44). Utrata dostępu

do zasobów oznacza wojnę o kurczące się zasoby. Jesteśmy już tego świadkami (w zasadzie tego rodzaju wojna towarzyszy ludzkości od setek lat). Obok broni w sensie militarnym zaangażowana jest dodatkowa, potężna broń – dezinformacja i sztuczna inteligencja, która jest zmyślnie wykorzystywana dla zdobycia przewagi w dostępie do zasobów (Blas, Farchy, 2023; Crawford, 2024; Fisher, 2023).

Sygnałem zwiastującym światowy krach jest postępujący spadek wskaźnika rozwoju społecznego *Human Development Index* [HDI], wykorzystywanego przez Organizację Narodów Zjednoczonych od 1990 r. (Bendell, 2023, s. 32). HDI obejmuje dane odnoszące się do kluczowych potrzeb podstawowych, takich jak zdrowie (oczekiwana długość życia w chwili narodzin), edukacja (tj. liczba lat nauki określona dla osób w wieku 25 lat lub więcej) oraz standard życia (mierzony jako produkt krajowy brutto na mieszkańca) (Bendell, 2023, s. 32–33). W latach 2020–2021 ponad 90% badanych krajów odnotowało spadek wskaźnika rozwoju HDI. Oznacza to pogłębiający się kryzys w wielu regionach świata (Rybacki, Mierzejewski, Mądry, 2023).

Symptomy przełomu, który ma także wymiar organizacji życia społecznego (i sposobu rządzenia), wyrażają się także w rosnącym poziomie niezadowolenia z demokracji na świecie (Foa i in., 2020). Jeśli przyjmiemy, że pozytywna zmiana społeczna wiąże się z wyrażaniem woli przez społeczeństwo (a nie z przymuszeniem go do czegoś), to uczestnictwo w edukacji, uczestnictwo w życiu politycznym, poziom partycypacji społecznej, zdolność do prowadzenia pluralistycznego dialogu (a także inne czynniki), mogą prowadzić do zmiany służącej kształtowaniu ładu społecznego (Bendell, 2023). Przyczyny zagrożeń dla ładu społecznego Habermas łączy ze zjawiskiem ograniczonego zaangażowania w sprawy publiczne, swego rodzaju „depolityzacją”. Podkreślając potrzebę zaangażowania w publiczną debatę i w proces decyzyjny, Habermas (2015) zauważa, że znajdują się one w niebezpieczeństwie, właśnie z powodu ograniczonego zaangażowania „zwykłych ludzi”. W rezultacie obywatele są wyłączeni ze współdecydowania, a ich rola sprowadza się do roli obserwatorów polityki, którzy jedynie okazjonalnie stają się wyborcami. Na co dzień są oni jedynie prywatnymi i pasywnymi osobami. W ten sposób opozycja dla rządzącej elity zostaje wyeliminowana i – jak podkreśla Habermas – tracimy zdolność do podejmowania politycznych decyzji w sprawach, które nas dotyczą. Co pozostaje w zamian? Protesty odbijające się głośnym echem w prasie i innych mediach, barwne korowody i prowokacyjne hasła, które idą w zapomnienie w niedługim czasie po ich zakończeniu. Sfera publiczna jest zagrożona, a społeczeństwo obywatelskie i świat, w którym ludzie funkcjonują, zostają skolonizowane przez wzajemnie powiązane systemy państwa i gospodarki.

Czy jesteśmy gotowi na zmianę? Czy jest możliwa edukacja dla pokoju? Czego możemy się nauczyć w trosce o pokój? Te i inne pytania, warto postawić w debacie dotyczącej pokoju i edukacji dla pokoju, która – zdaniem niektórych uczonych

(Bendell, Read, 2021; Bendell, 2023; Freire, 2005; Montessori, 2021) – jest kluczowa w procesie rekonstrukcji relacji między ludźmi, narodami i państwami. Jest ona też potrzebna w obliczu kłopotliwego położenia, w jakim znalazła się ludzkość i Ziemia – w obliczu zagrożeń czasu przełomu.

Kłopotliwa sytuacja, w której znalazła się ludzkość wynika – jak zwracał uwagę Yuval Noah Harari – z nasilających się i coraz częstszych konfliktów w sytuacji międzynarodowej, co zdaje się być naznaczone cezurą wydarzeń wynikających z kryzysu w 2008 r. Rosną wydatki na zbrojenia, wraca „moda” na podżeganie do wojny (Harari, 2018, s. 224). Autor zauważa, że człowiek demonstruje skłonność do autodestrukcyjnych działań, np. przejawiających się w dążeniu do wojen, pomimo ujemnego bilansu korzyści kosztów ich prowadzenia. Kryzys jest jednak znacznie starszy niż data wskazywana przez Hararięgo. Już w 1970 r. Ziemia osiągnęła limity swojej zdolności do absorpcji zanieczyszczeń produkowanych przez cywilizację (Meadows, Meadows, Randers, Behrens III, 1970), a w roku 2023 raporty ONZ potwierdziły: ludzkość doprowadziła planetę do katastrofalnego stanu. Uważny obserwator zapewne zauważy też argumenty zawarte w raporcie „Beyond growth” z 1996 r., w którym autor zwraca uwagę na to, że międzynarodowe korporacje wymknęły się spod kontroli społecznej, a globalizm „nie służy światowej społeczności” (Daly, 1996, s. 97), lecz partykularnym interesom; nie ma bowiem międzynarodowego rządu zdolnego do kontrolowania kapitału.

Jakiego rodzaju przełom w myśleniu staje się koniecznością? Czy chodzi tylko o edukację? Trzeba być może, spojrzeć na antropocentryczny paradygmat przyjmowany jako podstawa naszego bytu: człowiek jako pan natury, człowiek ponad innymi gatunkami, człowiek wykorzystujący Ziemię dla swoich celów. To podejście i powiązane z nim efekty gospodarczej i politycznej dominacji prowadzą do „epitafium dla Ziemi”, o którym wspominał sekretarz generalny ONZ w 2023 r.<sup>1</sup> Czy możemy znaleźć alternatywę dla antropocentryzmu? Z pomocą przychodzi propozycja zawarta w publikacji *Breaking together*, w której autor przywołuje zasady i wartości dotyczące nadającego sens podejścia, zawarte w księdze Brahma Vihara. Należą do nich: postawa ogólnej życzliwości wobec wszelkiego życia (*metta*); empatia, jaką odczuwamy wobec cierpienia innych istnień (*karuna*); niepohamowana radość płynąca z obserwowania czy też dzielenia szczęścia innych (*mudita*) oraz dbałość o zachowanie spokoju w stosunku do siebie, innych i życia w ogóle... (*upekkha*) (Bendell, 2023, s. 27). Być może istota radzenia sobie z sytuacją przełomu polega na odnalezieniu odpowiedniej reakcji na to, jak rozumiemy „kłopotliwe położenie”, w którym znalazła się ludzkość (Bendell, 2023) i na znalezieniu alternatywy dla antropocentryzmu. Otwartość i spokojna akceptacja innych? Troska o innych?

<sup>1</sup> <https://news.un.org/en/story/2023/04/1136017>

Współzależność i wspólnotowość? Bycie razem „po nowemu”? Takie pytania są być może pomocne w wyjaśnieniu roli i znaczenia edukacji dla przełomu. Czy edukacja może pomóc jednostce, wspólnocie, społeczeństwu – w stawaniu się człowiekiem przełomu? Kimś angażującym się w troskę o Ziemię, ludzkość i życie we wszelkich jego formach? Kimś troszczącym się o pokój?

### **Czynniki ograniczające i sprzyjające pokojowi**

Czy można zdefiniować pokój w sposób jednoznaczny? Jako brak wojny (Petz, 2022)? A może jako spokojne współistnienie? Czy też chodzi o pokój między ludzkością a naturą, oznaczający troskę człowieka zastępującą wyniszczającą eksploatację zasobów naturalnych, przyrody i innych gatunków (John, 2024)? Pokój nie oznacza braku wojny, ale jest celem wyrażającym się w harmonii między ludźmi (Gursel-Bilgin, 2020). Pokój jest wstępnym warunkiem stanowienia i przestrzegania praw człowieka, w tym równości płci, dobrobytu i ochrony środowiska – jak podkreślono w programie islandzkiej prezydencji Rady Nordyckiej na rok 2023 (Stenger, 2023). Pojęcie „pozytywnego pokoju” jest przedstawione w kontekście sprawiedliwego społeczeństwa, charakteryzującego się brakiem jakiegokolwiek dyskryminacji lub nierówności oraz równymi standardami uczestnictwa dla wszystkich. Takie rozumienie wykracza poza brak przemocy osobistej i przemocy strukturalnej (Galtung, 1969).

Wiele rodzajów konfliktów, wynikających z różnych uwarunkowań, przyczynia się do zagrożenia pokoju. Zmiany klimatyczne, rosnące fale migracji, wywołane konfliktami bądź zagrożeniem katastrofą ekologiczną, bezwzględna walka o zasoby (ziemię, wodę, rzadkie surowce), społeczna frustracja wywołana bądź to pandemią, bądź autorytarnymi rządami – to tylko niektóre z licznych i nie w pełni rozpoznanych przyczyn potencjalnych nowych konfliktów. Obok politycznych uwarunkowań, skomplikowanych relacji między państwami, także polaryzujące się preferencje wyborców są przyczyną zawirowań politycznych, niestabilności rządów, a niekiedy rodzenia się populizmu lub autorytarnych odchyłeń. Trzeba się liczyć z tym, co dotyczy pojedynczych osób, lokalnych społeczności, społecznych niepokoju w skali regionu lub kraju. Jak twierdzi Emanuel Schaeublin (2024), doradca Narodów Zjednoczonych, u ludzi o różnych religiach lub światopoglądach mogą pojawiać się egzystencjalne lęki. Taki lęk może być spowodowany tym, że przedstawiciele różnych kultur, wyznań i nacji nie mogą odnaleźć wspólnego języka, który mógłby stać się narzędziem porozumienia (Habermas, 2015, Schaeublin, 2024). To wskazywałoby na konieczność działań na rzecz świata lepiej porozumiewającego się. Są też inne czynniki zagrażające pokojowi i z pewnością warto było-

by im przeciwdziałać lub je minimalizować, zwłaszcza poprzez edukację. Do takich czynników zalicza Ólafur Páll Jónsson polaryzację, która jest przeszkodą dla pokoju i równości (Stenger, 2023). Rolą edukacji, włączając uczenie się przez całe życie, jest – zdaniem Jónssona – rozpraszenie polaryzacji, która często utrudnia utrzymanie pokoju (tamże). Droga do pokoju może być też po prostu lepsza wiedza na temat drugiej (nieznanej lub wrogiej dotąd) strony, wynikająca z zakresu i sposobu prowadzenia edukacji. Rolę poznania i zrozumienia osób po przeciwnych stronach konfliktu podkreśla psycholog, Kivistö, która dostrzegła, że np. w szkolnych podręcznikach izraelskich i palestyńskich nieomal nie ma wzmianki o mieszkańcach sąsiedniego narodu. Zdają się oni zatem sobie obcy, nieznani, nierozumiani – a tym, co może służyć pokojowi, byłoby może, poznanie i lepsze zrozumienie sąsiadujących – choć różniących się – narodów.

Tym, co buduje pokój jest też tworzenie mocnych relacji i budowanie zaufania między różnymi ludźmi po obu stronach konfliktu. Sprzyja temu empatyczne nastawienie, pozwalające na podążanie ścieżką nadziei, zapobiegające lekceważeniu realiów, które dotyczą ludzi doświadczających konfliktu. Jest to jedno z istotnych zadań edukatora pokoju (John, 2024). Taki pogląd koresponduje z rozważaniem potrzeby wyciągania wniosków z badań nad osobami, które mają za sobą traumatyczne doświadczenia, w tym związane z konfliktem i przemocą. Wiele trzeba się nauczyć o odporności psychicznej, a nawet emocjonalnym odrodzeniu ludzi żyjących w sytuacjach, które nie są ani stabilne, ani bezpieczne (Bendell, Read, 2021; Frankl, 2023). Fińska psycholog, Sirkku Kivistö, mająca czterdziestoletnie doświadczenie w edukacji dla pokoju, podkreśla, że nadzieja jest podstawowym składnikiem edukacji dla pokoju (John, 2024). Czy zatem możliwe jest sporządzenie uniwersalnej recepty na edukację dla pokoju?

### **Edukacja dla pokoju**

Nie ma jednej, uniwersalnej recepty na pokój – twierdzi Sabrina Severo da Silva, edukatorka pokoju i badaczka specjalizująca się w edukacji wykorzystującej kolaboratywną metodologię i pedagogikę współpracy (John, 2024). Nie ma też uzgodnionej definicji edukacji dla pokoju, zwłaszcza w obliczu krytyki tej edukacji, pojawiającej się na przestrzeni ostatnich kilku dekad (Gursel-Bilgin, 2020, s. 28). Da Silva utrzymuje, że choć pokój może wydawać się czymś ogromnym i nieosiągalnym, to jednak dążenie do pokoju przejawia się w niewielkich, działaniach podejmowanych na co dzień, a zarazem wymagających pewnej systematyczności w formie ciągłego procesu uwzględniającego poziom jednostki, jak i wymiar społeczny. Edukacja dla pokoju powinna zmierzać – zdaniem da Silvy – do kształto-

wania wiedzy, umiejętności, podejścia (*approaches*) i wartości, które mogą wnieść wkład w lepsze zrozumienie, współpracę i rozwiązywanie konfliktów bez przemocy oraz poszanowanie praw człowieka (John, 2024). Jednym z celów wskazywanych przez antropologa Schaeublina, służących porozumieniu między ludźmi wyznającymi znacząco różne poglądy na świat, jest budowanie relacji uwzględniających te poglądy (Schaeublin, 2024). Szerzej pojmowana kultura demokratyczna jest potrzebna jako kontekst, w którym funkcjonują demokratyczne instytucje. Istotna jest też otwartość na odmienność kulturową i odmienne przekonania, poglądy na świat i obyczaje – to fundamentalne elementy, w których kształtowaniu edukacja dorosłych może odegrać kluczową rolę. Profesor filozofii, Ólafur Páll Jónsson, postrzega edukację dorosłych jako siłę napędzającą zmianę w kierunku bardziej demokratycznego, a zarazem bardziej inkluzywnego społeczeństwa, zwłaszcza wobec różnic kulturowych, które dzielą (Stenger, 2023).

Czy zatem edukacja dla pokoju, prowadzona w różnych krajach i różnych wymiarach, jest możliwa? Jakie mogą być cele edukacji dla pokoju w obliczu tych zagrożeń? Jednym z nich może być wspieranie społeczeństwa obywatelskiego, w którym ludzie mogą dyskutować o sprawach będących przedmiotem wspólnego zainteresowania jako równoprawni uczestnicy. Zarazem mogą oni zapoznawać się z faktami, wydarzeniami oraz wyrażać opinie, które wynikają z ich zainteresowania. Dialog pozwala na poznanie punktu widzenia innych osób, a nieformalny (nieoficjalny) charakter publicznej debaty, dzięki atmosferze wolnej od przymusu i nierówności, skłania do otwartości i szczerości. Dorośli muszą nauczyć się angażować w tego rodzaju dyskusje i w skuteczną komunikację. Im bardziej swobodna dyskusja i debata, tym większe prawdopodobieństwo, że rozwinię się demokracja (Fleming, 2012). To właśnie dialog jest dominującym komponentem prowadzenia edukacji dla pokoju. Etymologia pojęcia nawiązuje do greckiego słowa *logos* oznaczającego znaczenie, zaś komponent *dia* oznacza poprzez lub pomiędzy, zatem dialog może być rozumiany jako ten rodzaj rozmowy, w którym uczestnicy nie tylko wymieniają się słowami, ale ujawniają znaczenie słów, ich sens. W ten sposób dialog przyczynia się do budowania relacji między ludźmi, opartej na zrozumieniu sposobu myślenia rozmówców. Opierając się na takim wyjaśnieniu, można odnieść uczenie się dialogu do procesów edukacyjnych, obejmujących pisanie, czytanie, komunikaty niewerbalne i inne elementy wspierające rozumienie przekazu pomiędzy jednostką a innymi. W ten sposób dialog pozwala na stawanie się osobą poprzez uczestnictwo w relacjach, co jest przeciwstawne koncepcji indywidualistycznej (Gursel-Bilgin, 2020). Takie rozumienie dialogu koresponduje z podejściem Freire'a, który uważał dialog raczej za sposób bycia niż jedynie za metodę porozumiewania się, a zdolność do dialogu postrzegał jako wymóg ludzkiej natury i wyraz demokratycznego podejścia ze strony edukatora (Freire, 2021b, s. 49). Osoby angażujące się

w dialog budują horyzontalne relacje, przejawiające się w nie-indywidualistycznym podejściu opartym na miłości, pokorze, wierze, wzajemnym zaufaniu, nadziei i krytycznym myśleniu (Freire, 2025, 2021a, 2021b, 1998a, 1998b; Gursel-Bilgin, 2020). Zdaniem jednej z „edukatorek dla pokoju”, osiągnięcie pokoju wymaga zdolności do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów sprawiedliwie i z uwzględnieniem równości (Gursel-Bilgin, 2020, s. 36). Freire (2005) zwraca też uwagę na dehumanizację, która ogranicza swobodę ludzi w dążeniu do bycia sobą. Upatruje nadziei w pedagogice uwzględniającej sprawiedliwy porządek społeczny, w którym ludzie mogą dążyć do uwolnienia się z opresji. Może to być wszelkiego rodzaju opresja sprawiająca, że ludzie nie są w pełni wolni. By wyzbyć się uzależnienia, które przeszkadza być w pełni wolnym człowiekiem, ludzie muszą najpierw – dzięki krytycznemu podejściu – rozpoznać przyczyny takiej sytuacji, aby przekształcić ją w nową sytuację, która umożliwi dążenie do pełniejszego człowieczeństwa.

Podstawą podejścia edukacyjnego istotnego dla powszechnej edukacji jest dialektyka demokracji i edukacja obywatelska, wynikająca z teorii krytycznych (Freire, Adorno, Horkheimer). W powszechnej edukacji istotne jest krytyczne podejście, uwzględnianie sprawiedliwości społecznej i unikanie przemocy. Takie podejście stoi w opozycji do bezkrytycznej edukacji, opartej na podtrzymywaniu *status quo* poprzez nauczanie ignorujące lub pomijające różnicowanie występujące w edukacji oraz podkreślające znaczenie władzy, co wpływa na społeczne nierówności. Dialektycznemu podejściu służy zwiększanie świadomości, inspirowanie społecznych zmian, emancypacja lokalnych wspólnot i dbałość o sprawiedliwość społeczną. Istotne jest dążenie do celów służących kształtowaniu ideału wolności dzięki bezprzemocowym metodom i zrozumieniu różnic kulturowych. Zarówno nauczanie, jak i uczenie się, są realizowane z udziałem osób uczących się, w środowisku nacechowanym demokracją i uwzględniają równość, prawa człowieka oraz wzajemny szacunek (Kester, Booth, 2010). Może temu sprzyjać wzajemne i wspólne uczenie się nauczycieli i uczniów (wszystkich uczestników edukacji) poprzez zgłębianie własnego doświadczenia, uczenie się nie tylko z tekstu, ale także uwzględnianie kontekstu. Wspólne uczenie się jest oparte na analizie społecznych i politycznych wydarzeń w szerszej społecznej skali, uczenie się zmierzające do rozważania możliwych działań natury społecznej lub politycznej. Proces uczenia się opiera się na założeniu, że ludzie mają wystarczającą wiedzę i zdolność do wypracowania własnych rozwiązań, gdy są zaangażowani w proces, który wspiera krytyczną świadomość i krytyczną mądrość (Bendell, 2023). Obok kognitywnego uczenia się, istotne jest podejmowanie działania (zamiast odkładania go na później) w rzeczywistym otoczeniu (tamże). To cechy charakterystyczne transgresywnego uczenia się. Łączy ono stawianie problemów z podejmowaniem decyzji, a także ze zmianą podejścia i rozumienia świata w wyniku uczenia się. Ważne też jest demonstrowanie goto-

wości do działania (Kester, Booth, 2010; Klus-Stańska, 2018). Ponadto w edukacji dla pokoju nie tyle treść, co sposób prowadzenia zajęć ma kluczowe znaczenie, inaczej niż to ma miejsce w innych zakresach tematycznych. W toku edukacji dla pokoju osoby uczące się często zapamiętują nieformalne, „ukryte” znaczenia przejawiające się w podejściu lub działaniach osób prowadzących zajęcia – w większym stopniu niż konkretne elementy programu zajęć (Navarro-Castro, Nario-Galace, 2010, s. 151).

### Ekopedagogika

Ekopedagogika jest oparta na krytycznym myśleniu i zmierza do zerwania z niesprawiedliwością społeczną i ekologiczną. Jak podkreślał Freire, nie sposób dyskutować o nowych paradygmatach czy też o nowym podejściu, „starym językiem”. Dla tworzenia „nowej utopii” (nowego paradygmatu czy też podejścia) potrzebny jest nowy język. Język, który odzwierciedla nierozłączność świata i Ziemi, jest podstawą naszego sposobu nadawania znaczenia temu, jak odnosimy się do siebie i nawzajem i do „pozostałej” części natury.

Według Freire’a zmiana paradygmatu poprzez edukację następuje w wyniku dialektycznego rozważania problematyki świata i tego, jak ten świat powinien wyglądać, niezależnie od polityki, która każe nam przyjmować obowiązujący, pożądaný punkt widzenia. Dodatkowym wyzwaniem jest refleksja nad działaniami, które mogłyby być podjęte dla zakończenia uzależnienia od tegoż obowiązującego sposobu jego postrzegania. Freire nazywał to „czytaniem słowa dla zrozumienia świata”. Następcy kontynuujący dzieło Freire’a w nurcie ekopedagogiki, modyfikują to podejście, rozszerzając rozumienie świata jako antroposfery, obejmującej wszystkich ludzi i wszystkie populacje – na rozumienie świata jako Ziemi, czyli planety, której ten świat jest nieodłączną częścią (Misiaszek, 2021, s. 1–2). Ekopedagogiki nie sposób oddzielić od ekolingwistyki w nauczaniu powiązań między Ziemią i światem. Język jest narzędziem funkcjonowania człowieka jako istoty społecznej i jako taki, jest też nierozzerwalnie związany z zależnością między naturą i kulturą. Ekopedagodzy nauczają i uczą się poprzez język i angażowanie w demokratyczny dialog, by osoby uczące się mogły postrzegać siebie jako część większej całości, obejmującej cały świat i całą planetę (Misiaszek, 2021, s. 7). Przywołany przez Grega Williama Misiaszka argument dotyczący znaczenia ekopedagogiki dla pokoju, sprawiedliwości społecznej, praw człowieka i różnorodności kulturowej, dobrze odzwierciedla istotę wyzwania edukacji dla pokoju. Wykorzystując prace Freire’a, Moacir Gadotti (2008) opisuje edukację dla alternatywnego świata jako uczenie się przygotowujące do życia w powiązaniu z innymi (w grupach, sieciach

itp.), które mają zdolność do komunikowania się i do działania oraz do tworzenia kooperacyjnych metod produkcji. Podkreśla ona, że Ziemia jest naszym pierwszym nauczycielem. Uczenie się prowadzące ku innemu, możliwemu światu oznacza uczenie się dla pokoju, praw człowieka, sprawiedliwości społecznej różnorodności kulturowej oraz przeciwko seksizmowi i rasizmowi. To uczenie się dla świadomego „obywatelstwa planety” i „planetarnego sumienia” pozwalające na głębokie odczuwanie kosmosu (Gadotti, 2008, s. 26).

Przedmiotem rozważań Freire’a (2021b) była potrzeba oparcia edukacji na utopii, z nadzieją na to, że osoby uczące się, będą potrafiły krytycznie spojrzeć na to, co jest możliwe dla kształtowania lepszego świata i tego, gdzie są granice możliwości. Będą one też przez to lepiej przygotowane do podjęcia wizji i działań potrzebnych do przekraczania tych granic. Potrzeba utopii – wyobrażenia sobie innej niż obecna rzeczywistość – opiera się na założeniu, że możliwe jest społeczne współtworzenie norm współżycia, które jest podstawą społecznej wolności, społecznej samorządności (Freire, 2021b; Jasikowska, K., Pałasz, M. red., 2022).

### Od idei do zaangażowania

Zmiana, której wszyscy pragniemy nastąpi, o ile wszyscy możemy ją sobie wyobrazić – na tym polega siła argumentu Corneliusa Castoriadis o „społecznej instytucji wyobraźni” (Castoriadis, 1987, 1997). Oznacza ona zdolność do wspólnego wyobrażenia sobie pożądanej rzeczywistości, bez przemocy, bez podziałów prowadzących do konfliktów (Bourdieu, 2022; Harari, 2018), opartej na trosce i empatii (Stawiszyński, 2022). Wizja Castoriadis (White, 2024, s. 6) sugeruje, że pożądane jest społeczeństwo, w którym wartości ekonomiczne nie są już w centrum uwagi i w którym rola gospodarki jest sprowadzona do zaspokajania potrzeb życia (przeżycia), a nie jest on końcowym celem. To takie społeczeństwo, w którym odrzucamy wyścig ku stale rosnącej konsumpcji. „Jest to nie tylko konieczne, aby uniknąć ostatecznego zniszczenia środowiska lądowego, ale także i co najważniejsze, aby uciec od psychicznej i moralnej nędzy współczesnych ludzi” (tamże, s. 3). Obok innych działań z pewnością edukacja ma tu istotną rolę do odegrania. Rozwija ona umiejętność transgresyjnego uczenia się oraz kształtuje zdolność do krytycznego myślenia, do świadomego opowiedzenia się za wartościami służącymi dobru ludzkości, wszelkiemu życiu i dobru planety. Dzięki krytycznemu podejściu, ten rodzaj uczenia się, zakłada usamodzielnianie się osób uczących się w kształtowaniu poglądów kontestujących dotychczasowe prawdy. Można to osiągnąć dzięki wdrożeniu demokratycznego procesu, opartego na równości, pozbawionego przemocy i zakładającego stałe i wzajemne uczenie się wszystkich uczestników. Zmiana

poprzez transgresję dotyczy zarówno poglądów, jak i podjęcia alternatywnych (innowacyjnych, nowatorskich) działań w wyniku korzystania z edukacji dla pokoju. Wspomaganie transgresyjnego uczenia się wymaga, być może, uprzedniego przygotowania się do prowadzenia takiej edukacji. To przygotowanie obejmuje nie tylko założenia programowe (treść), ale – jak podkreślają naukowcy i praktycy, zaangażowani w badania i prowadzenie zajęć w ramach edukacji dla pokoju – zmianę założeń, podejścia, celów i metod lub technik. Antropolog społeczny Schaeublin uważa, że ważne jest pozyskanie umiejętności prowadzenia konstruktywnych rozmów z osobami o odmiennych poglądach. Mogą temu służyć umiejętność zadawania konkretnych pytań i umiejętność aktywnego słuchania. Dobre rozmowy mogą wymagać pewnej świadomości dotyczącej obaw u każdej ze stron i – zamiast paraliżującego lęku – mogą prowadzić do poszukiwania argumentów, które przekonają rozmówców (Schaeublin, 2024).

Do celów edukacji dla pokoju zaliczymy budowanie relacji pomimo różnic w poglądach, rozwijanie zdolności do dialogu (uwzględniającego także komunikację międzykulturową) oraz zmianę w kierunku bardziej demokratycznego, a zarazem bardziej inkluzywnego społeczeństwa. Istotne jest też kształtowanie ideału wolności oraz otwartości i akceptacji (uznanie prawa do istnienia i do postępowania według habitusu, osadzonego w danej kulturze) (Bourdieu, 2022). Powiązanie edukacji obywatelskiej, edukacji dla demokracji i edukacji dla pokoju, zakorzenione w myśli Freire’a prowadzi do efektów, które można określić jako podkreślanie znaczenia tożsamości, obywatelstwa, pogłębionej świadomości politycznej i gotowości osób uczących się do demokratycznego zaangażowania (demokratycznej sprawczości).

## Konkluzja

Podjęcie działania, które jest głębokie, natychmiastowe i utrzymywane w dłuższym czasie, zmniejszyłoby przewidywane straty i zniszczenia dla ludzkości i dla ekosystemów (IPCC, 2023). Można też taki pogląd uzupełnić utrzymując, że celem jest nie tylko uratowanie tego, co jeszcze pozostało, ale doznawanie świata w całej pełni, szanowanie jego piękna i przyczynianie się do tego, by warto było w nim żyć. Ważne jest też uczenie się takiej postawy wraz z innymi, poprzez uzgadnianie wspólnej wizji i podejmowanie wspólnego działania w wymiarze lokalnym, w zgodzie z globalną troską o życie i o planetę. Czy też – jak chce Arendt – tworzenie wysp możliwości na oceanie rozpacz, zawieranie przymierza opartego na przebaczeniu, które może przerwać łańcuch odwetów. Być może punktem wyjścia w edukacji dla pokoju, może stać się dostrzeżenie przyczyn konfliktów, zniszczeń

i rozpadu życia społecznego oraz kształtowanie poprzez edukację postawy troski oraz wzmacnianie gotowości do współdziałania, opartej na nadziei i na przekonaniu o dobrych intencjach wszystkich ludzi. Edukacja oparta na nadziei, podążaniu za marzeniem we wspólnym kreowaniu wizji współistnienia w pokoju, ale także edukacja kształtująca krytyczną refleksyjność, krytyczną mądrość, gotowość do dialogu i poszukiwania porozumienia. Listę cech pożądanego edukacji wieńczy – gotowość do wspólnego działania na rzecz takiej wizji. Ważne jest bowiem podejmowanie działań poprzez uczestnictwo w lokalnych inicjatywach, uczenie się przez zaangażowanie w lokalną wspólnotę i przez doświadczanie, wyrażające lokalne staranie powiązane z ideą globalnego dobrostanu (Bendell, 2023). Stawianie się bardziej „wspólnotowym człowiekiem” może oznaczać akceptowanie współzależności i wnoszenie autonomicznego wkładu w tworzenie i działanie wspólnoty zgodnie z ideą „wspólnoty troski” (Stawiszyński, 2020). Zamiast polaryzacji wywołanej poszukiwaniem i podkreślaniem różnic, potrzebne jest poszukiwanie, uzgadnianie i praktykowanie tego, co wspólne, co służy wszystkim (Stawiszyński, 2022). Jak bowiem podkreślał Freire, wszyscy jesteśmy sobie potrzebni (Pouwels, 2019).

## References

- Arendt, H. (2020). *Kondycja ludzka*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Bendell, J. (2023). *Breaking together: a freedom-loving response to collapse*. Bristol, UK: Good Works.
- Bendell, J., Read, R. (2021). *Deep adaptation. Navigating the realities of climate chaos*. Cambridge: Polity Press.
- Błas, J., Farchy, J. (2023). *Świat na sprzedaż. Kulisy dziennikarskiego śledztwa w sprawie handlu zasobami Ziemi*, tłum. P. Grzegorzewski. Kraków: Szczeliny.
- Bourdieu, P. (2022). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, tłum. P. Biłos. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Castoriadis, C. (1987). *The imaginary institution of society*, tłum. K. Blarney, Cambridge: Polity Press. <https://files.libcom.org/files/57798630-Castoriadis-The-Imaginary-Institution-of-Society.pdf> [otwarte 30.07.2024].
- Castoriadis, C. (1997). *The Castoriadis reader*, tłum. D. A. Curtis. Oxford: Blackwell Publishers, <https://becomingpoor.files.wordpress.com/2016/02/the-castoriadis-reader.pdf> [otwarte 30.07.2024].
- Crawford, K. (2024). *Atlas sztucznej inteligencji. Władza, pieniądze i środowisko naturalne*, tłum. T. Chawziuk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Daly, H. E. (1996). *Beyond growth. The economics of sustainable development*. Boston: Beacon Press.
- Fisher, M. (2023). *W trybach chaosu. Jak media społecznościowe przeprogramowały nasze umysły i nasz świat*, tłum. M. Borowski. Kraków: Szczeliny.
- Fleming, T. (2012). *Habermas. Critical theory and education*. Konferencja „Pedagogika krytyczna dziś: Pytania o teorię i praktykę”, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego (28 maja 2012 – 29 maja 2012). Pobrane z: <https://www.researchgate.net/publication/286459379> [otwarte 30.07.2024].

- Foa, R.S., Klassen, A., Slade, M., Rand, A., Collins, R. (2020). *The global satisfaction with democracy report 2020*. Cambridge, UK: Centre for the Future of Democracy.
- Frankl, V. E. (2023). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, tłum. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998a). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (1998b). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Londyn: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, P. (2021a). *Pedagogy of hope*. Londyn: Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (2021b). *Pedagogy of the heart*. Londyn: Bloomsbury Academic.
- Gadotti, M. (2008). What we need to learn to save the planet. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1), 21–30.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167–191.
- Gursel-Bilgin, G. (2020). Dialogue in peace education. Theory and Practice 1. *Educational Practice and Theory*, 41(1), 27–46.
- Habermas, J. (2015). *Teoria działania komunikacyjnego*, tłum. A. M. Kaniowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*, tłum. M. Romanek. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- IPCC (2023) Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, s. 35–115,
- Jasikowska, K., Pałasz M. (red.) (2022). *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie.
- John, K. S. (2024). There is no universal recipe for peace. *European Lifelong Learning Magazine*. Pobrane z: <https://elmmagazine.eu/sabrina-severo-da-silva-there-is-no-universal-recipe-for-peace/> [otwarty 29.07.2024].
- Kester, K., Booth, A. (2010). Education, peace and Freire: A dialogue. *Development*, 53(4), 498–503.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorię o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., Behrens III, W. W. (1970). *The limits to growth*. New York: Universe Book.
- Melosik, Z. (2024). *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Misiaszek, G. W. (2021). An ecopedagogical, ecolinguistical reading of the Sustainable Development Goals (SDGs): What we have learned from Paulo Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 2297–2311.
- Montessori, M. (2021). *Edukacja i pokój*, tłum. O. Siara. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Navarro-Castro, L., Nario-Galace, J. (2010). *Peace education: A pathway to a culture of peace*. Philippines: Center for Peace Education, Miriam College Quezon City.
- Petz, R. (2022). *Achieving solidarity through peace education?* European Solidarity Corps. Pobrane z: [https://www.talkingsolidarity.eu/wp-content/uploads/2022/03/08\\_\\_Rebecca-Petz.pdf](https://www.talkingsolidarity.eu/wp-content/uploads/2022/03/08__Rebecca-Petz.pdf) [otwarty 01.08.2024].

- Pouwels, P. (2019). We are in need of each other. Paulo Freire and the role of conflicts in education. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), 9, 1–16.
- Rybacki, J., Mierzejewski, M., Mądry, T. (2023). *Indeks Odpowiedzialnego Rozwoju 2023*. Warszawa: Polski Instytut Ekonomiczny.
- Schaeublin, E. (2024). How can we talk with people with radically different worldviews. *European Lifelong learning Magazine*. Pobrane z: <https://elmmagazine.eu/how-can-we-talk-with-people-with-radically-different-worldviews/> [otwarty 01.08.2024].
- Stawiszyński, P. (2020) Wspólnota troski. *Pismo. Magazyn Opinii*, 12(36). Pobrane z: <https://magazynpismo.pl/idee/esej/wspolnota-troski/?seo=pw> (otwarte 02.08.2024).
- Thunberg, G. (2021). *No one is too small to make a difference*. Westminster, UK: Penguin Books.
- United Nations. (2023). *The Sustainable Development Goals Report 2023*. New York: United Nations Publications.
- White, R. J. (2024). Imagining education beyond growth: A post-qualitative inquiry into the educational consequences of post-growth economic thought. *Curriculum Perspectives*, 44, 539–549.

### **Ewelina Rzońca**

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie\**

E-mail: [e.rzonca@uksw.edu.pl](mailto:e.rzonca@uksw.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-6434-9207

### **Dorota Mętrak**

*Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach\*\**

E-mail: [dorotametrak@stans.edu.pl](mailto:dorotametrak@stans.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-2257-4131

## **Strategie oceniania wspierającego uczenie się uczniów w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej\*\*\***

### **Summary**

ASSESSMENT STRATEGIES TO SUPPORT STUDENTS' LEARNING IN THE OPINIONS  
OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS\*\*\*

The article focuses on assessment strategies to support learning in early childhood education. The aim of the study was to collect the opinions of early childhood education teachers on assessment strategies supporting the learning of students in grades 1–3. The main research problems concerned the assessment of ways of implementing particular assessment strategies to support learning. The study used the method of episodes (vignettes) that presented realistic educational situations, and teachers rated them on a seven-point scale. The results indicate that teachers attach greater importance to certain supportive assessment strategies. Teachers are open to implementing supportive assessment, and there is a need to further develop practices related to reflection on students' progress and peer collaboration. The recommendations include the need for ongoing teacher education – particularly through the organisation of long-term mentoring

---

\* Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ul. Wóycickiego 1/3, budynek 15, 01-938 Warszawa

\*\* Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach, ul. Ponurego Piwnika 49, 25-666 Kielce

\*\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

workshops, which will help teachers more consistently implement supportive assessment practices, thereby fostering greater student autonomy and involvement in the learning process.

**Keywords:** strategies, assessment, formative assessment, learning-supportive assessment, learning, teacher, students, early childhood education

## Wprowadzenie

Ocenianie stanowi integralną część procesu edukacyjnego, odgrywając podstawową rolę w kształtowaniu sposobu, w jaki uczniowie zdobywają wiedzę i rozwijają swoje kompetencje. Tradycyjne metody oceniania często koncentrują się na sumatywnym podsumowaniu osiągnięć uczniów tj. na ocenie ogólnej, okresowej, wymagającej opanowania większej części programu, pozostawiając niewiele miejsca na wsparcie bieżącego procesu uczenia się. Ocena nie jest przecież celem samym w sobie, lecz służy podejmowaniu decyzji dotyczących dalszego nauczania (Black, Wiliam, 2018, s. 553). Współczesne podejścia edukacyjne podkreślają natomiast, że ocenianie może i powinno wspierać uczniów w rozwijaniu umiejętności oraz samodzielności. Poza tym „ocena umożliwia nauczycielom i uczniom wyciągnięcie wniosków z uzyskanych informacji i działanie zgodnie z nimi” (Monteiro i in., 2021).

W niniejszym artykule przedstawiono badania dotyczące oceniania wspierającego uczenie się, ze zwróceniem szczególnej uwagi na temat oceny strategii oceniania wspierającego uczenie się przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Na potrzeby badań przyjęto strategię zaproponowaną przez Dylana Wiliama (2007). Ocenianie stanowi fundamentalny element procesu uczenia się uczniów, dlatego znaczące jest, aby nauczyciele byli świadomi jego potencjału i umiejętnie korzystali z narzędzi wspierających rozwój i zaangażowanie uczniów.

## Ocenianie wspierające uczenie się – podstawy teoretyczne

Ocenianie wspierające uczenie się (OWU), znane również jako ocenianie kształtujące (OK) lub ocena wspomagająca uczenie się (*Assessment for Learning* – AfL) stanowi proces systematycznego gromadzenia informacji o postępach ucznia w celu dostarczenia mu informacji zwrotnej, wspierającej jego dalszy rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny (Black, Wiliam, 1998; Brown, Remesal, 2017; Sterna, 2012). Należy zaznaczyć, że w praktyce szkolnej występuje również ocena uczenia się (*Assessment of Learning* – AoL), zwana również oceną sumującą lub podsumowującą (Brown, Remesal, 2017). Ten rodzaj oceny dominuje w polskim systemie edukacyjnym, nawet w edukacji wczesnoszkolnej. Pomimo oceny opisowej osiągnięć uczniów w klasach 1–3 na koniec semestru i na koniec roku szkolnego, podczas oceniania bieżącego, stosowane są oceny od 1 do 6.

Ocenianie wspierające uczenie się cechuje:

- ciągłość – bieżące monitorowanie procesu uczenia się,
- interakcyjność – aktywna współpraca nauczyciela i ucznia,
- ukierunkowanie na rozwój – dążenie do podnoszenia kompetencji ucznia w sposób zindywidualizowany (Sterna, 2016).

W kontekście teoretycznym OWU nie można sprowadzić jedynie do implementacji konstruktywizmu edukacyjnego. Choć jego elementy są zgodne z pewnymi założeniami konstruktywizmu społecznego, to ocenianie kształtujące nie jest prostym przełożeniem tej teorii na praktykę dydaktyczną (por. Szyling, 2020). Szyling wskazuje, że konstruktywizm jest w edukacji często upraszczany, a jego praktyczna implementacja odbiega od założeń teoretycznych. Jak podkreśla autorka błędem jest traktowanie konstruktywizmu jako jednorodnego nurtu, bez uwzględnienia jego różnorodności i wyzwań związanych z wdrażaniem w praktyce dydaktycznej (Szyling, 2020, s. 4). Wskazuje również na fakt, że konstruktywizm bywa redukowany do haseł o „aktywnym uczeniu się” i „samodzielnym konstruowaniu wiedzy”, co nie zawsze przekłada się na rzeczywiste zmiany w dydaktyce. Jednocześnie Szyling widzi bezwzględną potrzebę „zmiany praktyk oceniania we wczesnej edukacji, zmiany, u której podstaw leć powinno przesunięcie akcentów z ujednolicającego porównywania wyników nauczania na zindywidualizowaną diagnozę i potencjał rozwojowy ucznia” (tamże, s. 7).

Teoretyczna podstawa OWU powinna uwzględniać różne paradygmaty dydaktyczne, w tym także podejścia pragmatyczne (Gołębniak, 2010) oraz współczesne modele edukacyjne ukierunkowane na rozwój metapoznania i autoregulacji uczniów (Tłuściak-Deliowska, Czyżewska, 2020). Ocenianie kształtujące może być zakorzenione w różnych podejściach dydaktycznych, a jego skuteczność nie wynika automatycznie z konstruktywizmu. Jednym z fundamentów oceniania wspierającego uczenie się jest koncepcja strefy najbliższego rozwoju Lwa Wygotskiego (1978), podkreślająca rolę wsparcia nauczyciela w rozwijaniu kompetencji ucznia i stopniowym przekraczaniu przez niego własnych ograniczeń. OWU akcentuje również interakcje społeczne i procesy współtworzenia wiedzy w środowisku edukacyjnym, jednak nie należy utożsamiać go bezpośrednio z konstruktywizmem edukacyjnym w jego skrajnych formach (Klus-Stańska, 2018).

Jednym z najważniejszych elementów OWU jest formułowanie jasnych i zrozumiałych celów edukacyjnych jako podstawy skutecznego nauczania i oceniania, co zwiększa motywację i zaangażowanie uczniów (Moss, Brookhart, 2014). Istotnym aspektem jest także dostarczanie informacji zwrotnej, która powinna być ukierunkowana na rozwój (Dweck, 2006), terminowa i dostosowana do indywidualnych potrzeb uczniów. Badania pokazują, że efektywne informowanie uczniów o ich postępach wzmacnia motywację wewnętrzną i sprzyja lepszemu rozumieniu procesu edukacyjnego (Shepard, 2000).

## Ocenianie wspierające uczenie się – stan dotychczasowych badań

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują różnorodne strategie oceniania wspierającego uczenie się, przy czym istotne znaczenie ma refleksyjność oraz dostosowanie metod do indywidualnych potrzeb uczniów. Efektywność OWU potwierdzają liczne badania empiryczne. Badania Blacka i Wiliama (1998) oraz Hattiego (2015) potwierdzają, że ocenianie kształtujące prowadzi do znaczącej poprawy osiągnięć uczniów, szczególnie tych o niższych wynikach. Według tych badaczy centralnym elementem efektywnego oceniania wspierającego uczenie się jest konstruktywna i ukierunkowana informacja zwrotna, a OK zostało zidentyfikowane jako jedna z najbardziej efektywnych strategii (najskuteczniejsza interwencja edukacyjna) wpływających na uczenie się uczniów. Z kolei Dixson i Worrel podkreślają, że OK wspiera głębokie uczenie się, rozwija myślenie krytyczne, wzmacnia interakcję uczniów i ciągłość doświadczeń edukacyjnych (Dixson, Worrell, 2016).

Koncepcję kryterialnego oceniania rozwinął D. Royce Sadler (1989), który zwrócił uwagę na znaczenie dla uczniów tzw. kryteriów sukcesu, wywiedzionych z wspólnie ustalanych celów edukacyjnych. Świadomość kryteriów pozwala uczniom monitorować własny postęp i samodzielnie wprowadzać poprawki. Carol Dweck (2006) wprowadziła koncepcję nastawienia na rozwój, która ma istotne znaczenie w kontekście oceniania kształtującego. Uczniowie z nastawieniem na rozwój wierzą, że ich zdolności mogą się rozwijać poprzez wysiłek i naukę, podczas gdy ci z nastawieniem na trwałość, uważają swoje zdolności za stałe. Równocześnie w analizach wskazuje się na wyzwania związane z wdrażaniem OWU, np. trudności nauczycieli w integracji tej formy oceniania z tradycyjnym systemem edukacyjnym (Klus-Stańska, 2010).

W Polsce ocenianie kształtujące również stało się przedmiotem intensywnych badań, koncentrujących się przede wszystkim na adaptacji zagranicznych modeli do rodzimego kontekstu edukacyjnego. Prace Tłuściak-Deliowskiej i Czyżewskiej (2020) zwracają uwagę na znaczenie refleksji nauczyciela w procesie oceniania oraz konieczność osadzenia OWU w ramach różnych paradygmatów dydaktycznych. Natomiast badania Gołębiak (2010) ukazują OWU jako element szerszego podejścia do kształcenia nauczycieli i budowania kultury profesjonalnej w edukacji.

Mimo licznych korzyści ocenianie wspierające uczenie się napotyka istotne wyzwania zarówno na poziomie systemowym, jak i indywidualnym. Wśród głównych trudności wymienia się konieczność zmiany podejścia nauczycieli do oceniania, co wymaga odpowiednich szkoleń i wsparcia instytucjonalnego (Hattie, 2015). Należy także uwzględnić ograniczenia systemowe, takie jak silna orientacja na wyniki egzaminacyjne oraz sztywność programów nauczania, co może utrudniać wdrożenie

oceny kształtującego w sposób zgodny z jego pierwotnymi założeniami (Shepard, 2000).

Ocenianie kształtujące także nie jest wolne od wyzwań, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i systemowym (Kowalewski, 2021). Należą do nich:

- integracja z programem nauczania – konieczność harmonijnego włączenia oceny kształtującego w istniejące ramy edukacyjne,
- szkolenie nauczycieli – potrzeba ciągłego doskonalenia kompetencji nauczycieli w zakresie nowych metod oceniania,
- ograniczenia systemowe – struktury systemu edukacyjnego mogą nie zawsze sprzyjać elastyczności wymaganej przez ocenianie kształtujące.

Dalsze badania nad OWU powinny koncentrować się wokół skuteczności różnych strategii oceniania kształtującego w kontekście edukacji wczesnoszkolnej. Ważne jest także zrozumienie, w jaki sposób OWU może być wdrażane w różnych modelach dydaktycznych. Refleksja nad tym, jak ocenianie kształtujące może funkcjonować w różnorodnych kontekstach edukacyjnych, będzie istotnym krokiem w kierunku jego skutecznej implementacji na szeroką skalę.

## Metodologia badań

Przedmiotem przeprowadzonych badań jest analiza ocen strategii oceniania wspierającego uczenie się przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Badania te, będące etapem pilotażowym, miały na celu zarysowanie obszaru i szczegółowego przedmiotu dalszych badań, które będą kontynuowane w szerszym zakresie. Celem poznawczym tego projektu jest poznanie opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej o strategiach oceniania wspierającego uczenie się uczniów klas I–III.

Główny problem badawczy wyrażał się w pytaniu: „Jaka jest opinia nauczycieli klas I-III odnośnie do strategii oceniania kształtującego, w szczególności w odniesieniu do wspierania współpracy rówieśniczej, prowadzenia efektywnych dyskusji, kształtowania praktyk refleksyjnych, jasnego przekazywania celów edukacyjnych oraz dostarczania informacji zwrotnej?”.

Przyjęto pięć podstawowych strategii oceniania wspierającego uczenie się (oceny kształtującego) zaproponowanych przez Dylana Wiliama (2007):

1. Wyjaśnianie i ustalanie intencji uczenia się oraz kryteriów sukcesu.
2. Projektowanie skutecznych dyskusji, zadań i aktywności, które dostarczają dowodów na postępy w nauce.
3. Udzielanie informacji zwrotnej umożliwiającej rozwój ucznia.
4. Aktywizowanie uczniów jako zasobów edukacyjnych dla siebie nawzajem.
5. Uaktywnianie uczniów jako odpowiedzialnych za własny proces nauki.

W badaniu zidentyfikowano następujące problemy szczegółowe:

- Jaki sposób przekazywania celów i kryteriów sukcesu nauczyciele uważają za odpowiedni?
- Jaki sposób angażowania uczniów do wyrażania własnego zdania i dyskusji nauczyciele oceniają za najlepszy?
- Jaki sposób formułowania informacji zwrotnej dla uczniów nauczyciele uważają za odpowiedni?
- Jak, zdaniem nauczycieli, najlepiej organizować pracę zespołową oraz wzajemną pomoc w klasie w celu aktywizacji uczniów?
- Jaki sposób nauczyciele uważają za odpowiedni, aby zaangażować uczniów w proces planowania i refleksji nad ich własnymi postęпами?

W badaniach zastosowano metodę epizodów, która umożliwia prezentację sytuacji edukacyjnych w formie bliskiej rzeczywistości szkolnej. Metoda epizodów, zwana też metodą winiety, polega na przedstawianiu respondentom scenariuszy lub sytuacji odzwierciedlających realistyczne zdarzenia związane z ich codzienną praktyką (w tym przypadku – szkolną). Celem tej metody jest umożliwienie badanym skonfrontowania się z sytuacjami bliskimi ich rzeczywistości zawodowej, aby odpowiedzi były bardziej wiarygodne i związane z rzeczywistymi reakcjami. W praktyce każdy epizod (winieta) jest starannie skonstruowany tak, by odzwierciedlał określony kontekst edukacyjny lub wyzwanie związane np. z ocenianiem wspierającym, a jednocześnie cechował się jednoznacznością i klarownością. Epizody mogą przyjmować formę pisemną, wizualną lub audiowizualną. Badani analizując winiety oceniają, które z proponowanych działań są według nich bardziej lub mniej odpowiednie (Jeffries, Maeder, 2005). Takie podejście pozwala na analizę ich postaw, preferencji i wartości leżących u podstaw podejmowanych decyzji.

W kontekście dociekań nad strategiami oceniania wspierającego, metoda epizodów pozwala na wgląd w to, jak nauczyciele deklarują swoje reakcje na typowe sytuacje, np. w zakresie udzielania informacji zwrotnej czy angażowania uczniów w samoocenę (Tłuściak-Deliowska, 2018, s. 197). Analiza odpowiedzi na winiety pozwala na uwidocznienie jak badani nauczyciele rozumieją ocenianie wspierające uczenie się, co daje wgląd w ich rzeczywiste postawy, a nie jedynie deklarowane opinie.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mieli możliwość odnieść się do konkretnych scenariuszy, a następnie ocenić reakcje odzwierciedlające ich postawy i przekonania. Tak skonstruowany kwestionariusz ankiety zawierał dziesięć winiety odpowiadających każdej ze strategii Wiliama (dwie winiety do każdej ze strategii). Każda winieta miała cztery warianty reakcji, oceniane od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia).

Tabela 1. Winiety odpowiadające strategiom oceniania wspierającego uczenie się

Strategia	Opis sytuacji	Możliwe działania
Wyjaśnianie i ustalanie intencji uczenia się oraz kryteriów sukcesu	Uczniowie często pytają na lekcjach po co jest im potrzebna nauka i wiadomości, które im przekazuje nauczyciel. Najlepsze, co może zrobić nauczyciel, to:	1. Powinien na początku lekcji podać i zapisać w widocznym miejscu zwięzły cel lekcji sformułowany w zrozumiałym dla uczniów języku
		2. Powinien odczytać uczniom zalecany metodycznie (z przewodnika dla nauczyciela) temat lekcji
		3. Powinien odczytać uczniom rozbudowany temat lekcji, który jest zarazem celem lekcji
		4. Powinien podać i zapisać w widocznym miejscu wszystkie cele lekcji sformułowane w zrozumiałym dla uczniów języku
	Uczniowie nie zawsze wykonują swoje prace i zadania zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela, dlatego ten decyduje się:	5. Informować uczniów o kryteriach jakie według niego powinny spełniać ich prace
		6. Ustalać z uczniami kryteria, jakie mają spełniać ich prace, które uczniowie zapisują w zeszytach
		7. Sugerować kryteria, jakie mają spełniać ich prace, które uczniowie zapisują w zeszytach
		8. Informować uczniów o kryteriach, jakie według niego mają spełniać ich prace i prosi o zapisanie ich w zeszytach
Projektowanie skutecznych dyskusji, zadań i aktywności, które dostarczają dowodów na postępy w nauce	Pomimo starań nauczyciela uczniowie na lekcjach rzadko biorą udział w klasowych dyskusjach, nie wyrażają własnych opinii, nie zadają pytań. Przydatnym podejściem byłoby:	9. Organizować przestrzeń dla wymiany wypowiedzi uczniów z ocenianiem najbardziej aktywnych
		10. Organizować przestrzeń dla uczniowskich dyskusji z wypowiedziami uczniów, którzy się zgłaszają
		11. Organizować przestrzeń dla jak najczęstszej wymiany uczniowskich opinii bez oceniania ich wypowiedzi
		12. Organizować przestrzeń dla uczniowskich dyskusji z naprowadzaniem uczniów na oczekiwane odpowiedzi

Tabela 1. cd.

Strategia	Opis sytuacji	Możliwe działania
	<p>Nauczyciel przygotowując się do lekcji chce, aby uczniowie jak najlepiej rozumieli zagadnienia i treści. Jednym z elementów warsztatu nauczyciela są pytania dydaktyczne. Najbardziej przydatnym podejściem byłoby:</p>	<p>13. Przygotowanie wcześniej każdej lekcji ze zwróceniem szczególnej uwagi na katalog pytań, które pozwalają zaciekawiać uczniów oraz dają możliwość wyrażania przez nich opinii oraz umożliwiają nauczycielowi określenie poziomu zrozumienia zagadnień</p> <p>14. Przygotowanie wcześniej każdej lekcji ze zwróceniem szczególnej uwagi na katalog pytań otwartych, które pozwolą uczniom na swobodne wypowiedzi</p> <p>15. Przygotowanie wcześniej pytań wskazanych metodycznie i wymagających poprawnej odpowiedzi</p> <p>16. Zadawanie pytań na bieżąco podczas lekcji w zależności od sytuacji dydaktycznej i czasu</p>
<p>Udzielanie informacji zwrotnej umożliwiającej rozwój ucznia</p>	<p>Pomimo regularnego oceniania pracy uczniów, ich wyniki i rozwój w klasie nie satysfakcjonują nauczyciela. Decyduje on, że najlepszą rzeczą będzie:</p> <p>Nauczyciel chciałby zbudować w uczniach pewność siebie, umiejętność uczenia się na błędach. Dlatego podczas sprawdzania prac pisemnych, najlepszym działaniem jest:</p>	<p>17. Dawać uczniom ogólne pisemne komentarze ze wskazaniem najważniejszych błędów i jak mogą poprawić te błędy</p> <p>18. Wyjaśniać uczniom na forum klasy najczęściej popełniane błędy i pozwolić im na samodzielny wybór formy i czasu poprawy</p> <p>19. Wybrać kilka powtarzalnych głównych błędów do omówienia z całą klasą</p> <p>20. Dawać uczniom indywidualnie szczegółowe pisemne komentarze z wyjaśnieniem, co zrobili błędnie i jak mogą poprawić te błędy</p> <p>21. Udzielanie ogólnych pochwał lub krytyki, ze wskazówkami, w jaki sposób uczniowie indywidualnie mogą poprawić swoje wyniki</p>

Strategia	Opis sytuacji	Możliwe działania
		<p>22. Dawanie szczegółowych, konstruktywnych komentarzy z podkreśleniem tego, co każdy uczeń zrobił dobrze, nad czym powinien popracować oraz rozmowa o tym, w jaki sposób może to zrobić</p> <p>23. Zaznaczenie najważniejszego zadania, które uczeń wykonał poprawnie, oraz podkreślenie w komentarzu istotnych błędów z ogólnymi sugestiami dotyczącymi sposobów uzupełnienia braków w wiedzy</p> <p>24. Zaznaczenie błędów i wskazanie indywidualnego terminu poprawy</p>
Aktywizowanie uczniów jako zasobów edukacyjnych dla siebie nawzajem	<p>Nauczyciel zauważa, że w klasie brakuje uczniom zaangażowania w pracę zespołową. Najlepsze, co może zrobić nauczyciel, aby pomóc uczniom to:</p>	<p>25. Organizować pracę grupową, pozwalając uczniom na samodzielny podział grup i zadań – ze stałym monitorowaniem działań</p> <p>26. Organizować pracę grupową, pozwalając uczniom na samodzielny podział zadań i ról grupowych – bez nadzoru, gdyż liczy się ostateczny efekt i wyniki</p> <p>27. Organizować pracę w parach, a następnie łączyć pary w sąsiadujących ławkach w grupy – ze stałym monitorowaniem działań</p> <p>28. Organizować pracę w parach, a następnie łączyć pary w sąsiadujących ławkach w grupy – bez ingerencji w ostateczny efekt działań</p>
	<p>Nauczyciel chce aby uczniowie w klasie pomagali sobie nawzajem w nauce. Najlepsze, co może zrobić, to:</p>	<p>29. Organizować sesje pracy w parach, gdzie uczniowie wzajemnie udzielają sobie wskazówek, co powinni poprawić</p> <p>30. Zachęcać uczniów do współpracy i samooceny w grupach, pozostawiając uczniom autonomię w tym jak sobie pomagają</p>

Tabela 1. cd.

Strategia	Opis sytuacji	Możliwe działania
		31. Wprowadzać regularne sesje samooceny w grupach, w których uczniowie wymieniają się uwagami i pomagają sobie nawzajem w rozwiązywaniu problemów 32. Organizować pracę w parach dla chętnych uczniów.
Uaktywnianie uczniów jako odpowiedzialnych za własny proces nauki	<p>Uczniowie powinni wyznaczać swoje własne cele edukacyjne do osiągnięcia i samodzielnie planować swoją naukę jako odpowiedzialne za siebie osoby. Najlepszym podejściem nauczyciela jest:</p> <p>Nauczyciel zdaje sobie sprawę, że uczniowie powinni samodzielnie monitorować swoje postępy w rozwoju i podejmować działania na rzecz ich poprawy. W jego klasie uczniowie mają z tym problem. Postanawia:</p>	33. Podawanie uczniom planu ich działań i celów do osiągnięcia zależnie od sytuacji edukacyjnej 34. Ustalanie razem z uczniami ich indywidualnych celów nauki i planowania działań – przy systematycznym monitorowaniu realizacji oraz wsparciu i udzielaniu wskazówek przez nauczyciela 35. Zachęcanie uczniów do wyznaczania przez nich ich indywidualnych celów nauki i planowania działań – przy wsparciu nauczyciela 36. Podawanie uczniom ogólnych celów, które powinni osiągnąć oraz ogólnego planu działań dla klasy 37. Od czasu do czasu prosić uczniów o refleksję nad wykonywanymi zadaniami i problemami – bez wskazywania im konkretnej struktury czy oferty wsparcia 38. Raczej nie angażować uczniów w refleksję nad ich postępami, natomiast pogłębić analizę ich postępów, która i tak spoczywa po stronie nauczyciela 39. Zachęcać uczniów do regularnych refleksji nad swoimi postępami, ale nie jest to obowiązkowa część zajęć 40. Wprowadzić lekcyjny system regularnych refleksji uczniów nad ich własnym postępem, gdzie sami określają, co udało im się nauczyć i co muszą jeszcze poprawić

Źródło: Opracowanie własne.

Kwestionariusz został rozesłany do nauczycieli szkół podstawowych i wypełniony przez 50 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z różnych miejscowości. Spośród respondentów 54% ma ponad 10-letnie doświadczenie zawodowe, 10% nauczycieli pracuje w zawodzie od 1 do 3 lat, najmniejszą grupę stanowili nauczyciele z doświadczeniem poniżej jednego roku (6%). Uwzględniając wiek, największą grupę stanowiły osoby w wieku 31–40 lat (34%), podobną grupę tworzyli nauczyciele między 41 a 50 rokiem życia (32%), najmniejszą zaś nauczyciele poniżej 30 lat.

### **Strategie oceniania wspierającego uczenie się – wyniki badań**

W tej części artykułu przedstawiono analizę zebranych deklaracyjnych ocen nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odnośnie do strategii oceniania wspierającego uczenie się. Odwołując się do wcześniej postawionych pytań badawczych, wyniki pozwoliły na poznanie opinii nauczycieli w zakresie wyjaśniania i ustalania intencji uczenia się oraz kryteriów sukcesu, projektowania skutecznych dyskusji, zadań i aktywności, które dostarczają dowodów na postępy w nauce, udzielania informacji zwrotnej umożliwiającej rozwój ucznia; aktywizowania uczniów jako zasobów edukacyjnych dla siebie nawzajem, uaktywniania uczniów jako odpowiedzialnych za własny proces nauki. W tabelach zawierających uzyskane dane odniesiono się do zaprezentowanych wyżej hipotetycznych sytuacji oraz możliwych reakcji.

### **Wyjaśnianie i ustalanie intencji uczenia się oraz kryteriów sukcesu**

Na podstawie przeprowadzonych badań można zauważyć, że większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej deklaruje przywiązanie wagi do jasnego przekazywania celów lekcji i ustalania kryteriów sukcesu, co jest zgodne z założeniami oceniania wspierającego.

Zebrane dane przedstawiono w tabeli 2. Z danych zestawionych w tej tabeli wynika, że 70% nauczycieli uważa zapisywanie pojedynczego celu lekcji w zrozumiałym dla uczniów języku za najbardziej odpowiednie. Jednocześnie 44% nauczycieli uznaje za nieodpowiednie podanie jedynie tematu lekcji z przewodnika metodycznego. Warto zauważyć, że nauczyciele nie zawsze jednoznacznie określają czy przedstawione działanie jest odpowiednie czy też nie. Wahają się w swoich deklaracjach, na co wskazują wyniki od 10% do 18% przy ocenie 4.

Kolejną kwestią są kryteria sukcesu, czyli kryteria, według których nauczyciel ocenia prace uczniów. W realizacji oceniania wspierającego uczenie się należy ustalać z uczniami kryteria, które następnie zapisują w zeszytach. Taką reakcją określa jako najbardziej odpowiednią 44% nauczycieli. Natomiast pięciu respondentów

Tabela 2. Sposób przedstawienia celów zajęć

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	1	2	1	2	0	0	5	10	1	2	7	14	35	70
2	13	26	9	18	6	12	9	18	6	12	2	4	5	10
3	14	28	6	12	7	14	8	16	7	14	2	4	6	12
4	4	8	2	4	3	6	6	12	6	12	10	20	19	38

Źródło: Opracowanie własne.

deklaruje, iż według nich jest to reakcja nieodpowiednia. Należy podkreślić, że informowanie uczniów o kryteriach, które według nauczyciela powinny spełniać ich prace 40% nauczycieli określiło jako najbardziej odpowiednią. Jest to jednak reakcja przypisana jako niepasująca do realizacji oceniania wspierającego uczenie się. Najbardziej zróżnicowane dane uzyskano odnośnie sugerowania kryteriów przez nauczyciela i zapisania ich w zeszytach przez uczniów. Ten sposób, taka sama liczba nauczycieli, wskazała zarówno jako najmniej, jak i najbardziej odpowiedni. Następnie prawie 20% wahało się z jednoznaczną odpowiedzią, na co wskazują oceny na poziomie 4.

Tabela 3. Formułowanie kryteriów sukcesu

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5	2	4	2	4	3	6	6	12	5	10	12	24	20	40
6	4	8	2	4	2	4	9	18	4	8	7	14	22	44
7	8	16	4	8	5	10	9	18	10	20	6	12	8	16
8	3	6	4	8	4	8	6	12	9	18	10	20	14	28

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowując, nauczyciele wybierają sposoby przekazywania celów i kryteriów sukcesu, które są bardziej transparentne dla uczniów, co jest zgodne z założeniami.

niami oceniania wspierającego uczenie się. Warto jednak dodać niejednoznaczność deklaracji przy reakcjach mniej odpowiednich i nieodpowiednich w kontekście implementowania pierwszej strategii oceniania wspierającego uczenie się.

### Projektowanie skutecznych dyskusji, zadań i aktywności, które dostarczają dowodów na postępy w nauce

Kolejna strategia dotyczy organizacji przez nauczycieli przestrzeni do dyskusji i wypowiedzania własnego zdania przez uczniów. Ocenianiu wspierającemu uczenie się zdecydowanie sprzyja taka przestrzeń do wymiany zdań, gdzie uczniowie nie są oceniani za swoje wypowiedzi. Ponad połowa (56%) nauczycieli wskazało taką reakcję za najbardziej odpowiednią. Należy jednak zwrócić uwagę na rozbieżność deklaracji nauczycieli w odniesieniu do reakcji, która absolutnie nie sprzyja realizacji oceniania wspierającego uczenie się. Chodzi o tworzenie sytuacji, w których uczniowie mają możliwość dyskusji, ale z oceną tych najbardziej aktywnych. Ten sposób jako najmniej odpowiedni określa 18% nauczycieli określa, a 20% za najbardziej odpowiedni. Co więcej, 14% nauczycieli uznaje za najbardziej odpowiednie organizowanie przestrzeni dla uczniowskich dyskusji z wypowiedziami tych uczniów, którzy się zgłaszają. Z kolei organizowanie przestrzeni do uczniowskich dyskusji z naprowadzaniem uczniów na oczekiwane odpowiedzi, 1/3 ankietowanych uznaje za najbardziej odpowiednie.

Tabela 4. Tworzenie przestrzeni do dyskusji

Możliwe działania nauczyciela	Ocena													
	od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
9	9	18	5	10	7	14	8	16	3	6	8	16	10	20
10	5	10	6	12	2	4	15	30	6	12	9	18	7	14
11	0	0	0	0	1	2	5	10	8	16	8	16	28	56
12	6	12	7	14	2	4	11	22	9	18	5	10	10	20

Źródło: Opracowanie własne.

W odniesieniu do tworzenia przestrzeni do wypowiedzania się przez uczniów istotne są również pytania formułowane przez nauczyciela. Przygotowanie wcześniej każdej lekcji ze zwróceniem szczególnej uwagi na katalog pytań, które

pozwalają zaciekawiać uczniów i swobodę wypowiedzi to sposób najbardziej sprzyjający ocenianiu, które wspiera proces uczenia się. Duży odsetek nauczycieli (44%) wysoko ocenia przygotowanie pytań, które zachęcają uczniów do swobodnej wypowiedzi, co podkreśla znaczenie starannego przygotowania do lekcji. Na uwagę zasługują reakcje mniej sprzyjające lub niesprzyjające ocenianiu, które wspiera uczenie się. Mianowicie przygotowanie wcześniej pytań wskazanych metodycznie i wymagających poprawnej odpowiedzi oraz zadawanie pytań na bieżąco podczas lekcji w zależności od sytuacji dydaktycznej i czasu. Pierwszy sposób uznało za nieodpowiedni prawie 20% nauczycieli, a drugi 2% nauczycieli.

Tabela 5. Przygotowanie pytań dydaktycznych

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
13	2	4	0	0	1	2	7	14	14	28	6	12	20	40
14	0	0	0	0	2	4	4	8	10	20	12	24	22	44
15	9	18	4	8	7	14	9	18	8	16	6	12	7	14
16	2	4	1	2	2	4	8	16	6	12	9	18	22	44

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki badań wskazują, że nauczyciele starają się organizować przestrzeń do dyskusji w klasie, jednak różnice pojawiają się w tym, czy dają uczniom pełną swobodę wypowiedzi czy raczej starają się naprowadzać na odpowiedzi zgodne z materiałem. Te różnice mogą wynikać z poziomu doświadczenia oraz preferencji w zarządzaniu klasą. Uwagę zwraca również podejście do formułowania pytań i stwarzania w ten sposób przestrzeni do dyskusji. Nauczyciele bowiem deklarują reakcje związane z przygotowaniem pytań, jako najbardziej odpowiednie, ale również zdecydowana większość zadaje uczniom pytania na bieżąco podczas lekcji w zależności od czasu.

### Udzielanie informacji zwrotnej umożliwiającej rozwój ucznia

W badaniach zwrócono uwagę na ważność informacji zwrotnej w procesie uczenia się uczniów. Kluczowe jest dostarczanie każdemu uczniowi szczegółowych i konstruktywnych komentarzy, które pozwalają na poprawę i wskazują jej

możliwość. Taką reakcję określa za najbardziej odpowiednią 54% nauczycieli. Nie pojawiły się deklaracje, iż jest to sposób nieodpowiedni. Omówienie najczęściej popełnianych błędów na forum klasy i samodzielny wybór formy i czasu poprawy wskazuje za najbardziej odpowiednią reakcją 18% respondentów. Warto podkreślić deklaracje uzyskane w odniesieniu do reakcji mniej sprzyjającym i niesprzyjającym ocenianiu, które wspiera uczenie się. Ogólne pisemne komentarze ze wskazaniem najważniejszych błędów i możliwości poprawy wskazuje za najbardziej odpowiednie 36% nauczycieli. Ponadto omówienie z całą klasą kilku powtarzanych błędów – 32% respondentów wskazuje za najbardziej odpowiednie.

Tabela 6. Informacja zwrotna – bieżąca

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
17	4	8	1	2	2	4	9	18	10	20	6	12	18	36
18	8	16	4	8	4	8	11	22	8	16	6	12	9	18
19	1	2	2	4	5	10	13	26	8	16	5	10	16	32
20	0	0	0	0	3	6	5	10	2	4	13	26	27	54

Źródło: Opracowanie własne.

Ważna jest również informacja zwrotna podczas sprawdzania prac pisemnych uczniów. Dawanie szczegółowych, konstruktywnych komentarzy z podkreśleniem tego, co każdy uczeń zrobił dobrze, nad czym powinien popracować oraz rozmowa o tym, w jaki sposób może to zrobić jest dla 68% nauczycieli reakcją najbardziej odpowiednią. Największe wahania można dostrzec przy kwestii udzielania ogólnych pochwał lub krytyki, ze wskazówkami, w jaki sposób uczniowie indywidualnie mogą poprawić swoje wyniki. Warto dodać, że za najbardziej odpowiednie 28% respondentów uznaje zaznaczenie najważniejszego zadania, które uczeń wykonał poprawnie, oraz podkreślenie w komentarzu istotnych błędów z ogólnymi sugestiami dotyczącymi sposobów uzupełnienia braków w wiedzy, a 24% zaznaczenie błędów i wskazanie indywidualnego terminu poprawy.

Analiza danych pozwala stwierdzić, że choć wielu nauczycieli podkreśla znaczenie indywidualnych komentarzy, rozmów z uczniem, to również często za odpowiednie deklarują ograniczanie się do ogólnych wskazówek lub porzestania na wskazaniu błędów bez ich omówienia. To może wskazywać na różnice w poziomie stosowania tej strategii.

Tabela 7. Informacja zwrotna – prace pisemne

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
21	5	10	6	12	5	10	9	18	9	18	7	14	9	18
22	0	0	0	0	0	0	3	6	5	10	8	16	34	68
23	2	4	4	8	6	12	5	10	13	26	6	12	14	28
24	10	20	2	4	8	16	7	14	5	10	6	12	12	24

Źródło: Opracowanie własne.

### Aktywizowanie uczniów jako zasobów edukacyjnych dla siebie nawzajem

Kolejna strategia wiąże się z zaangażowaniem uczniów w pracę zespołową i wzajemną pomoc. Reakcją sprzyjającą współpracy uczniów, czyli organizowanie pracy grupowej pozwalając uczniom na samodzielny podział grup i zadań – ze stałym monitorowaniem działań uznało za najbardziej odpowiednią 26% nauczycieli. Podobne działanie, ale bez żadnego nadzoru nauczyciela wskazuje 16% nauczycieli. Po raz kolejny w analizie da się zauważyć interesujące dane w stosunku do działań mniej sprzyjających wdrażaniu oceniania wspierającego uczenie się. Chodzi tu o organizację pracy w parach, a następnie łączenie par w sąsiadujących ławkach w grupy – ze stałym monitorowaniem działań lub bez ingerencji w ostateczny wynik. Pierwszą z wymienionych reakcji za najbardziej odpowiednią wskazuje 22% nauczycieli, zaś drugą reakcję 14%.

Tabela 8. Organizacja pracy zespołowej

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
25	1	4	3	6	2	4	8	16	9	18	13	26	13	26
26	8	16	9	18	4	8	10	20	5	10	6	12	8	16
27	2	4	2	4	6	12	11	22	9	18	9	18	11	22
28	3	6	8	16	12	24	10	20	6	12	4	8	7	14

Źródło: Opracowanie własne.

Istotne w tej strategii jest również zaangażowanie uczniów, aby pomagali sobie nawzajem w nauce. Sprzyjającym sposobem jest wprowadzenie regularnych sesji samooceny w grupach, w których uczniowie wymieniają się uwagami i pomagają sobie nawzajem w rozwiązywaniu problemów. Za najbardziej odpowiedni ocenia go 30% nauczycieli. Taką samą liczbę wskazań nauczycieli otrzymało zachęcanie uczniów do współpracy i samooceny w grupach, pozostawiając uczniom autonomię. Ponadto organizowanie sesji pracy w parach, gdzie uczniowie wzajemnie udzielają sobie wskazówek, co powinni poprawić 28% respondentów ocenia jako odpowiednią reakcję nauczyciela. Poza tym organizowanie pracy w parach dla chętnych uczniów, co nie sprzyja procesowi uczenia się, najwyżej w skali ocenia prawie 20% nauczycieli.

Tabela 9. Wzajemna pomoc w nauce

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
29	0	0	0	0	2	6	8	16	7	14	18	36	14	28
30	2	4	1	2	3	6	8	16	10	20	11	22	15	30
31	1	2	0	0	2	4	5	10	10	20	17	34	15	30
32	8	16	8	16	9	18	10	20	4	8	2	4	9	18

Źródło: Opracowanie własne.

Zebrane dane pokazują, że nauczyciele deklarują zwracanie uwagi na organizowanie pracy w grupach ze stałym nadzorem nauczyciela, a także na konieczność samooceny uczniów. Jednocześnie zauważalne są wahania nauczycieli przy ocenie proponowanych reakcji w zakresie organizacji pracy zespołowej.

### **Uaktywnianie uczniów jako odpowiedzialnych za własny proces nauki**

Piąta strategia dotyczy aktywizacji uczniów do odpowiedzialności za proces uczenia się, czyli wyznaczania własnych celów edukacyjnych do osiągnięcia, samodzielnego planowania pracy i monitorowania swoich postępów w rozwoju, podejmowania działań na rzecz ich poprawy. Jeśli chodzi o planowanie pracy – za najbardziej sprzyjające ocenianiu, które wspiera uczenie się – uznano ustalenie

razem z uczniami ich indywidualnych celów nauki i planowanie działań – przy systematycznym monitorowaniu realizacji oraz wsparciu i udzielaniu wskazówek przez nauczyciela. Tą reakcją ocenia za najlepszą – 28% nauczycieli. Z kolei zachęcanie uczniów do wyznaczania przez nich ich indywidualnych celów nauki i planowania działań – przy wsparciu nauczyciela – 24% nauczycieli ocenia jako najbardziej odpowiedni. Poza tym podawanie uczniom planu ich działań i celów do osiągnięcia zależnie od sytuacji edukacyjnej 18% nauczycieli uznaje za najbardziej nieodpowiednie.

Tabela 10. Planowanie pracy przez uczniów

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
33	4	8	1	2	8	16	13	26	9	18	6	12	9	18
34	1	2	1	2	3	6	11	22	9	18	11	22	14	28
35	1	2	0	0	2	4	6	12	11	22	18	36	12	24
36	7	14	7	14	3	6	10	20	9	18	8	16	6	12

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 11. Monitorowanie pracy własnej przez uczniów

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
37	9	18	6	12	5	10	6	12	7	14	11	22	6	12
38	13	26	13	26	6	12	7	14	3	6	4	8	4	8
39	0	0	2	4	4	8	12	24	13	26	8	16	11	22
40	0	0	0	0	1	2	4	8	8	16	17	34	20	40

Źródło: Opracowanie własne.

Przy angażowaniu uczniów w proces uczenia się ważne jest rozwijanie umiejętności samodzielnego monitorowania postępów oraz podejmowania działań na rzecz ich poprawy. Najbardziej sprzyjającą reakcją w tej sytuacji jest wprowadzenie lekcyjnego systemu regularnych refleksji uczniów nad ich własnym postępem,

gdzie sami określają, co udało im się nauczyć i co muszą jeszcze poprawić. Zgadza się z tym 40% nauczycieli. Co więcej, nie odnotowano żadnych ocen negatywnych odnośnie tego sposobu. Z kolei zachęcanie uczniów do regularnych refleksji nad swoimi postępami, ale nie traktowanie tego jako obowiązkową część zajęć – 38% nauczycieli ocenia jako najbardziej odpowiednie. Na uwagę zasługuje ocena najmniej sprzyjającej reakcji, czyli nieangażowanie uczniów w refleksję nad ich postępami, gdyż analiza ich postępów spoczywa po stronie nauczyciela oraz działanie polegające na zachęcaniu uczniów do refleksji nad wykonywanymi zadaniami i problemami od czasu do czasu.

Analizując uzyskane deklaracje nauczycieli, można stwierdzić, że nauczyciele zwracają uwagę na ustalanie razem z uczniami ich indywidualnych celów nauki i planowanie działań. Podobnie zresztą, jak na refleksyjne monitorowanie swojego procesu uczenia się przez uczniów, choć tu zauważalne są pewne wahania związane z częstotliwością dokonywania uczniowskich refleksji. Warto jednak zwrócić uwagę na zbliżone oceny nauczycieli, szczególnie odnośnie do planowania pracy przez uczniów.

### Podsumowanie i konkluzje

Większość nauczycieli klas I–III uznaje za najbardziej odpowiednie elementy oceniania kształtującego, zwłaszcza w odniesieniu do wyjaśniania celów lekcji i dostarczania konstruktywnej informacji zwrotnej. Jest to pozytywny trend, który wspiera uczniów w procesie uczenia się. Można jednak dostrzec brak jednoznacznych ocen działań związanych z refleksją uczniów nad postępami, systematycznym monitorowaniem celów. Może to świadczyć, o tym, że nie w pełni im są znane praktyczne zastosowania założeń oceniania kształtującego.

Wyniki badań dowodzą, że nauczyciele wysoko oceniają działania mające na celu wdrożenie oceniania wspierającego, przy czym szczególną uwagę zwracają na klarowne formułowanie celów oraz definiowanie kryteriów sukcesu. Jednocześnie widoczna jest potrzeba rozwinięcia bardziej konsekwentnych praktyk, zwłaszcza w zakresie refleksji nad postępami uczniów oraz pełniejszego włączania uczniowskiej autonomii w codzienną praktykę edukacyjną. Dość istotne różnice w podejściu do indywidualizacji informacji zwrotnej oraz w tworzeniu przestrzeni do dyskusji sugerują, że wielu nauczycieli nie w pełni świadomie integruje samoocenę i regularną refleksję uczniów nad ich osiągnięciami jako stały element procesu nauczania.

Wyniki badań pokazują też potrzebę dalszego rozwijania spójnych strategii w ocenianiu kształtującym jako wspierającym uczenie się oraz systematycznego wdrażania ich w pracy edukacyjnej. W związku z tym wskazane jest wdrażanie

długofalowych profesjonalnych szkoleń opartych na praktyce i mentoringu, które pozwolą nauczycielom nie tylko doskonalić swoje umiejętności w zakresie oceniania wspierającego, ale także skutecznie zwiększać autonomię i zaangażowanie uczniów (Black, Wiliam, 2018, s. 565). Programy te powinny umożliwiać nauczycielom dostosowywanie metod do specyfiki swojej klasy oraz bieżącą modyfikację strategii w oparciu o analizę i obserwację progresu uczniów. W perspektywie długoterminowej takie wsparcie w refleksyjnym rozwijaniu umiejętności stosowania strategii oceniania wspierającego uczenie się przyczyni się do budowania bardziej zrównoważonego i efektywnego procesu edukacyjnego.

## References

- Black, P., Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P., Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5(1), 7–74.
- Brown, G. T. L., Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68–74.
- Dixson, D. D., Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into Practice*, 55(2), 153–159.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Gołębniak, B. D. (2010). Poszukiwanie, dziejowość, dialektyczne uczenie się: nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.). *Innowacje w edukacji akademickiej: szkolnictwo wyższe w procesie zmian* (s. 35–56). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Jeffries, C., Maeder, C.W. (2005). Using vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies. *The Professional Educator*, 1–2, 17–28.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalewski, M. (2021). *Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Monteiro, V, Mata, L., Santos, N. N. (2021). Assessment conceptions and practices: Perspectives of primary school teachers and students. *Frontiers in Education*, 6, 631185
- Moss, C. M., Brookhart S. M. (2014). *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.

- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna, D. (2018). *W szkole jest OK. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Szyling, G. (2020). Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 138–152.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2018). Wykorzystanie epizodów (*vignettes*) jako metody zbierania danych w badaniach dotyczących przemocy rówieśniczej w szkole. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 26(1), 195–214.
- Tłuściak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia ...czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wiliam, D., Thompson, M. (2007). *Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work?* W: C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (s. 53–82). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



**Maha Rajeh Aljarad**

*University of Warsaw\**

E-mail: [m.r.2006@hotmail.com](mailto:m.r.2006@hotmail.com)

ORCID: 0009-0004-1676-9532

## The usefulness of a weblog as a tool for teachers' professional development<sup>\*\*</sup>

### Summary

This qualitative study examines teachers' use of blogs for professional development. It uses email interviews as a collecting data tool with six educators who regularly maintain educational blogs. It emphasises the significant role of weblogs as a platform that can transform the way educators interact, collaborate, and reflect on their teaching practices. Weblogs offer great opportunities for both synchronous and asynchronous communication, fostering knowledge sharing and professional growth. Research suggests that social interaction enhances teachers' cognitive and professional learning and weblogs are considered as an effective tool in this regard. The findings reveal that blogging teachers recognise the educational value of blogging for professional development. The study highlights the importance of integrating blogging into the teaching profession as a means of continuous learning, professional support, and reflective practice. However, further research is required to explore both the benefits and potential challenges associated with blogging in education.

**Keywords:** weblog, professional development, teachers, media competences, lifelong learning

### Introduction

Technology has the great potential to create new methods of learning, as well as presenting innovative opportunities for teaching. The way that the Internet connects between different locations allows for wide-spread communication. For

---

\* Address: Faculty of Education, University of Warsaw, Mokotowska 16/20, 00-561 Warsaw

\*\* The publication was financed by the University of Warsaw.

instance, homes, schools and public have become gradually online communities (Greenhow, Robelia, & Hughes, 2009). Anderson and Krathwohl (2000) state that this digital era emancipates educators and learners from the sole focus on acquiring and memorising information. Instead, it empowers them to focus on the creative side of building connections between concepts. Additionally, it provides new ways that make sense and determination in the current period. Selwyn (2011) cites that many psychologists and technologists agreed that digital tools can operate as influential social resources in one's learning context. It is argued that technology can be treated as a "social being" so that digital tools are seen more capable of providing knowledge than people (Bracken & Lombard, 2004). A weblog has the potential to provide enormous opportunities for teachers to expand their knowledge and understanding. Blogs potentially provide teachers with access to a wide range of resources that facilitate the gathering and sharing of knowledge. In addition, they promote lifelong learning by supporting professional development and adaptability to new educational trends. Moreover, blogs improve media competency by enabling teachers to critically analyse, create, and effectively use digital material in their teaching practice (Mackey & Jacobson, 2011). Blogs also facilitate social interaction, which is an effective method to gain new understanding and awareness, and should be encouraged where possible. Having said this, there is a lack of investigative research how sustained blogging influences teachers' professional development (Trust, Krutka, & Carpenter, 2017). Understanding whether continuous blogging participation leads to long-term improvements in teaching practices and professional learning remains an important research topic (Guskey, 2002). Therefore, the goal of this study is to investigate teachers' perceptions of the value of weblogs for professional growth.

## **Theoretical Background**

### **Weblogs definition and characteristics**

There is no universally accepted consensus on the definition of blogs. However, Pomerantz and Stutzman (2006) state that "a blog is a web-based tool that allows an author (the blogger) to post information for consumption by other[s]" (p. 201). Weblog was first named in 1997 by Barger and then shortened to blog by Merholz in 1999. Thus, blogs are also referred to as weblogs and are used interchangeably in this study. Blogging can be described as a form of micro-publishing, and it is seen as a powerful phenomenon that attracts audiences interested in academia (Welch, Jensen, & Reeves, 2003). Thomas and Brown (2011) identify that blogging is a vehicle for representation of an individual's transformative knowledge and

life experience. Therefore, everyone who can construct a simple Microsoft Word document could build and maintain a blog (Yang, 2009). Bloggers can make their blogs more attractive by inserting pictures, website links or by adding media files. Additionally, to increase the appeal of blogs, readers are able to reply and comment on the blogs of others in a limited number of steps (Rodzvilla, 2002). Goodfellow and Graham (2007) mention the reasons underpinning the popularity of weblogs. They are free or cheap to create, does not require the installation of any specialised software, do not require any advanced computer programming skills, bloggers can easily update and publish content.

### **Blogs on teacher professional development: Promoting lifelong learning and media competency**

In the digital age, the professional development of teachers has expanded beyond traditional workshops to contain continuous learning opportunities that provided by technology. One of the most effective tools in this regard are blogs that serve as a platform for teachers to think about their experiences, share best practices and to have significant discussions with colleagues. Blogs promote lifelong learning by encouraging educators to deal with new teaching methods, emerging technologies and innovative educational approaches (Waeber et al., 2023). Lifelong learning refers to the constant, voluntary, and self-motivated pursuit of knowledge for personal and professional improvement. It is particularly important for teachers in the field of education, since they can adapt to the development of educational approaches, technological progress and various class needs (OECD, 2021). In contrast to the individual training meetings, which have a limited long-term effect (Brown, 2004), blogs offer a space for continuous reflection and construction of knowledge, so that the teachers can visit their learning again, pursue progress and refine their educational strategies over time. This current process is matched by the principles of self-directed learning, in which the educators take responsibility for their own professional growth by looking for relevant knowledge and enhancing reflective practice (Merriam & Bierema, 2014). Moreover, blogs contribute to the media competence, an essential competence for modern educators. In today's digital age, teachers have to control an abundance of online resources, critically evaluate the credibility of digital content and create learning experiences that are rich in the media for their students. Blogs enable teachers to develop these skills by forcing them to deal with digital tools, organise and synthesise information and create original educational content. According to Hobbs (2010), media competency is not only to consume digital content, but also actively participate in the creation and spread of information. By maintaining a blog, teachers develop their skills to

effectively communicate in online environments, to integrate multimedia elements into their lessons.

Furthermore, blogs enable participation in professional learning communities in which teachers can work together beyond geographical and institutional borders. These communities create opportunities for feedback, discussion and problem solving that are essential components of collaborative professional development (Luo, Freeman & Stefaniak, 2020). Engaging teachers with other, can provide an opportunity to exchange ideas, receive support and remain updated about the latest educational trends. This type of interactive learning reflects Fullan and Hargreaves's (1996) concept of "interactive professionalism", which underlines the importance of dialogue and cooperation between educators and institutions. In this way, blogs transform the professional development of an isolated activity into a dynamic and socially associated process.

#### **Reflection in blogs: A path to continuous professional growth**

Being able to reflect is considered crucial for ambitious, innovative teachers individually and for the community of teaching more broadly. For the aspirational teaching professional, it is likely that consistent reflection on the learning process is very significant for primary skills of pedagogy and subsequent professional development (Korthagen & Vasalos, 2005). For the community of teaching at large, the distinguished reflection skills are regarded as fundamental components for making and leading changes and reforms in educational institutions (Fullan, 2007). Luehmann (2008) examines in-depth a case study of an urban middle school science teacher who kept blogging her teaching experiences. The aim of the Luehmann's study was to discuss the use of blogs as a powerful platform of reflection in mature learners. The author argued that the teacher found that blogging is a great instrument to advance her professional identity, reflect on her classroom teaching practice, solicit others feedback, and to elaborate about issues connected to the educational context of her local environment. Moreover, Ray and Coulter (2008) attempt to define the depth and extent of reflection among a teachers community. The authors examine the blogs of language and art teachers and they found that the reflective blogs were the most popular. Most of teachers' blogging revealed critical trends toward teaching practices. Critical reflection is another function of using weblogs which can be seen as the largest driver of teacher's interaction through this online platform. Liou (2001) emphasises that the sustained way of raising teachers awareness is through critical reflection on their own teaching practice and it would generate affirmative changes. Critical reflection encourages the

effective interaction of teachers in a professional framework by inspiring teachers to take their position. This position can be taken through enquiring and challenging others' implicit assumptions in a way that can improve their teaching practice (Burnett & Lingam, 2007).

### **Blogs and communities of practice: Building collaborative learning networks**

Kennedy (2005) identifies the community of practice as one of the professional development modules vital to pedagogical advancement. The definitions of community of practice are diverse and depend on three dimensions: what the community is about, how it works and what capability it has produced. However, a community of practice can be defined as "groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, p. 2). Wenger-Trayner and Wenger-Trayner (2015) also maintain that, in a community of practice, the consideration of all members' contribution is highly regarded as a success for this community. The community of practice nature, its objectives and its communicative techniques are decided by all members in a manner that permits development and constant changes. Consequently, community of practice is perceived as a powerful platform for individuals to share knowledge and place information according to their needs and desire.

Furthermore, community of practice inspires all members to be responsible for sharing information and solving problems. In this context, learning is considered as a path in which each member can transfer from legitimate peripheral participant to primary participant in the community of practice (Lave & Wenger, 1991). For a teachers' virtual community, they can blog to raise inquiries, encourage each other to enrich a discussion, share perspectives and express their feelings and opinions. Weblog can permit learners to collaborate virtually and synchronously. What distinguishes weblogs from other websites is the feature of allowing people who share a common interest to regulate their main objectives and principles (Richardson, 2005). A blog can be regarded as a small learning community working together towards a shared goal. Blog members can become highly involved in projects, to a greater extent than is the case with other educational and online environments. This creates a sense of community (Efimova & Fiedler, 2003). Nevertheless, Zhou (2011) argues that numerous studies have shown that factors such as perceived usefulness, engagement, trust, self-efficacy and outcome expectation are significantly related to online community user participation and knowledge contribution. He argues that prior studies only focused on the motivations affecting user partic-

ipation. By contrast, his study found that participation in online communities is influenced by compliance, identification and internalisation.

Compliance is the influence of others (social pressures). Identification refers to individual sense of belonging and membership. Internalisation refers to the congruence between the individual and the group as a whole. It is apparent that a successful community of learners emerges when each is an active participant. A community of practice emerges when the technological environment operates as an effective platform for individuals to exchange information, knowledge and skills, and to provide learning opportunities that satisfy needs. This environment encourages groupwork and knowledge-sharing, as well as development of personal identities and expert-learners. It encourages group membership (Yang, 2009).

Zeichner and Liston (1996) describe the community as an opportunity for teachers to examine and problem-solve teaching issues, focus on beliefs and take responsibility for their own development. Elaborating further, Stiler and Philleo (2003) explore the use of blogs for reflective practice amongst pre-service teachers who were consulted in a survey. Reflection through blogs is argued to empower teachers to give and receive rapid feedback from peers, and this process helps with problem-solving. Teachers are encouraged to consider critical reflection and apply it to their classroom practice. It is clear that blogs have been well-received and offer an interesting opportunity within the learning environments that teachers work in. However, blogs need careful consideration and planning in order for learning goals to be achieved. There is a need to acknowledge the limitations of the medium and the importance of risk management (McLoughlin & Lee, 2007). More broadly the emergence of communities of practice are based around the belief that communication, active participation and peer-exchange are important elements to professional development of teachers (Chalmers & Keown, 2006).

## Methodology

The purpose of the present study is to explore the professional development opportunities that blogs can provide and to find out teacher bloggers' views on the usefulness of blogs for professional development. The methods described in this section were carefully selected to provide an exploration of valid and reliable data and to ensure that they can effectively answer the following research questions:

1. What opportunities for professional development are experienced by teachers who use blogging in their professional lives?
2. How do teachers perceive the usefulness of weblogs for the purpose of professional development?

The present study is an exploratory study that uses qualitative data collection (e.g. Kiely & Rea-Dickins, 2005) within the interpretive framework. The aim of the study is to explore how weblogs are seen as a useful tool for teachers' professional development. From the analysis of the above research questions, it is clear that the phenomena under investigation align well with the chosen methodology. Researchers such as Creswell (2009) believe that exploratory qualitative methods are most appropriate for exploring teachers' perspectives. More generally, exploratory research is considered the most appropriate method for studies that focus on investigating a general phenomenon or situation through qualitative interviews (Creswell, 2009).

### **Research method and design**

This study used a purposive sample technique (Patton, 2015) to identify teacher bloggers who actively participate in blogs for professional development. To investigate their experience and insight, a qualitative research was adopted, using semi-structured interviews (Creswell, 2009; Fontana & Frey, 1994). Qualitative research is appropriate for exploration and understanding of meaning of certain phenomena and examining social experience in a naturalistic setting (Richards, 2003).

This study involves a small number of participants, and the online semi-structured interview is selected as a data collection tool to allow the respondents to think impartially about their beliefs and ideas without the interference that can be caused by face-to-face interaction. In doing so it is hoped that social responding bias will be reduced or eliminated. Meho (2006) claims that using email interview to collecting data can decrease, if not terminate the associated problems with face-to-face or telephone interviews. In addition, the interviews by email indicate a written answer that improves the accuracy of the data and reduces transcription errors (Jowett et al., 2011).

Email interviews were chosen for this study because of their practical advantages and their fit with the research context. Although other methods such as face-to-face interviews or video interviews could have been used, email interviews reduced logistical constraints by allowing teachers to participate from different locations without affecting their professional commitments (Cohen et al., 2018). While questionnaires are commonly used as a data collection method, they were not employed in this study because they restrict participants' ability to elaborate on their thoughts, thus limiting the depth of the responses (Bryman, 2016). Given the paucity of research on academic blogging, it is necessary to obtain a detailed understanding in order to address the research questions. The semi-structured interview contains questions supported by some probes to give more clarification of target concepts and themes (Richards, 2003). In light of the above, it must be

said that teachers generally find speaking during interviewing more comfortable than writing (Best & Khan, 1989). However, for the nature of this study, e-mail interviews are used as a method for collecting data because participants were regionally disparate and there was no funding available to facilitate travel. It is important to note that some of the potential drawbacks of e-mail interviewing can take place. For example, e-mail interviewing may take many days or weeks before an interview is complete; due to its nature, in depth information is not always simply attainable; it does not permit immediate probing; and it requires that interview questions be more understandable than those posed face-to-face or by telephone, to prevent misinterpretation and miscommunication (Meho, 2006).

### **An overview of the participants in this study**

A total of 15 bloggers were first approached accordance with their presence in the communities of educational blogs, but only six replied and agreed to participate. As their profiles show, they work in different educational contexts. Two of them (male teachers) are English teachers (one of them is a PhD student and the other is an educational technology consultant, writer and trainer). Three of the females are lecturers and the fourth is a primary school teacher with two years' experience of blogging.

Since the goal was to examine the role of blogs in professional development in several educational contexts, the selection did not focus on a certain teaching level. Blogs are an integrative digital practice in which teachers from all areas communicate and share thoughts. It is therefore not necessary to limit the study to a certain teaching level (Davis et al., 2018). In addition, the study did not collect any information about participating countries, since the focus was on current experience in digital professional growth and not on national or regional differences (Stewart, 2013). Blogs as a learning tool go through geographical limits and promote the global exchange of knowledge and reflexive practice (Luo et al., 2020). Despite the fact that nine people did not respond, no other recruitment was sought because the thematic saturation with the six answers was preserved, which guaranteed significant qualitative information (Guest et al., 2006).

Furthermore, the study followed strict ethical criteria to safeguard the well-being of participants and ensure the protection of their rights. Participants were informed of the purpose of the study, their ability to withdraw, and the confidentiality of their information. Consent was obtained via email and pseudonyms were used to protect identities, particularly in light of the potential negative consequences of teachers expressing critical opinions (Tracy, 2020). Although future research could examine regional or specific influences at the level, this study focused on similarities in the ways teachers use blogs for professional growth (Downes, 2019).

### Data analysis

Once the raw data had been obtained, the researcher started an iterative reading process to get an extensive understanding of the content. This initial phase provided more in the deep understanding of the data before carrying out a systematic analysis. The data was then coded using the MAXQDA qualitative analysis program, which made it easier to identify and categorise new topics (Creswell, 2009). The data files were then integrated into the software for an additional check, which led to a systematic and strict analytical process. The selected topics were methodically grouped and archived for a detailed examination and interpretation.

In line with Guba and Lincoln's (1989) emphasis achieving trustworthiness in qualitative research, I took steps to improve the quality of my data and analysis. To meet the authenticity requirements (Guba & Lincoln, 1989; Schwandt, 2001), I worked to maintain credibility, transferability, reliability, and confirmability. The following sections describe the steps taken to strengthen these four criteria.

To increase credibility, I used member checking, which allowed participants to evaluate their interview responses via email and provide clarifications or new information, thus confirming the accuracy of their opinions (Birt et al., 2016). Because email interviews naturally result in a written record, participants were able to check their statements in real time, reducing the risk of misinterpretation and increasing the credibility of the results.

To ensure transferability, theoretical sampling, context descriptions, and levels of abstraction of ideas are crucial elements (Guba & Lincoln, 1989). The teachers sample of this study is comparable to others in other educational settings transcend geographical boundaries, thus enabling global information sharing and reflective practice in digital professional development (Stewart, 2013). Many of the themes and concepts discovered are broad enough to be applied in different contexts.

To support confirmability, I used member checking to reduce researcher bias, relied mainly on participants' statements. In addition, I was aware of my role as a participant observer and conduct inquiries in an unbiased, non-judgmental approach, accepting participants' positive and negative viewpoints equally.

Schwandt (2001) defines dependability as the assurance that the research process is rational, comprehensible, and well documented and which this methodology exactly aims to achieve. To validate the results, member checking was primarily used, which benefited from the diversity of participants.

The study used the qualitative analysis software MAXQDA to maintain a transparent and replicable analysis procedure, which increased the credibility and reliability of the results.

## Findings

The findings are organised in relation to the two research questions of the study:

1. What opportunities for professional development are experienced by teachers who use blogging in their professional lives?
2. How do teachers perceive the usefulness of weblogs for the purpose of professional development?

### Professional development opportunities offered by blogging

In order to recognise how blogging can contribute to teachers' professional development, several interview questions that relate to the overall notion of professional development as experienced by bloggers need to be answered. These questions relate to the opportunity of reaching educators, the opportunities of reading and reflecting on others' blogs and changing teaching strategies accordingly.

### Connecting teachers and others worldwide

All the six participants in this study expressed that their target audience are educators, teachers, and academics. For example, Sam was specific his target are English teachers. He said "*my blog aims to help teachers of English [to] make pedagogically appropriate use of new technologies.*" More interestingly, the participant named John is the only one who has a wider range of audience than the other participants. His targeted audience, as he mentioned, are teachers, educators, students, parents, school leaders, principals, supervisors, and curriculum designers. Remarkably, John and Mona are the only two bloggers who include students in their targeted audience. It is apparent that bloggers are very aware of their audience and these audiences are professionals in their fields where bloggers can have peer feedback. However, it is interesting that some of these audiences are students. It is possible that these teachers prefer to see learners' online comments rather than feedback from the actual audience (students), where the teaching takes place.

### Critical reflection

Most of the participants in the study agreed that blogging and commenting on others' blog is a great way to help teachers to explore their teaching experiences and learn from each other. For example, one of the interviewees' responses represents the other participants when he mentioned that

[t]hey can use blogs to reflect on and develop their teaching practice and by sharing these reflections get feedback and interaction from peers through the comments. The act of formulating and making your reflections, opinions, public can also be very useful for focusing your attention and pushing you to publically commit.

Another blogger teacher (Mona) said that “blogging is a very good way to help teachers to look back at their progress, practices and learn from each other.” Thus, John emphasised Mona’s opinion in this regard; he affirmed that:

Blogging can be a great tool for such kind of reflection. The concept of blogging is related to the concept of journaling when blogs first emerged they played the role of journals. In this sense, keeping a daily journal where teachers write about their teaching practices, what worked and did not work will help them in the long run reflect about these practices with a view to improve them.

On the other hand, the participant Linda has different views. Although she mentioned that her class blog is linked with other classes in junior school, and some other classes in different schools across the learning zone, she claimed that she would not see this feature of blog beneficial in her context because of the different developmental stages in different classes and accordingly the different needs.

### **Reading others’ blogs**

All participants in this study except teacher Linda, expressed their perceptions quite clearly about the great opportunity of reading other posts that are offered by blogs and how effective they are for the sake of professional development. Mona, for example, confirmed this by saying “Yes definitely, I found my way into blogging through other active and inspirational bloggers, it’s a very helpful source of information and I learn a lot from other people’s experiences, which impacts positively in my own professional development.” In this regard, John goes along with Mona’s view when mentioning that one of the ways blogging helps his professional development is through reading others’ blogs. Through such readings, new ideas and insights, new learning avenues, can be discovered and sometimes new educational web tools can be shared with his readers. He said, “through reading others’ blogs I get to make connections with bloggers and expand my personal/professional learning network and exposed to new ideas and insights”. However, Linda justified why she did not read other blogs. She had not enough time to do this as she had a lot of duties and commitments.

### **Exchanging and sharing teaching strategies**

All participants agreed that blogs and keeping blogging among teachers is a valuable communicational way to exchange and share insights related to teaching strategies. One of these teachers explained her opinion by saying: “the reflective nature of blogging coupled with the conversations in comments makes blogs ideal for exchanging teaching strategies”. Laura, confirms that blogs are a great technology; she elaborated, “prior to 2007 I was sharing what I was learning via podcasts and wikis. By the beginning of 2007 I realised that while podcasts and wikis allowed me to share information, they don’t provide me the mechanism to reflect on what I was learning or interact with others to help my learning.”

### **Effectiveness of weblog for professional development of teachers**

In this section, five sub-themes about how teachers perceive the effectiveness of blogging for the purpose of teachers’ professional development will be discussed. These sub-themes are: the effect of blogging on teaching practice, the importance of blogging for professional development, teachers’ motivation to use blogs for professional development, required technology skills for using blog and the role of school management to support teachers’ use of blogs.

#### ***The effect of blogging on teaching practice***

From the collected data, four out of six teachers strongly believe that blogging affected their teaching practice positively. They mentioned that they could share their own experience and share ideas on how to deal with classroom issues. One of them (John) expressed that:

yes blogging does have a strong bearing on my teaching practice. For instance a few years ago I read a blog post about a teacher who was able to hold a Skype video conference with an author. In this virtual conference students were introduced to the author and were encouraged to ask him different questions related to the work they studied in class. I like this idea and used it myself with my students in class. I invited some native speakers of French to chat with my students on Skype.

Sam also maintained that weblogs have great potential to impact his teaching experience, which encourages him to come up with new ideas and explore new technological tools that can be used in the classroom. On the other hand, one of the other two teachers claimed that she could not answer the question as her blog is not based in a classroom. Whereas, the other said that she believes the

blog is time-consuming and takes a long time to maintain, edit, add clips, and requires very careful moderation before publishing. When she uses a blog with year 2 children (6-7 years old) she found it to reduce the teaching input. It is worth mentioning here that some of the participants illuminated that it does not apply to them as it is not based in a classroom.

### *The importance of blogging for professional development*

With regard to the participants' views about the importance of blogging for the purpose of professional development, five of the teachers agreed that weblog is one of the most important factors. One participant, for example, expressed his opinion by saying:

Blogging is an important part of my professional development. When you write and reflect on what you are learning, it forces you to think more deeply on the information you want to share. The very nature of explaining the information in a manner that others will understand also forces you to learn more about the topic. Numerous studies have now shown that when we write to a global audience we learn more and write better for these types of reasons.

Another teacher also mentioned that blogging was behind her personal growth because it is a very valuable source for sharing knowledge and experience. One more respondent commented: "I truly like the idea of bringing blogging into each classroom. This actually in the nearest coming time this becomes a necessity." However, Linda, who is a primary school teacher, did not believe that weblogs can help teachers in their professional growth. Interestingly, she gave a reason for her claim that blogs do not appear in Google searches when searching educational materials. She assumed that many alternative technological platforms would do the job effectively.

### *Teachers' motivation to use blogs for professional development*

When teachers are asked the following question: do you think that teachers should be motivated to use blog? The majority of them admitted that motivation is a fundamental factor to enhancing teachers to use technology in general and electronic blog in particular. For example, the teacher John responded: "yes I do believe that every teacher should embark in a way or another on educational blogging experience. I would recommend that they start reading different blogs and learn how others go about managing their blogs both content and time wise before they set up their blogs". Moreover, Sam recommended that motivating teachers by giving

them basic training would help teachers to be an effective bloggers. On the other hand, the teacher Linda stated that teachers should not be motivated to use blogs. She justified her statement by claiming “teachers have too many pressures and new initiatives thrown at them all the time and never given enough time to learn about each one and digest the knowledge before putting it into practice”. It is worth noting that Linda is the only primary school teacher among the participants and her school duties may affect her responses to the particular interview questions. Nevertheless, it is apparent that there are individual differences in enthusiasm and the perceived usefulness of blogs.

### *Required technology skills for using blogs*

With respect to the required technology skills for using blog, 5 teachers responded that blogs do not require any advanced skills for establishing weblogs. Laura mentioned that some basic skills are beneficial to manage a blog, but generally blogging is very simple and some teachers can create weblog with a very minimal level of IT skills. Another teacher confirmed this congruence. He clarified a misapprehension among teacher regarding using blogs and suggested Blogger and Wordpress as two examples, he said:

Most of the blogging platforms such as Blogger and Wordpress are easy to use and do not require any advanced technology knowledge. However, there is a widespread misconception among teachers that to blog you need to be a tech wizard which is just an excuse from not integrating blogging as an educational tool in class.

### *The role of school management to support teachers' use of blog*

As far as the role of school administration to support using blog among their teachers is concerned, four teachers expressed that school support is a crucial part of any technology integration within school curriculum. One teacher mentioned that school management should supply more training and promote using blogs for teachers and staff. Another teacher said:

One of the obstacles to an effective use of technology in classrooms is the school administration. Most often, administrators belong to the old generation that grew up in a tech-free environment and they think that technology is a disruptive element in school. Unless we have a cooperative and collaborative mindset from school leaders and principals, the gap between teachers' use of technology outside and inside school will not be bridged. School administrative staff should be more cooperative and understandable of the need for integrating not only blogging but all other kinds of technology-infused activities in classroom. One way to do this through sanctioning blogging platforms like Blogger in schools.

Mona shares her thought that using blog is a personal preference and believes that teachers who are interested in blogging will find many platforms to use to satisfy their requirements. However, the primary school teacher Linda claimed that blogs take a long time and there are many easier and quicker routes available for teachers to access and share information and resources online. In short, she does not recommend school administration to support using blogs for teachers.

## **Discussion**

Two broad themes from the analysis of the data will be summarised and discussed: (1) blogging and opportunities for professional development, (2) effectiveness of weblog and professional development.

### **Blogging and opportunities for professional development**

This section discusses findings relevant to the first research question, which aimed to explore the professional development opportunities that blogging can offer, summary of the findings of theme (1) and its subcategories. The participants in this study articulated quite clearly from their experience the valuable opportunities from blogging that can enhance their professional development. Teacher bloggers (participants) also talked about critical reflection as one of the opportunities that blogs can offer. The majority of the teacher bloggers agreed that blogs could provide them with the chance to reflect on others' posts. Reading and exchanging teaching strategies were another two opportunities that blogs can deliver to bloggers which were common views amongst interviewees.

#### *Critical reflection*

With regards to critical reflection, most of the teachers confirmed that blogging is a powerful tool that allows them to reflect on other's posts. It is interesting to note that their responses reflect their ample awareness of how technology can be used effectively to serve people in general and teachers in particular. Since critical reflection is considered as a significant part of professional development components, as affirmed by Jacquard (2013), it can be seen from the responses that most of the participants indicated that blogging is an integral part of the professional development to facilitate challenging others' ideas and reflect on them in a collaborative way. They also believed that using blogs allows them to reflect on and improve their teaching practice by interacting with their peers and share comments. Such findings associate with what Yang (2009) highlights that the use

of blogs as a platform for reflection to make comments and challenge each other's viewpoints improves one's practice.

Whilst most of interviewees' recognised the significance of critical reflection, only one participant (Linda) claimed that she would not see the critical reflection feature of blog as that rewarding. She thought that bloggers may be at different developmental stages and her personal needs may not be the priority for the group she is engaging with. It is somewhat surprising that Linda was noted in this study as not seeing critical reflection as worthwhile. It is difficult to explain this result, but this might be related to some teachers' misconceptions (Boud & Walker, 1998) about the value of 'reflection' and having negative effects of reflection that can stop them from learning reflection skills. Reflective practice not only creates change, but also delivers information needed to improve strategies for setting new plans, needs, and goals.

These results evidenced by Sockman and Sharma (2008) statement made in the literature on how through peer feedback, reflective journal writing, and reading, teachers could identify the barriers and discover how their teaching principles need to develop in order to apply transformative teaching strategies.

#### *Reading others' blog posts*

Most of the participants agreed upon the effectiveness of reading others' posts that are offered by blogs for the purpose of professional development. Such findings are consistent with those of Hines (2008), who confirms that blogs are an influential innovative arena for professional growth which accordingly can offer both comments and providing community of reading and writing. Reading other bloggers' posts helps with self-directed learning (Robertson, 2011; Winer, 2003). In this case, readers can set up their own learning goals and find gaps in their learning process. Indeed, the massive affordance of blogs that allow them to embrace a wide range of topics make them a unique tool for learning. However, self-directed learning remains open for public scrutiny and support by offering the benefit of community authentication (Efimova & Fiedler, 2003).

#### *Exchanging and sharing ideas related to teaching strategies and practices*

It is encouraging to see that the most frequently mentioned 'feature' of blogs among teachers as an appreciated communicational way is to 'exchange and share ideas' related to teaching strategies. It is apparent from participants' responses that blogs happen to be a valuable tool for teachers to create a positive and nurturing discussion platform generated from other teachers' posts that develops their reflection which can be implemented in classrooms, as previously noted by Storch (2005).

The author of this study reviewed the bloggers' posts and contributions. It was apparent that the content included many strategies and supportive advice on using technology in teaching that could be helpful to the profession of teachers. Having discussed this, however, rich resources, educational videos, hyperlinks, and useful clips can be found elsewhere in the internet and weblogs by itself cannot provide teachers with professional development opportunities unless bloggers use this tool effectively.

If teachers need to use weblog for the purpose of developing knowledge, some points need to be taken into account. For example, rich and relevant posts from teachers' daily experience in their classrooms are supported by Goldman (2001), sustained and regular visits and contributions, engagement with other teachers experience and creating new knowledge and understanding, questioning and debating their peers posts, building a community of educationalist, value and respect other bloggers' perspectives and bringing the more relevant ideas to teaching practice. Moreover, a deeper conversation (Lavonen et al., 2006) including negotiation and innovation can make an effective experience happen that benefits professionals. Teachers need to invest considerable time, energy and sustained effort into their blogging (Luehmann, 2008) and employ certain blogging features.

### **Effectiveness of weblog for professional development**

This section discusses findings relevant to the second research question, which aimed to seek the teacher-bloggers' perception about the usefulness of blogs for the sake of professional development. It is divided into five sub-sections. These are: professional development, the empowerment to enhance teachers' professional development, the required technology skills for using blogs, the role of school administration and barriers within schools.

#### ***Professional development***

The findings related to this theme reveal that there is a significant positive association between using blogs and teacher development and professionalism as affirmed by the respondents. For example, Amy argued that "blogging is an important part of my professional development. When you write and reflect on what you are learning, it forces you to think more deeply on the information you want to share."

Mona, also confirmed this by mentioning, "I definitely believe blogging is a very valuable source for sharing knowledge, experience, and professional development, and personal growth."

Nonetheless, one teacher gave different views about whether blogs can be a useful tool for teacher development. She opposed the others and claimed that teachers could find other effective tools to fulfil this purpose. She justified her claim saying that one of the blogs' disadvantages is that they cannot be found by Google search engine. She answered the question (Does blogging help teachers in their career/professional development as teachers?) saying "no, but it could if it had a higher profile. E.g. blogs don't appear in Google searches when researching something educational".

It is, however, especially interesting to note such findings from the same participant. A possible explanation of this teacher's claim may refer to the lack of adequate knowledge and sufficient experience of using blogs. Undeniably, so-called "digital literacy" is seen to be a crucial capability for ongoing professional life – some of the "skills needed to survive and thrive in a complex and connected world" (Trilling & Fadel, 2009). This explanation emphasised the need of continuing teacher training. Another possibility is that "work pressure" and "time constraints" can be barriers preventing the use of blogging and ease of blog access (Selwyn, 2011). Such factors could lead her not to see the benefit of blogging and drive her to claim that the use of blog is ineffective for teachers' development. One must accept that certain individuals will be more enthusiastic towards blogging than others for a variety of reasons. With all of that, it is worth commenting here that most teachers viewed blogs as a useful and beneficial instrument to enhance their development and professional growth. The interviewees' perceptions of the usefulness of the blogs declared that this technology has the positive potentials of improving teachers' knowledge and understanding of different aspects, through providing them a range of educational and pedagogical benefits. The mostly encouraging teachers' views towards the usefulness of the blogs on cultivating teachers' development is due to the opportunities that the tool facilitated, as discussed earlier in the previous theme, such as reflection and exchanging ideas in collaborative environment unlike traditional teachers professional development workshops where a discussion can be driven by a trainer and few teachers. Blogs can build a wide community of teachers (Yang, 2009) where various voices can be heard. Even the teachers who might be shy or unconfident of talking and discussing in front of others, or those who find difficulty to respond quickly or need more time to reveal their feelings are free to share and express their deliberations at their leisure.

#### *The empowerment of blogs to enhance teachers professional development*

The findings of this study suggest that one of the main motives for the teachers to use blogs is to improve their professional practice. Blogs and other equivalent

Web 2.0 technologies have the potential to enhance teachers' professional development (Hines, 2008). The interaction that blogs can facilitate is considered as one of learning essential factors. Participants expressed motivation to learn and experience a new technology compared to traditional learning. Interaction functions affect motivation for sharing thoughts. When designed appropriately, blogs facilitate improving communication skills, enabling reflection and getting feedback, enhancing collaboration and clarification of misunderstanding.

All these powerful functions can be enabled by blogs as a considerable amount of the literature has clarified this. For example, Posner (2005) mentions that blogging provides teachers with promising lifelong learning and unique opportunities to learn from reflection on experience. Yang (2009) finds that blogs are considered as a beneficial tool for enabling reflection and communication that have the potential to empower pre-service teachers development and growth. Similarly, Waely and Aburezeq (2013) articulate that blogs provide pre-service teachers influential techniques for learning, help them to improve better understanding of their educational content, stimulate their community interactions and enhance their learning and critical thinking skills. These observations are similar to the responses of the teachers from the present study.

#### *The required technology skills for using blogs*

For this sub-theme, it is noticeable that most of the teachers agreed that a blog is a very simple tool to use. They mentioned that there are no required advanced skills that need to be mastered in order to use blogs. The participants' confirmation that blogs do not need high level of IT skills is supported by Yang (2009), who states that anyone who can construct a simple Microsoft Word document could build and maintain a blog. However, teachers' misconception about maintaining a blog that you need to be a professional in technology prevents them from using this tool. This misconception was conveyed by one of the interviewees, as she upheld that blogs are very complex sites and it is hard to maintain them. She argued, "these sites are very complicated to set up accounts, add security, log in, passwords, moderation, hard to change themes...". In her case, she expressed concerns of other teachers' who reject technology and development and do not want to step out of their comfort zone. However, it must be accepted that using technology needs knowledgeable, confident and enthusiastic people to use applications effectively and for the precise purpose to be achieved without erosion of quality.

Moreover, appropriate planning and good preparation from teachers side and school administration (which will be discussed in the following section) are important factors to the successful use of technology. This recommendation has

been highlighted previously by Shamoail (2005). Basic technology skills help bloggers to gain the maximum out of this technology to enhance their professional development. Nevertheless, it cannot be assumed that all teachers will possess the appropriate levels of IT literacy and confidence to engage with new technologies.

### *The role of school administration*

School administration has a substantial role to support using blogs as part of their professional growth as emerged in the above discussion. In this sense, it is worth discussing the sub-theme (The role of school management to support teachers' use of blog) in more details in this section. It was clear in some teachers' responses that they perceive the role of school leaders and stakeholders as a crucial part of technology integration within their school environment, including utilising blogs among teachers. Their roles are ranging from providing support to sustaining training for teachers, as some of the participants stated. One participant stressed that international schools generally have the strongest support for integration technology as most have their own team of technology integration specialists. He said:

When schools take a school wide approach which is supported, and modelled by both their admin and their educators, you see a strong school-wide adoption and good integration of technology. Generally those schools that don't have a school wide approach tend to have isolated pockets of teachers doing amazing stuff but it is done on a class by class basis.

Thus, if schools want to attain school wide adoption and integration, they need to provide the platform and an integration team to ensure it is used efficiently and successfully in terms of pedagogy.

### *Barriers within schools*

One major tenet of effectiveness of weblog and professional development as an emergent sub-theme is "barriers within schools". Using blogs has great potential to convey teachers' interactions and maintain their learning. In the present study, some of the participants referred to some barriers that prevent the implementation of blogs as a platform for their teachers' interactions and development. These barriers include, as said by the participant John, "some administrators belong to the old generation that grew up in a tech-free environment and they think that technology is a disruptive element in school".

Unfortunately, while all this technology helps us to be more connected to family, friends, and to professional bodies in the same field, some school administrators tend to isolate or exclude themselves, probably due to the lack of administrative

awareness of the promising benefits of using technology. Raising the awareness of technology and the right motivation can overcome their doubts or anxiety about adopting new technology in their schools and social life alike. From the teachers' perspective, workload is another often-cited barrier as expressed by one of the respondents. Her perspective was that the extra load of work at her school frustrates her from keeping blogging and seeing the benefits of blogs. This finding was also expressed by pre-service teachers in Waely and Aburezeq (2013) study. From my point view, cultural challenge can be another dilemma. Some school leaders and teachers may not accept or even find it hard to change their school culture when trying to adopt any of digital tools. It may require significant effort to gather enthusiasm from colleagues.

To summarise, the above findings suggest that teacher bloggers' views indicated positive attitudes toward blogging in education that enhances their professional development. However, as the findings above suggest, the construction of participants' views on the role of weblogs was substantial in shaping their views of their professional development. To add, the most obvious finding to emerge from this study is that blogs have the greatest opportunities to enhance teachers' lifelong learning and development (Posner, 2005). However, some barriers that prevent some participants from considering the usefulness of blogs have emerged through this research, which needs substantial attention by teachers and school leaders alike. Some recommendations and implications will be discussed in the following section. Finally, the findings also indicate that these views correspond to a large degree to findings conducted elsewhere (Deng & Yuen, 2011; Hines, 2008). This is encouraging since it demonstrates internal validity of the present study, despite the novel email-based interview methods.

### **Recommendations and Conclusions**

The potential of using digital technology in education has provided teachers with flexibility in their communication choices and an opportunity to learn and develop their knowledge. On the basis of the literature review and the interview responses of participants, it is apparent that blogs have a wide-ranging function in a diverse set of educational contexts. Although most of the previous studies have focused on the benefits of blogging for student learning outcome (Coutinho, 2007; Reupert & Dalgarno, 2011), the present study highlights that some teachers find blogs value for inter-professional communicative exchange. Essentially, blogs provide an easy method of exchanging views on best practice, reflecting on personal pedagogy matters and reaching out to colleagues for support/advice.

Blogs provide a platform which is flexible and facilitates social networking. The interactive nature of blogs allows teachers to interact with their peers, share experiences, raise questions and access different resources. In addition, it can be observed that blogs promote lifelong learning by enabling teachers to stay informed of evolving educational trends, engaging them in reflective practices, and adapt to new pedagogical approaches over time (Krol, 2016). Blogs also can promote media competency and provide teachers with the ability to critically analyse, develop, and successfully use digital in their professional practice (Redecker & Punie, 2017). Blogging has been recognised as one of the valuable new technologies that offer teachers great opportunities for their professional development, as affirmed by Luehmann (2008).

However, there is a need for further understanding of using blogs for personal learning and professional development (Tan, 2009). The present study was designed to determine the perceived usefulness of blogs for the purpose of teacher professional growth. It achieved this by examining six blogger teachers' perceptions using an online email semi-structured interview. One of the most significant findings to emerge from this study is that the participants expressed a very optimistic perspective that blogging has a great potential in their learning and development. It must be accepted that the present case-study is based on a small sample of participants from diverse educational backgrounds. Individual differences in enthusiasm for blogs, as expressed notably by Linda, require further exploration and elaboration with a larger sample of teachers. There is also a need for different types of research investigation in this field.

Although the current study is based on a small sample of participants, the findings suggest a number of recommendations that need to be considered so that the positive outcomes of using blogs for the purpose of teachers professional development can be achieved. Firstly, teachers should be provided with training programmes to raise their awareness of the appropriate use of blogs as suggested by participants. This should form part of basis teacher training as it fosters a belief in student teachers that using technology is normative practice that can be carried forward during their careers. Secondly, educational administrators should motivate and inspire teachers to use blogs as a tool to develop their lifelong learning. Waely and Aburezeq (2013) emphasise that instructors play an important role in motivating and campaigning for technology incorporation within educational settings. So a combination of technology-aware teachers and motivated stakeholders of technology would help to use blogs effectively. Thirdly, teachers should familiarise themselves with new applications of technology and should be given opportunities to collaborate together on technology projects and practices. This requires time and financial support.

Finally, the challenges of using blogs need to be considered. Teachers may not endorse the usefulness of blogging for various reasons such as the workload and the lack of sufficient time to blog. Tackling such challenges will motivate teachers to use technology including blogs easily and effectively. The present case-study has gone some way towards enhancing our understanding of how effective use of blog can enhance teachers growth. However, further research is recommended to provide a more comprehensive understanding of the core issues surrounding this topic.

## References

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2000). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Allyn & Bacon.
- Best, J. W., & Khan, J. V. (1989). *Research in education*. New Delhi: Prentice-Hall of India.
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or a threat to authenticity? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23, 191–206.
- Bracken, C., & Lombard, M. (2004). Social presence and children. *Journal of Communication*, 54(1), 22–37.
- Brown, K. (2004). Technology: Building interaction. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 48(5), 36–38.
- Brown, A. (2004). How teachers learn: A framework for professional development. *Educational Review*, 56(3), 257–272.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press
- Burnett, G., & Lingam, G. I. (2007). Reflective teachers and teacher educators in the Pacific region: Conversations with us not about us. *Review of Education*, 53(3), 303–321.
- Chalmers, L., & Keown, P. (2006). Communities of practice and professional development. *International Journal of Lifelong Education*, 25(2), 139–156.
- Coutinho, C. (2007). Cooperative learning in higher education using Weblogs: A study with undergraduate students of Education in Portugal. In *IMSCI '07: International Multi-conference on Society, Cybernetics and Informatics*. Vol. 1. Proceedings (pp. 60–64).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2013. London: Sage.
- Davis, K., Kies, R., Krause, S., & Ash, L. (2018). Challenges and opportunities for new teachers' digital instructional practices. *Computers & Education*, 121, 9–22.
- Deng, L., & Yuen, A. H. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education*, 56(2), 441–451.
- Downes, S. (2019). New models of open and distributed learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 141–156.
- Efimova, L., & Fiedler, S. (2004). Learning webs: Learning in weblog networks. In P. Kommers, P. Isaias, & M. B. Nunes (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference Web Based Communities 2004* (pp. 490–494). IADIS Press.

- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). The art of science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, (Eds.), *The handbook of qualitative research* (pp. 361–376). Thousand Oaks: Sage.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school? Revised edition*. New York: Teachers College Press.
- Goldman, S. R. (2001). Professional development in a digital age : Issues and challenges for standards-based reform. *Digital Education Review*, (2), 19–49.
- Goodfellow, T., & Graham, S. (2007). The blog as a high-impact institutional communication tool. *Electronic Library*, 25(4), 395–400.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246–259.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82.
- Hines, M. (2008). Using blogging as a tool to further teacher professional development. In *TCC-Teaching Colleges and Community Worldwide Online Conference* (pp. 152–162). TCC Hawaii.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. Washington, D.C.: The Aspen Institute.
- Jacquard, M. D. (2013). *Reflective practitioners in the 21st century: a framework for ongoing teacher professional development*. Nottingham: University of Nottingham.
- Jowett, A., Peel, E., & Shaw, R. (2011). Online interviewing in psychology: Reflections on the process. *Qualitative Research in Psychology*, 8(4), 354–369.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-Service Education*, 31(2), 235–250.
- Kiely, R., & Rea-Dickins, P. (2005). *Program evaluation in language education*. Palgrave Macmillan.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Krol, K. (2016). Lifelong learning in the digital era: Challenges and opportunities. *Educational Technology & Society*, 19(3), 110–122.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lavonen, J., Lattu, M., Juuti, K., & Meisalo, V. (2006). Strategy-based development of teacher educators' ICT competence through a co-soperative staff development project. *European Journal of Teacher Education*, 29(2), 241–265.
- Liou, H. C. (2001). Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan, ROC. *System*, 29, 197–208.
- Luehmann, A. (2008). Using blogging in support of teacher professional identity development: A case study. *Journal of the Learning Sciences*, 17(3), 287–337.
- Luo, T., Freeman, C., & Stefaniak, J. (2020). "There's No Going Back": Teacher Professional Development Post-COVID-19. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(3), 131–145.

- Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 62–78.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007* (pp. 664–675). Singapore: Centre for Educational Development, Nanyang Technological University.
- Meho, L. I. (2006). E-mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57(10), 1284–1295.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- OECD. (2021). *Teachers and leaders in lifelong learning: Building a culture of continuous professional growth*. Paris: OECD Publishing.
- Pomerantz, J., & Stutzman, F. (2006). Collaborative reference work in the blogosphere. *Reference Services Review*, 34(2), 200–212.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Posner, G. (2005). *Field experiences: A guide to reflective teaching* (6th ed.). New York: Longman.
- Ray, B. B., & Coulter, G. A. (2008). Reflective practices among language arts teachers: The use of weblogs. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(1), 6–26.
- Reupert, A., & Dalgarno, B. (2011). Using online blogs to develop student teachers' *Behaviour Management Approaches*, 36(5), 48–64.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). Digital competence of educators: Identifying key components. Brussels: *Joint Research Centre of the European Commission*.
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Richardson, W. (2005). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks: Corwin.
- Robertson, J. (2011). The educational affordances of blogs for self-directed learning. *Computers & Education*, 57(2), 1628–1644.
- Rodzvilla, J. (2002). *We've got blog: How weblogs are changing our culture*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Schwandt T. A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Continuum International Publishing Group.
- Shamoail, E. (2005). *Teachers' perceptions and experiences in adopting 'Blackboard' computer program in a Victorian secondary school: A case study*. Melbourne: Victoria University.
- Stewart, B. (2013). Massive open online courses and the digital education landscape: The need for a new model of education. *Higher Education*, 66(3), 245–258.
- Sockman, B., & Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1070–1082.
- Stiler, G. M., & Philleo, T. (2003). Blogging and blogspots: an alternative format for encouraging reflective practice among preservice teachers. *Education*, 123(4), 789–798.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173.
- Tan, J. (2009). *Higher education students' learning and knowledge sharing: a grounded theory study of blog use*. PhD thesis, University of Sheffield.

- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change* (Vol. 219). Lexington, KY: CreateSpace.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *Twenty-first century skills: Learning for life in our times*. New York: Jossey-Bass.
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2017). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education, 102*, 15–34.
- Waely, S. A., & Aburezeq, I. M. (2013). Using blogs to facilitate interactive and effective learning: Perceptions of pre-service Arabic teachers. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(5), 975–985.
- Waeber, P. O., Melnykovich, M., Riegel, E., Chongong, L. V., Lloren, R., Raheer, J., ... & Garcia, C. A. (2023). Fostering innovation, transition, and the reconstruction of forestry: critical thinking and transdisciplinarity in forest education with strategy games. *Forests, 14*(8), 1646.
- Welch, M., Jensen, M., & Reeves, J. (2003). Blogworld and its gravity. *Columbia Journalism Review, 42*(3), 20–26.
- Winer, D. (2003). *What makes a weblog a weblog*. <https://archive.blogs.harvard.edu/whatmakesaweblogaweblog/>
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *An introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses*. Retrieved from <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>
- Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology & Society, 12*(2), 11–21.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Zhou, T. (2011). Understanding online community user participation: A social influence perspective. *Internet Research, 21*(1), 67–81.

**Nigora Mamadaminova**

*University of Warsaw\**

E-mail: [n.mamadamino@student.uw.edu.pl](mailto:n.mamadamino@student.uw.edu.pl)

ORCID: 0000-0002-0422-8585

**Joanna Madalińska-Michalak**

*University of Warsaw\**

E-mail: [j.madalinska@uw.edu.pl](mailto:j.madalinska@uw.edu.pl)

ORCID: 0000-0001-9980-6597

## **Continuing professional development of teachers in Uzbekistan: From challenges to opportunities\*\***

### **Summary**

This article examines the continuing professional development (CPD) of teachers in Uzbekistan, focusing on their perspectives, motivations, and challenges. An online survey was conducted in April-May 2024, gathering 315 valid responses from primary and secondary school teachers across various regions. The study explores participation trends, preferred CPD formats, and barriers to engagement. Findings indicate that while many teachers are committed to professional growth, they face significant obstacles, including heavy workloads, limited access to high-quality training, financial constraints, and insufficient institutional support. Age and workload were found to influence CPD participation: respondents in higher age brackets reported greater engagement and satisfaction, whereas those in lower age brackets preferred online learning but collaborated less with colleagues. Despite ongoing CPD reforms, many teachers report that training programmes do not fully align with their needs, particularly in practical application and relevance to classroom challenges. The study situates Uzbekistan's CPD landscape within broader educational reforms and global frameworks, emphasising the need for differentiated CPD approaches. As Uzbekistan expands its education sector amid demographic shifts, investing in accessible, well-structured CPD initiatives is crucial for enhancing teacher effectiveness and student outcomes. The article concludes with policy recommendations to improve CPD accessibility, alignment, and impact, contributing to a more equitable and effective teacher development system in Uzbekistan.

---

\* Faculty of Education, University of Warsaw, Mokotowska 16/20, 00-561 Warsaw

\*\* The publication was financed by the University of Warsaw.

**Keywords:** continuing professional development, teacher development, professional growth, effectiveness of CPD, Uzbekistan

## Introduction

Globally, Continuing Professional Development (CPD) for teachers is recognised as essential to improving education systems and meeting the demands of the 21st century. Technological advancements, changing societal needs, and evolving economies require teachers to continuously update their skills to remain effective. International research shows that high-quality CPD enhances both teaching practices and student outcomes. Many countries have reformed CPD frameworks to address these challenges, though gaps in implementation and access remain (Darling-Hammond et al., 2005; Goodwin, 2020; Nkundabakura et al., 2023; O'Shea et al., 2000; Schleicher, 2012). Similarly, Uzbekistan has introduced educational reforms to strengthen CPD, but issues such as outdated training models and resource limitations persist (Gulyamova et al., 2014; Shaturaev, 2022).

The landscape of teacher education (TE) and CPD for teachers in Uzbekistan is undergoing significant transformation, shaped by both global trends and local shifts in educational priorities, policies, and practices (Mamadaminova & Khadjikhanova, 2023; Shaturaev, 2021). In recent years, the Uzbek government has placed a renewed emphasis on education reforms, aiming to modernise the system of education to meet international standards while also addressing the issues and needs of teachers in Uzbekistan (Cytlak & Mamadaminova, 2021; Madalińska-Michalak & Misirova, 2020; Shaturaev, 2021; World Bank Group, 2023). Central to these reforms is CPD of teachers, recognised worldwide as a cornerstone for educational improvement and a driver of quality teaching and student success (Darling-Hammond et al., 2005; Schleicher, 2012) as educational demands become more complex, the need for teachers to engage in lifelong learning has intensified (Abakah et al., 2023; Darling-Hammond, 2000; Madalińska-Michalak & Bavli, 2018). In Uzbekistan, where rapid educational reform is underway, enhancing the effectiveness and accessibility of CPD is essential for aligning teacher competencies with the nation's evolving educational goals.

Uzbekistan's recent educational initiatives, largely led by the Ministry of Education, have prioritised strengthening teacher quality and continuous development (lex.uz; Odilova, 2022; Sheykhmetova et al., 2022). By placing teacher skill enhancement at the forefront, these reforms emphasise the importance of equipping teachers with the knowledge and adaptability needed to address modern educational challenges (Mamadaminova & Khadjikhanova, 2023). However, despite advances in establishing CPD frameworks, several challenges persist, including limited access,

inconsistent engagement levels, and practical difficulties in translating CPD insights into everyday teaching practices (Gulyamova et al., 2014; Shaturaev, 2022).

This study explores five core areas of CPD of teachers in Uzbekistan's public school context that were identified in pilot research on CPD in Uzbekistan (Mamadaminova & Khadjikhanova, 2023): (1) teachers' perceptions and attitudes towards CPD, (2) motivational factors and obstacles influencing teacher participation, (3) frequency of engagement and relevance of CPD activities to classroom practice, (4) the impact of workload on CPD participation and opportunities for collaborative learning, and (5) the current state of CPD as measured against five effectiveness factors: relevance, accessibility, sustainability, applicability, and collaborative potential.

By addressing above mentioned core areas, the study seeks to offer a clearer and deeper understanding of both the strengths and limitations of current CPD practices in Uzbekistan. Ultimately, the insights gained aim to support policy-makers and teachers in developing more targeted, accessible, and impactful CPD opportunities, transforming challenges into pathways for teacher growth and educational advancement. This study holds international relevance by connecting Uzbekistan's CPD challenges to global issues in teacher development. By aligning with frameworks like UNESCO's **guidelines**, it situates Uzbekistan's experience within a broader context (unesco.org). This perspective enables **comparative research** and the **adaptation of best practices**, while also offering insights for **international stakeholders** supporting CPD in developing nations.

## Literature Review

### The importance of continuing professional development of teachers

To adequately prepare students for the demands of the 21st century, the rapidly evolving society and exponential growth of knowledge necessitate a global focus on improving schools (Abakah et al., 2023; Abdulrab, 2023; Darling-Hammond et al., 2005; Goodwin, 2020; Nkundabakura et al., 2023; O'Shea et al., 2000; Schleicher, 2012). In response to these shifts, there is a pronounced global trend towards enhancing educational institutions to address growing social and economic demands (Madalińska-Michalak, 2019; Schleicher, 2012; Srinivasacharlu, 2019; Xaso et al., 2017). As in other professional fields, teachers face significant challenges in the workplace, which demand ongoing adaptation and development (Abakah et al., 2023; Abu-Tineh et al., 2023; Day & Gu, 2007; Mabasa & Singh, 2020; Madalińska-Michalak, 2018). The pressures brought by technological advancements, diverse student populations, increased academic standards, and the expansion of knowledge-based economies have intensified the demands placed on teachers (Day & Gu,

2007; Goodwin, 2020; Goodwin & Darity, 2019; Xaso et al., 2017). To meet these expectations, teachers must engage in continuous learning and skill enhancement; neglecting professional development risks diminishing their effectiveness and capacity to meet modern educational challenges (Abakah et al., 2023; Abdulrab, 2023; Goodwin, 2020; Nkundabakura et al., 2023; Xaso et al., 2017).

CPD for teachers is widely acknowledged as a fundamental component in ensuring educational quality and meeting the demands of rapidly evolving educational contexts (Abakah et al., 2023; Avalos, 2011; Darling-Hammond et al., 2005; Darling-Hammond et al., 2017; Duta & Rafaila, 2014; Guskey, 2002; Hill et al., 2013; Kang & Yang, 2022; Muksin et al., 2021; Opfer, 2016; Schleicher, 2012; Xaso et al., 2017). Given that initial education alone is insufficient to sustain teacher effectiveness, CPD becomes essential for maintaining proficiency, adapting to educational changes, and staying current with evidence-based practices in teaching (Abakah et al., 2023; Day, 1999; Schleicher, 2012).

Professional development consists of natural learning experiences and planned activities aimed at benefiting individuals, groups, or schools by improving classroom education quality. It involves teachers in reviewing, renewing, and extending their commitment as change agents, developing the knowledge, skills, and emotional intelligence essential for effective professional practice (Day, 1999, p. 4).

CPD not only enhances teachers' skills but also directly benefits students and the broader educational ecosystem by improving instructional quality and promoting positive student outcomes (Desimone, 2009; Nkundabakura et al., 2024; Schleicher, 2012; Xaso et al., 2017). As Bates and Morgan (2018) emphasise, professional development should have a demonstrable impact on teachers' knowledge and practice, ultimately translating into gains in student learning (Abdulrab, 2023; Avalos, 2011; Darling-Hammond et al., 2005; Guskey, 2002; Kyriakides, 2007; Opfer, 2016; Xaso et al., 2017). Numerous studies highlight that effective, highly qualified teachers contribute significantly to student achievement, underscoring the critical role of rigorous CPD in fostering instructional growth (Berry et al., 2009; Darling-Hammond, 2000; Madalińska-Michalak & Bavli, 2018; Xaso et al., 2017). CPD involves a range of structured learning activities designed to deepen teachers' professional knowledge, skills, and attitudes, thereby improving their teaching practices and, by extension, student outcomes (Darling-Hammond et al., 2005; Desimone, 2009; Egert et al., 2018; Guskey, 2002; Opfer, 2016; Srinivasacharlu, 2019). By reshaping teachers' professional knowledge and practices, CPD serves as a critical tool in aligning educational efforts with student success (Taddese & Rao, 2021). Moreover, CPD enables teachers to adapt to evolving professional trends, prepares them for future responsibilities, and expands their career opportunities,

further underscoring its importance in teacher growth and retention (Muijs & Reynolds, 2017; Richter et al., 2019).

Additionally, effective CPD is instrumental in fostering teachers' personal and professional satisfaction, as it can enhance self-perception and positively influence teacher-student relationships (Day & Gu, 2007; Opfer, 2016). This not only supports teachers' personal development but also strengthens their impact within educational institutions (Day & Gu, 2007; Desimone, 2009; Guskey, 2002; Nkundabakura et al., 2024). Research consistently suggests that CPD's influence on teaching effectiveness is closely tied to its quality and relevance; when teachers engage in high-quality professional development activities, they enhance their instructional abilities and contribute to their school's collective capacity (Desimone, 2009; Miles et al., 2004). While the positive impacts mentioned are contingent upon the effectiveness of the CPD (Bates & Morgan, 2018; Desimone, 2009; Guskey, 2003; Schleicher, 2012; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Walter & Briggs, 2012; Wei et al., 2009; Zhang et al., 2024), several key descriptors of effective CPD design have been identified across various studies.

Effective CPD:

- promotes *deep professional knowledge* (Desimone, 2009; Guskey, 2003; Schleicher, 2012; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Walter & Briggs, 2012; Wei et al., 2009; Zhang et al., 2024);
- provides *adequate time and regular sessions* (Desimone, 2009; Guskey, 2003; Opfer & Pedder, 2011; Schleicher, 2012; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Walter & Briggs, 2012; Wei et al., 2009; Zhang et al., 2024);
- encourages *active participation* (Blank & de las Alas, 2009; Desimone, 2009; Opfer & Pedder, 2011; Opfer, 2016; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Wei et al., 2009; Zhang et al., 2024);
- supports *collective learning* (Blank & de las Alas, 2009; Desimone, 2009; Guskey, 2003; Opfer, 2016; Opfer & Pedder, 2011; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Walter & Briggs, 2012; Wei et al., 2009; Zhang et al., 2024);
- emphasises the connection between *teacher learning and student outcomes* (Desimone, 2009; Opfer and Pedder, 2011; Schleicher, 2012; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Walter & Briggs, 2012; Wei et al., 2009; Zhang et al., 2024), ensuring CPD improves both teaching skills and student achievement.

Overall, these principles highlight the need for well-designed CPD programmes to enhance professional growth and educational outcomes (Avalos, 2011; Darling-Hammond et al., 2017; Guskey, 2003; Opfer, 2016; Walter & Briggs, 2012). Linking these ideas clarifies that continuing professional development is indispensable for modern teachers. It not only equips them to meet the increasing demands of their profession but also ensures they can provide the highest quality education

to their students, thereby contributing to the overall improvement of educational systems worldwide.

### **Recent reforms and challenges in education in Uzbekistan**

According to the World Bank's Human Capital Index (HCI) 2020, young people in Uzbekistan acquire basic skills during their school years that could make them up to 40% less productive as adults compared to their potential. This is due to the slow implementation of a new National Curriculum aimed at developing 21st-century skills and addressing past educational shortcomings. Education indicators in Uzbekistan remain below the regional average and significantly lower than the OECD average. In 2018, Uzbek students scored 474 on an international test, far below the highest benchmark of 625 (World Bank, 2021). The lack of skilled labour is also a major challenge for businesses (Trushin, 2019; World Bank Group, 2023), while tertiary education enrolment remained low at 16% in 2020 (Cytlak & Mamadaminova, 2021).

Since 2017, the government has launched market-oriented reforms to enhance economic efficiency and sustainability (Madalińska-Michalak & Misirova, 2020; World Bank Group, 2023). Uzbekistan is also experiencing a demographic shift, with a growing number of children aged 0–9 (stat.uz), preparing for a youth population surge in the coming decades (UNICEF, 2019).

Uzbekistan's demographic shifts present both opportunities and challenges in education. In the 2022/2023 academic year, schools with a capacity of 5.2 million accommodated over 6.3 million students, often through double-shift systems (MPSE, 2023). By 2026, student enrolment is expected to surpass 7.6 million, potentially reaching 8.6 million by 2030, necessitating 1.2 million additional school seats to meet growing demand (MPSE, 2023). Expanding educational infrastructure is critical not only to accommodate this increase but also to develop a skilled workforce and enhance Uzbekistan's global competitiveness.

Besides, Uzbekistan's education sector continues to face complex challenges that demand targeted solutions (Lee, 2021; Shaturaev, 2022; World Bank Group, 2021). One of the most pressing issues is the widespread shortage of qualified teachers (Khaydarov, 2020; Shaturaev, 2022; World Bank Group, 2021), a problem exacerbated by low salaries that drive many teachers to seek additional income through private tutoring. Research conducted by Khaydarov (2020) reveals that private tutoring has become a common practice, with most teachers endorsing it as beneficial for students' academic success. However, this practice also raises concerns, as students sometimes perceive their teachers to be more dedicated

during private sessions, hinting at potential disparities in the quality of instruction provided during regular classes.

Moreover, the curriculum and assessment frameworks in Uzbekistan remain largely outdated (Gulyamova et al., 2014; Nurillaev, 2024; Shaturaev, 2022; World Bank Group, 2021). A reliance on traditional, instructor-centered teaching methodologies limits students' ability to develop critical thinking and problem-solving skills, competencies essential for a modern workforce (Nazirova et al., 2023). Antiquated teacher training and re-training programmes only reinforce these outdated practices, making it difficult for teachers to adopt more innovative, student-centered approaches (Mamadaminova & Khadjikhanova, 2023). To address this, the National Curriculum aims to incorporate 21st-century skills, yet its implementation has been slow, revealing a gap between policy and practice.

Resource limitations also present a substantial barrier, particularly for students and teachers in rural areas (Gulyamova et al., 2014; Shaturaev, 2022; World Bank Group, 2021). Access to up-to-date materials, technology, and even adequate learning environments is scarce, especially outside urban centres. Foreign language teachers, in particular, face challenges in accessing the resources and immersive opportunities available in larger cities, further limiting their students' language proficiency (Gulyamova et al., 2014; Nazirova et al., 2023). Classroom overcrowding is another ongoing issue, with many classrooms exceeding capacity limits and constraining the learning experience (Shaturaev, 2022; World Bank Group, 2021). In the 2022/2023 academic year, classrooms with up to 35–45 students were common, limiting individualised attention and adversely impacting the overall quality of education (Shaturaev, 2022).

The lack of a standardised national system for student assessment further complicates Uzbekistan's educational landscape (World Bank Group, 2021). Without a reliable, countrywide evaluation system, comparisons of student outcomes across regions remain inconsistent, hindering the development of a cohesive strategy for educational improvement (Uzbekistan Ministry of Preschool and School Education, 2023).

### **Continuing teacher professional development in Uzbekistan**

Uzbekistan's teacher professional development (TPD) initiatives are moving forward with promising reforms, yet they face a range of challenges in implementation. In recent publication (Mamadaminova & Khadjikhanova, 2023), we mentioned that TPD in Uzbekistan faces challenges related to expertise, leadership (Khayretdinova & Narkulov, 2020; Wolfenden, 2023), digital literacy (Gorshkova, 2022; Wolfenden, 2023), relevance (Wolfenden, 2023), lack of materials (Wolfenden, 2023), and motivation of teachers (Khayretdinova & Narkulov, 2020; Davronov, 2023).

The country's TPD efforts, managed by the Ministry of Preschool Education (MPSE), the Ministry of Public Education (MPE), and the Ministry of Higher and Secondary Specialised Education (MHSSE), continue to rely largely on outdated, top-down training models that limit the adaptability and continuity of teacher skills development (Mamadaminova & Khadjikhanova, 2023; Sheykhametova et al., 2022). A legacy of infrequent, centralised training – often offered every three to five years – produced a fragmented professional development cycle that inadequately prepared teachers for modern classrooms until 2020 (Sheykhametova et al., 2022). Distance and ICT-mediated TPD was approved for MPE and MHSSE teachers in 2020 and 2021, respectively, initiating reforms like credit-based CPD and needs-based TPD activities. However, these initiatives lack external evaluations, being mainly reviewed by ministry-affiliated organisations (Sheykhametova et al., 2022). Since 2017, the private education sector has expanded, with new legislation fostering private schools and international higher educational institutions (HEIs). This competition led private schools to offer local TPDs and launch online schools (Sheykhametova et al., 2022). International providers like TESOL and CELTA have also established TPD programmes in Uzbekistan. Moving forward, a more public-led approach is necessary to scale TPD, including quality-assured online learning.

Another persistent challenge lies in the weak inter-ministerial communication between MPSE, MPE, and MHSSE, which leads to inconsistencies in TPD approaches across education levels (Sheykhametova et al., 2022). Teachers trained under one ministry may find their skills misaligned with the standards of another, resulting in uneven TPD quality. Further complicating this, many TPD facilitators lack recent classroom experience or digital literacy, which limits the effectiveness of digital TPD programmes now in place (Wolfenden, 2023). School leaders often do not perceive TPD leadership as part of their roles, leading to minimal integration of TPD initiatives in schools and a lack of support for teachers' professional growth.

Reform efforts in Uzbekistan's ELT sector, supported by the British Council, introduced communicative and competency-based methods in higher education, replacing Soviet-era practices (Gulyamova, 2014). Programmes like DUET (2006–2008) and PRESETT empowered teachers with interactive approaches, enhancing professional growth and student engagement. Research highlights that Continuous Professional Development (CPD) differs from in-service training, occurring both consciously and unconsciously, and is most effective when collaboration exists at all levels (Gulyamova et al., 2014). The PRESETT project expanded professional development opportunities, demonstrating that gradual, research-backed reforms – rather than top-down enforcement – ensure sustainable change in Uzbekistan's ELT system. Further localised research is essential to tailor CPD programmes to Uzbekistan's diverse education system. While TESOL and CELTA provide valuable

insights, Uzbekistan needs TPD frameworks that align with its cultural and institutional context, especially in rural areas where teachers face access challenges (Davronov, 2023; Khayretdinova & Narkulov, 2020). The subsequent section of the article examines the methodology employed to assess Teacher Professional Development (TPD) efficiency and the challenges teachers encounter in Uzbekistan.

### Methodology

The primary goal of this study is to explore and understand the perceptions, attitudes, and experiences of teachers in Uzbekistan's public schools regarding their continuous professional development (CPD). To achieve this, the study addresses the following research questions:

1. What are the perceptions and attitudes of public school teachers in Uzbekistan towards CPD?
2. What motivates teachers to participate in CPD, and what challenges do they encounter that may limit their involvement?
3. How frequently do teachers participate in CPD activities, and to what extent are these activities applicable to their daily teaching practices?
4. How do teachers perceive their workload and its impact on their ability to engage in CPD, and what are the possibilities for collaboration within CPD initiatives?
5. What is the current state of CPD in Uzbekistan in relation to the five factors of effectiveness (Bates & Morgan, 2018; Desimone, 2009; Guskey, 2003; Schleicher, 2012; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Walter & Briggs, 2012; Wei et al., 2009; Zhang et al., 2024)?

In our previous research (Mamadaminova, & Khadjikhanova, 2023), a pilot study at a prestigious high school in Tashkent, Uzbekistan examined teachers' motivations, perceptions, and the primary challenges they face in Teacher Professional Development (TPD). While initial face-to-face interviews provided valuable insights, the need for broader data collection led to the implementation of a survey. Surveys offer versatility in data collection, scalability for broader outreach, and cost-effectiveness, requiring fewer resources than other methods (Dillman et al., 2014; Groves et al., 2009). Their standardised format enables easy response comparison, while anonymity encourages honest feedback, enhancing reliability (Dillman et al., 2014; Leeuw, Hox & Dillman, 2008). The survey included both **quantitative (closed-ended questions) data** and **qualitative data (open-ended questions)**, allowing for a mixed-methods approach that provided both statistical insights and deeper contextual understanding of teachers' experiences. The collected data were analysed using **Microsoft Excel**, where **descriptive statistical**

**methods** such as frequency distributions and percentages calculations were applied to summarise quantitative responses. The qualitative responses were categorised thematically to identify key trends and recurring themes related to CPD challenges and opportunities.

The current study was conducted online in April and May of 2024 among primary and secondary school teachers in Uzbekistan. The survey also included teachers from special education but excluded university faculty. The survey was announced in a Telegram group that includes teachers from all regions and staff members working at public education institutions. Participation in the survey was totally voluntary. A total of 326 responses were collected, of which 14 were excluded as those respondents were not teaching staff at schools or secondary specialised lyceums. Consequently, the analysis is based on 315 valid responses. The survey comprised 25 questions, including both open-ended and close-ended questions.

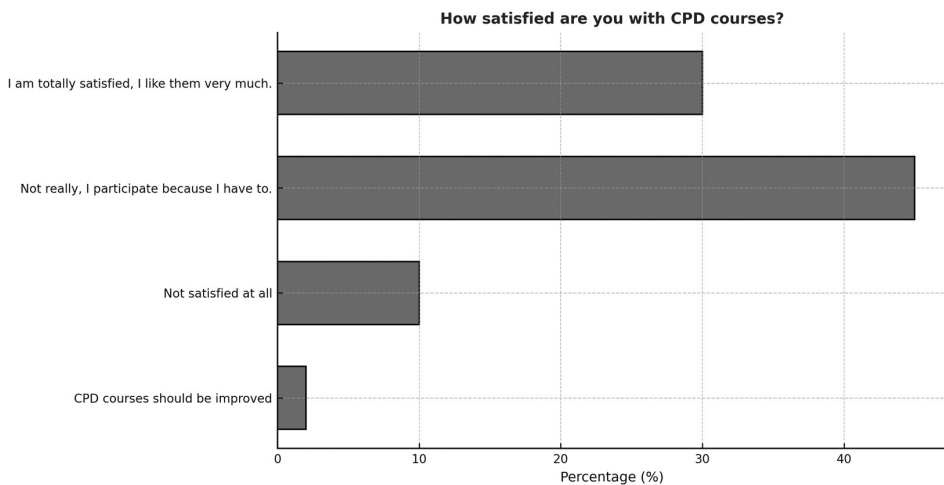
The survey explored Uzbekistan's public school teachers' perceptions of CPD, focusing on interests, challenges, motivation, participation frequency, and practical applicability. It also examined workload, CPD access, collaboration, informal learning, and classroom implementation. The survey, informed by a pilot study (Mamadaminova & Khadjikhanova, 2023) and a literature review, aimed to assess CPD effectiveness. The survey was conducted in Uzbek, and the findings were translated into English by the authors. It was anonymous, and participants were invited to participate voluntarily. The survey was administered online using Google Forms. Since the survey targeted adult participants, and it was conducted anonymously, and collected non-sensitive data with no risk of harm to participants, ethical committee approval was not required according to the applicable guidelines (Bryman, 2012; Creswell, 2009).

### Study participants

The majority of respondents were within the age ranges of 31–40 (39%) and 41–50 (31%), followed by 14.5% of respondents aged between 21–30 and 15.5% aged between 51–60. Participants represented all regions of Uzbekistan, with a notable concentration from Jizzakh and Tashkent. Regarding professional experience, the majority of respondents had 21–30 years of teaching experience. There were also participants with over 31 years of experience, and interestingly, 3% of respondents had less than one year of teaching experience. Most teachers reported working with graduating classes (forms 9–11), although there were also teachers who provided instruction across various levels, from primary to secondary school.

## Findings

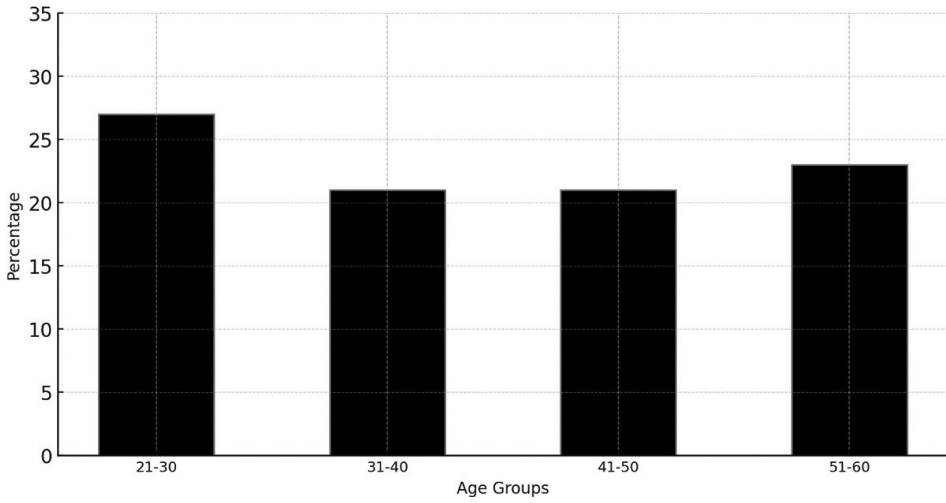
The findings are presented initially, followed by an analysis and discussion in relation to the research questions and relevant literature. The survey examined teachers' commitment to professional development, with 43.5% agreeing and 41% strongly agreeing that they regularly engage in CPD. However, nearly one-quarter showed disinterest in training courses. Regarding CPD participation, 3% attended in 2022, 55% in 2023, and 19.5% in 2024, while some had participated before 2022, and two teachers had never attended. 10% stated CPD was not mandatory at their workplace, while 5% were uncertain. Preferred CPD formats varied: 32% favoured online courses, 30% preferred blended learning. Access to CPD outside local areas was limited, with only one teacher having attended a course abroad, though all expressed interest in participating in CPD beyond their region.



Graph 1. Satisfaction of teachers with CPD in public schools of Uzbekistan.

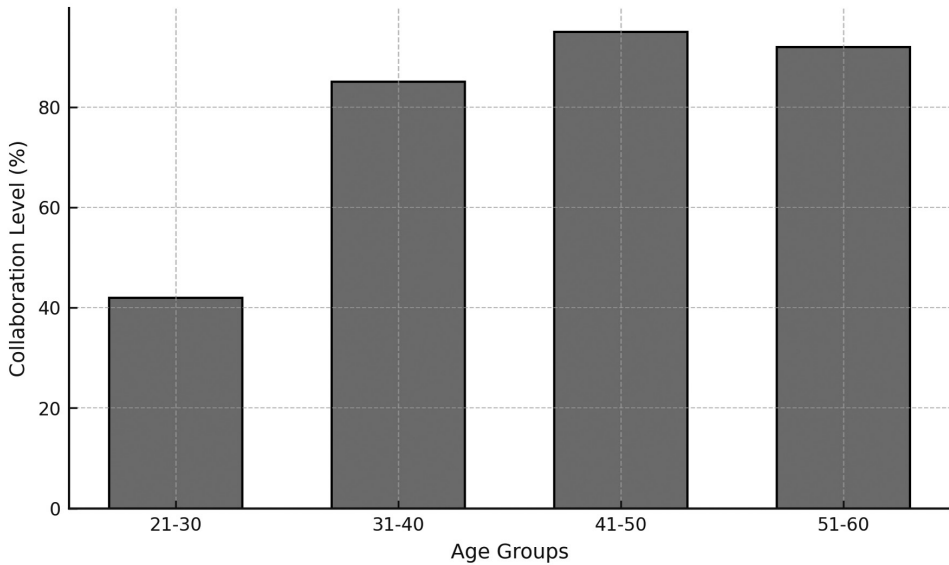
Source: Based on survey findings.

Graph 1 shows that Uzbekistan's teachers actively engage in professional development, but the system remains underdeveloped. The majority highlighted a need to improve computer skills, emphasising the gap between theoretical knowledge and practical application. Some teachers felt confident in their knowledge but lacked self-confidence, while others struggled with student behaviour management and parental cooperation. Financial concerns, particularly low salaries, were also noted. Regarding CPD alignment with teachers' needs, responses were split:



Graph 2. Participation in CPD programmes due to compulsion.

Source: Based on survey findings.



Graph 3. Collaboration in CPD programmes.

Source: Based on survey findings.

40% agreed, 40% were neutral, and 20% disagreed. Despite workload challenges, more than half found time for CPD. Beyond official training, teachers sought self-improvement through social media, peer observations, and international educational methods. Survey results showed age-based differences in CPD participation and preferences. The 51–60 age group was most interested, while the 31–40 age group showed the least interest. CPD format preferences varied: the 21–30 age group favoured online, the 51–60 age group preferred face-to-face, and the 41–50 age group preferred blended learning. Participation due to compulsory requirements was reported by 27% of those aged 21–30, 21% of persons aged 31–50, and 23% of the 51–60 age group.

Graph 2 shows the percentage of each age group participating in CPD programmes without a specific purpose, only because it is compulsory.

Graph 3 illustrates the collaboration levels of different age groups in professional development activities. Furthermore, an analysis of participants' workload revealed the following distribution:

Table 1. Workload of surveyed teachers

Group 1	24 teachers – 8%	2–7 hours
Group 2	64 teachers – 20%	8–14 hours
Group 3	158 teachers – 50%	15–24 hours
Group 4	64 teachers – 20%	25–36 hours
Group 5	1 teacher – 0.2%	48 hours

The analysis based on workload revealed several key trends regarding participation, preferences, and collaboration in CPD programmes. Participants with workloads of 15–24 hours per week (Group 3) showed the highest interest in CPD and preferred online formats. Unlike Group 4 (25–36 hours), which felt pressured to attend CPD, Group 3 participated voluntarily. Satisfaction levels were highest in Groups 2 (8–14 hours) and 3 (40%), while Group 4 reported the lowest (25%). Despite favouring online CPD, Group 3 engaged the least in professional collaboration, whereas Group 4 actively participated in non-compulsory CPD, suggesting that workload does not hinder professional engagement. Group 2, with the lightest workload, showed minimal involvement beyond mandatory training. These results indicate that the current online CPD format may not fully support teachers with heavy teaching responsibilities.

Table 2. Comparison of challenges across age groups

Age Group	Unique Challenges
Aged 21–30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balancing workload with limited experience in managing responsibilities</li> <li>• Managing administrative tasks while maintaining enthusiasm for teaching</li> <li>• Difficulty in establishing authority and gaining respect</li> <li>• Emotional challenges in building strong connections with students</li> <li>• Navigating early career growth and professional development opportunities</li> </ul>
Aged 31–40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balancing heavy workload with family and professional responsibilities</li> <li>• Managing multiple obligations due to limited financial flexibility</li> <li>• Limited access to additional resources and tools affecting classroom performance</li> <li>• Facing reduced motivation due to slowed career progression</li> <li>• Addressing student behaviour and low parental involvement</li> </ul>
Aged 41–50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handling large class sizes with limited opportunities for individualised teaching</li> <li>• Coping with ongoing administrative responsibilities and reporting</li> <li>• Limited availability of up-to-date teaching materials and technology</li> <li>• Managing psychological stress resulting from administrative responsibilities and students' lack of engagement in learning</li> <li>• Balancing mentoring responsibilities alongside systemic constraints</li> </ul>
Aged 51–60	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maintaining motivation amidst slow-paced reforms and evolving policies</li> <li>• Supporting academically weaker students to meet educational standards (DTS)</li> <li>• Adapting to new technologies and teaching approaches</li> <li>• Addressing challenges related to professional recognition and work-life balance</li> <li>• Managing low student engagement and limited parental cooperation</li> </ul>

## Discussion

Through the research questions posed, next we aim to uncover key insights into the current CPD landscape in Uzbekistan and connect them to international literature where relevant.

### Perceptions and attitudes towards CPD

The findings show a varied outlook among public school teachers in Uzbekistan regarding CPD, with most respondents (84.5%) showing a commitment to professional growth, recognising its role in improving teaching effectiveness. However, about one-quarter expressed limited interest in CPD, possibly due to past experiences with programmes seen as irrelevant (Sankar, 2021; Wolfenden, 2023). These responses highlight the need for CPD offerings that are better aligned with teachers' practical challenges (Almeida & Richit, 2023; Galvin et al., 2023; Kang & Yang, 2022; Timperley et al., 2007).

## Motivation and challenges in participation

Teachers' motivations for participating in CPD often align with aspirations for professional growth and the perceived relevance of training (Abakah, 2023; Belay & Melesse, 2024). Many value acquiring new skills, particularly in technology, which meets current educational demands (Gorshkova, 2022; Mamadaminova & Khadjikhanova, 2023; Wolfenden, 2023). However, obstacles such as high workloads, lack of financial incentives, and limited administrative support hinder their involvement (Gorshkova, 2022; Sheykhmetova et al., 2022; Wolfenden, 2023).

Survey participants also expressed concerns about the efficiency of online CPD systems, with one participant stating that “[t]he online system is not working efficiently for CPD courses”. Additionally, low salaries and systemic challenges contribute to demotivation, underscoring the need to address these barriers to boost teacher engagement in CPD (Belay & Melesse, 2024; Cadero-Smith, 2020; Day & Gu, 2007; Karlberg & Bezzina, 2022; Khaydarov, 2020; Lafferty et al., 2024; Mamadaminova & Khadjikhanova, 2023; Morgan & Neil, 2003; Shaturaev, 2022). Several participants emphasised the need for better administrative decisions in CPD implementation. One respondent pointed out: “There should be teachers involved in higher administration. If leaders are not selected from among ordinary teachers, the implementation of new rules may lack efficiency and effectiveness.”

## Frequency of participation and practical application

The frequency (Njenga, 2019; Velikova, 2020) and applicability (Rajendran et al., 2023; Sims & Fletcher-Wood, 2021) of these training sessions to daily teaching practices emerged as a critical concern. Teachers expressed a desire for CPD courses to focus more on practical skills and real classroom scenarios rather than theoretical knowledge alone. “Practical knowledge should be improved in all subjects, such as chemistry, biology, and physics. Most schools do not use laboratory equipment because even the teachers do not know how to use them, as they were not taught this at university. However, significant money was spent on buying these instruments.”

This gap points to the necessity for a more pragmatic approach in CPD offerings, where hands-on training and peer collaboration are prioritised to ensure that teachers can effectively translate their learning into actionable teaching strategies (Desimone, 2009; Nyenga, 2020; Opfer and Pedder, 2011; Schleicher, 2012; Velikova, 2020).

## Workload perception and collaboration opportunities

Increasing demands from paperwork and classroom management often hinder this participation (Gorshkova, 2022; Sheykhametova et al., 2022; Wolfenden, 2023). Collaboration among teachers is crucial for facilitating TPD, as many teachers engage in informal learning through peer observations and social media despite limited formal opportunities (Bahriadi et al., 2022; Belay & Melesse, 2024; Mukan et al., 2019; Bett & Makewa, 2020; Cadero-Smith, 2020).

Concerns about class sizes were also prevalent in the survey findings. A participant highlighted the difficulty of maintaining quality education in overcrowded classrooms, saying:

There should be no more than 20 students in each group for good quality lessons. There are 40 students in a class. How is it possible to deliver a good lesson? To solve the problems, leaders in higher administration should experience being an ordinary teacher for a day without revealing their real identity.

Fostering a collaborative culture within schools can enhance professional growth and collective efficacy among teachers (Avalos, 2011; Desimone, 2009; Guskey, 2002; Postholm, 2018; Schleicher, 2012). Survey participants also raised concerns about leadership transparency and decision-making, with some stating “Not all school leaders are transparent. Not all well-qualified teachers make good leaders.”

## Effectiveness of CPD in Uzbekistan

Continuous Teacher Professional Development (CPD) in Uzbekistan faces significant challenges, including a lack of depth in training content, which prevents teachers from mastering essential skills (Desimone, 2009; Guskey, 2003; Rajendran et al., 2023; Sims & Fletcher-Wood, 2021). The qualitative responses further reinforced these findings. For example, one teacher noted: “There are not enough books on critical thinking or literature on programming in Uzbek language. Teaching materials change every year...”

The infrequent and sporadic nature of CPD sessions disrupts the continuity necessary for sustained professional growth (Desimone, 2009; Njenga, 2019; Opfer & Pedder, 2011; Velikova, 2020), while lecture-based formats limit active participation, reducing engagement and knowledge application (Blank & de las Alas, 2009; Desimone, 2009). Moreover, opportunities for collective learning are scarce, and a disconnect exists between teacher learning and student outcomes, undermining

the perceived value of CPD initiatives (Desimone, 2009; Schleicher, 2012; Sims & Fletcher-Wood, 2021; Walter & Briggs, 2012; Wei et al., 2009; Zhang et al., 2024).

## Conclusion

This study examines challenges in Uzbekistan's public education system, highlighting the need for continuous professional development. Combining a literature review with survey data, it aligns with World Bank recommendations, stressing the urgency of improving teacher education. While CPD initiatives have progressed, key areas need attention, including deeper professional knowledge, regular sessions, active participation, and linking CPD to student outcomes. Differentiated CPD approaches based on age, workload, and career stage are crucial for long-term engagement and growth. This study connects Uzbekistan's CPD challenges to global frameworks like UNESCO's guidelines, offering insights for policymakers to refine strategies. It contributes to research on teacher development in transitional education systems, emphasising the role of international collaboration in educational reforms. A key strength is its pioneering analysis of CPD challenges in Uzbekistan's public schools, providing a foundation for future studies. Future research should include larger sample sizes, a broader regional scope, and a mix of qualitative and quantitative methods for better representation. Insights from administrative and ministry specialists are essential to ensure systematic and effective teacher development strategies.

## References

- Abakah, E. (2023). Reframing motivation as 'investment' in teacher continuing professional development. *Teacher Development*, 27(3), 353–373.
- AbdulRab, H. (2023). Teacher professional development in the 21st century. *African Journal of Education and Practice*, 9(4), 39–51.
- Abu-Tineh, A. M., Romanowski, M. H., Chaaban, Y., Alkhatib, H., Ghamrawi, N., & Alshaboul, Y. M. (2023). Career advancement, job satisfaction, career retention, and other related dimensions for sustainability: A perception study of Qatari public school teachers. *Sustainability*, 15(5), 4370.
- Almeida, W., & Richit, A. (2023). Knowledge of professional contexts in the development of prospective teachers' teachers. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–21.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
- Bahriadi, B., Suriansyah, A., & Sulaiman, S. (2022). Continuous professional development model to improve teacher professional competence. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(12), 6010–6017.

- Bates, C. C., & Morgan, D. N. (2018). Seven elements of effective professional development. *Reading Teacher, 71*(5), 623–626.
- Belay, S., & Melesse, T. (2024). Exploring the link between teachers' motivation for continuous professional development and professional learning communities: A structural equation modeling approach. *Sage Open, 14*(3), 1–17.
- Berry, A., Loughran, J., Smith, K., & Lindsay, S. (2009). Capturing and enhancing science teachers' professional knowledge. *Research in Science Education, 39*, 575–594.
- Bett, H., & Makewa, L. (2020). Can Facebook groups enhance continuing professional development of teachers? Lessons from Kenya. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 48*(2), 132–146.
- Blank, R. K., & de las Alas, N. (2009). *Effects of teacher professional development on gains in student achievement: How meta analysis provides scientific evidence useful to education leaders*. Washington, D.C.: The Council of Chief State School Officers.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cadero-Smith, L. A. (2020). Implications for teacher professional development challenges of superintendents. In I. Sahin and P. Vu (Eds.), *Teacher professional development challenges faced by rural superintendents* (pp. 75–86). ISTES Organization.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cytlak, I., & Mamadaminova, N. (2021). Higher education during the pandemic: An overview of the higher education system in Uzbekistan. *Culture – Society – Education, 1*(19), 19–36.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and students' achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives (EPAA), 8*(1), 1–44.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives, 13*(42), 1–51.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davronov, P. (2023). Pedagoglar malakasini oshirish tizimini tranformatsiyalash asosida uning natijadorlini oshirish metodikasi [Methodology for increasing the effectiveness of pedagogy by transforming the system of teacher professional development]. *Science, Education and Practise Integration, 4*(3), 201–216.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33*(4), 423–443.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail and mixed-mode surveys. The tailored design method* (4<sup>th</sup> ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Duta, N., & Rafaila, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers – needs and practical implications. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 127*, 801–806.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 88*(3), 401–433.

- Galvin, C., Gehrman, A., Madalińska-Michalak, J., Kost, J., Ananin, D., Farrell, R., Germer, P., Bárány, T., Fogarty, L., & Salihovic, M. (2023). Pushing crisis response towards sustainable transformation? Reflections from a case analysis of crisis-framed policy actions on teacher education in three European settings, *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 803–820.
- Goodwin, L. A. (2020). Globalization, global mindsets and teacher education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 6–18.
- Goodwin, L. A., & Darity, K. (2019). Social justice teacher teachers: What kind of knowing is needed? *Journal of Education for Teaching*, 45(1), 63–81.
- Gorshkova, M. (2022). Uzbekistan's experience in introducing digital educational technologies in the educational process. Science and Education in a Modern University: A Vector of Development In *Proceedings of the Scientific-Practical Conference* (pp. 42–44). Shuya: Ivanovo State University, Shuya Branch.
- Global Partnership for Education. (2019). *Uzbekistan Education Sector Plan 2019–2023*. Global Partnership for Education. Retrieved from: <https://www.globalpartnership.org/content/education-sector-plan-2019-2023-uzbekistan>
- Groves, R., Fowler, F., Mick, Jr., Couper, P., Lepkowski, J., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey methodology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Gulyamova, J., Irgasheva, S., & Bolitho, R. (2014). Professional development through curriculum reform: The Uzbekistan experience. In D. Hayes (Ed.), *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* (pp. 45–62). London: British Council.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748–750.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476–487.
- Kang, Y., & Yang, L. (2022). Examining EFL teachers' changing conceptions of research: A case study of a continuing professional development program in mainland China. *Frontiers in Psychology*, 13, 933061.
- Karlberg, M., & Bezzina, C. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 48(4), 624–641.
- Khaydarov, Sh. (2020). Shadow education in Uzbekistan: Teachers' perceptions of private tutoring in the context of academic lyceums. *Orbis Scholae*, 14(2), 81–104.
- Khayretdinova, A. & Narkulov, U. (2020). The importance of professional development of foreign language teachers in Uzbekistan. *World Science*, 7(40), 142–150.
- Kyriakides, L. (2007). Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of educational practice. In T. Townsend, B. Avalos, B. Caldwell, Y. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, L. Stoll, S. Stringfield, K. Sundell, W. Tam, N. Taylor, and C. Teddlie (Eds.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 41–56). Dordrecht: Springer.
- Lafferty, N., Sheehan, M., Walsh, C., Rooney, A. M., & McNamara, P. M. (2024). School leaders' perspectives of the continuous professional development of teachers. *Cogent Education*, 11(1), 2392422.

- Lee, Y. (2021). Examining the Impact of STEAM education reform on teachers' perceptions about STEAM in Uzbekistan. *Asia-Pacific Science Education*, 7(1), 34–63.
- Leeuw, E., Hox, J., & Dillman, D. (2008). *International handbook of survey methodology*. New York: Taylor & Francis Group, Lawrence Erlbaum Associates.
- Mabasa, T., & Singh, S. (2020). Decolonising continuing teacher professional development in the teaching of physical science through improvisation in rural areas. *South African Journal of Higher Education*, 34(3), 146–163.
- Madalińska-Michalak, J. (2018). Challenges in teaching: Perceptions and experiences of teachers of ethics in Poland. *Labor et Educatio*, 6 (June), 152–177.
- Madalińska-Michalak, J. (2019). Shaping the future of teaching profession. *Labor et Educatio*, 7 (Feb), 29–42.
- Madalińska-Michalak, J., & Bavli, B. (2018). Challenges in teaching English as a foreign language at schools in Poland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 41, 688–706.
- Madalińska-Michalak, J., & Misirova, N. (2020). The development of school education in Uzbekistan: Education policy priorities. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 36–37, 5–21.
- Mamadaminova, N., & Khadjikhanova, S. (2023). Navigating continual progress: Insights into teacher professional development in Uzbekistan. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(270), 123–143.
- Miles, K. H., Odden, A., Fermanich, M., & Archibald, S. (2004). Inside the black box of school district spending on professional development: Lessons from five urban districts. *Journal of Education Finance*, 30(1), 1–26.
- Ministry of Preschool and School Education Republic of Uzbekistan. (2023). *Uzbekistan partnership compact for education reform*. Ministry of Preschool and School Education, Tashkent, Uzbekistan.
- Morgan, C., & Neil, P. (2003). *Continuing professional development for teachers: From induction to senior management*. London: Routledge.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Mukan, N., Yaremko, H., Kozlovskiy, Y., Ortynskiy, V. & Isayeva, O. (2019). Teachers' continuous professional development: Australian experience. *Advanced Education*, 6(12), 105–113.
- Muksin, M., Sukardi, & Soenarto. (2021). Continuing professional development (CPD) model for vocational high school teachers in Indonesia. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(3), 1243–1253.
- Nazirova, Sh., Jalolova, Sh., Agzamova, D., Mamatova, F., & Yusupova, Sh. (2023). The problems faced by the teachers in teaching English as a foreign language in Uzbekistan. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(12), 1–12.
- Njenga, M. G. (2019). Policies for effective TVET teacher continuing professional development in Kenya. In P. Toth, I. Simonics, H. Manojlovic, and J. Duchon (Eds.), *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben* (pp. 741–753). Oradea: Partium Christian University.
- Nkundabakura, P., Nsengimana, T., Nyirahabimana, P., Nkurunziza, J.B., Mukamwambali, C., Dushimimana, J.D., Uwamariya, E., Batamuliza, J., Byukusenge, C., Nsabayezu, E., Jean Twahirwa, J.N., Iyamuremye, A., Mboniyirivuze, A., Ukobizaba, F., & Ndiuhokubwayo, K. (2023). Usage of modernized tools and innovative methods in teaching and learning mathematics and sciences: A case of 10 districts in Rwanda. *Education*, 29(4), 4969–4999.

- Nurillaev, M. I. (2024). Foreign experiences can empower Uzbek education and teacher competence. In *Developing professional competencies of future teachers based on advanced foreign experiences – Republican Scientific-Practical Conference on Pedagogical Strategies: Problems and Solutions (February 20, 2024)* (pp. 131–133). Tashkent, Uzbekistan.
- Odilov, A. (2023). Teacher career structure reforms in Uzbekistan: The current challenges and lessons learned from top-performing education systems. *Science and Innovation International Scientific Journal*, 2(6), 30–47.
- Opfer, D. (2016). *Conditions and practices associated with teacher professional development and its impact on instruction in TALIS 2013*. Paris: OECD Education Working Papers.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376–407.
- O'Shea, B., Hodes, M., Down, G., & Bramley, J. (2000). A school-based mental health service for refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(2), 189–201.
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1), 1522781.
- Rajendran, J., Santhi, J., Chauman, R., Singh, L., & Varghese, L. (2023). The impact of continuous professional development on teacher retention and performance. *Journal of Harbin Engineering University*, 44(8), 1348–1356.
- Republic of Uzbekistan. (2019, April 29). *Decree of the President of the Republic of Uzbekistan, No. UP-5712 'On approval of the concept of development of the system of public education of the Republic of Uzbekistan until 2030'*. Retrieved from LexUz Online: <https://lex.uz/docs/4312783>
- Republic of Uzbekistan. (2019, October 22). *Law of the Republic of Uzbekistan about preschool education and upbringing, dated December 16, 2019, No. ZRU-595*. Retrieved from International Labour Association: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/114171/143330/F988034184/UZB-114171.pdf>
- Republic of Uzbekistan. (2022, January 28). *Presidential decree 'on the development strategy of the new Uzbekistan for 2022–2026'*. Retrieved from LexUZ Online: <https://lex.uz/ru/docs/5841077>
- Sam, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63.
- Sankar, D. (2021). *Uzbekistan education sector analysis: 2021*. Tashkent: UNICEF.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Shaturae, J. N. (2021). *Public education of Indonesia and Uzbekistan: Quality of education and academic outcomes*. Beau Bassin: Lambert Academic Publishing.
- Shaturae, J. (2022). A case study: Insights from the public education system of Uzbekistan. *Academic Research in Educational Sciences*, 3(8), 126–137.
- Sheykhametova, E., Muhammedov, E., Babakhodjaeva, L., & Abdurahmanova, U. (2022). *Teacher professional development at scale (TPD@Scale) report: Case study in progress – Uzbekistan*. KIX EAP Learning Cycle, TPD@Scale Coalition for the Global South, Foundation for Information Technology Education and Development (FIT-ED). Retrieved from: <https://www.norrag.org/wp-content/uploads/2024/01/KIX-EMAP-LC5-Case-study-in-progress-Uzbekistan.pdf>
- Srinivasacharlu, A. (2019). Continuing professional development (CPD) of teacher teachers in the 21st century. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 29–33.

- Statistics Agency under the President of the Republic of Uzbekistan. (2023). *National strategy for development of statistics*. Retrieved from: <https://stat.uz/en/legal-acts/national-strategy-for-development-of-statistics>
- Taddese, E. T., & Rao, C. (2021). School-based continuous professional development of teachers: A case study of primary school teachers in Ethiopia. *Education 3–13*, 50(8), 1059–1071.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Trushin, E. (2019). *Uzbekistan – toward a new economy: Country economic update (English)*. Washington, DC: World Bank Group.
- UN Uzbekistan. (2019). *Situation analysis on children and adults with disabilities in Uzbekistan*. Tashkent: United Nations Uzbekistan.
- UNESCO. (2024). *UN recommendations on the teaching profession: What you need to know*. Paris: UNESCO.
- UNICEF & Ministry of Public Education of the Republic of Uzbekistan. (2019). *Student learning at primary grades in Uzbekistan: Outcomes, challenges, and opportunities: A summary of Uzbekistan national learning achievement study, Grade IV, 2018*. Tashkent: UNICEF Uzbekistan.
- UNICEF. (2019). *Country office annual report: Republic of Uzbekistan*. Tashkent: UNICEF Uzbekistan.
- UNICEF. (2019). *Student learning at primary grades in Uzbekistan: Outcomes, challenges, and opportunities: A summary of Uzbekistan national learning achievement study, Grade IV, 2018*. Tashkent: UNICEF Uzbekistan.
- U.S. Embassy in Uzbekistan. (2022, May 5). *USAID and the Ministry of Public Education disseminate the results of the national early grade reading and math assessments*. U.S. Embassy in Uzbekistan. Retrieved from: <https://uz.usembassy.gov/national-early-grade-reading-and-math-assessments/>
- Velikova, M. (2020). The continuing professional development of teachers for schools' innovative teaching methods. *Trakia Journal of Sciences*, 18(1), 331–334.
- Walter, C. & Briggs, J. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Wolfenden, F. (2023). *Adapting and scaling teacher professional development approaches in Ghana, Honduras and Uzbekistan. Final technical report*. Paris: UNESCO.
- World Bank Group. (2020). *Human capital country brief: Uzbekistan*. Washington: World Bank Group.
- World Bank Group. (2023). *Uzbekistan infrastructure governance assessment*. Washington: World Bank Group.
- World Bank Group. (2024). *Unleashing the power of the private sector*. Washington: World Bank.
- Xaso, A. M., Galloway, G., & Adu, E. O. (2017). Continuing professional teacher development (CPTD): A national and international perspective. *The Anthropologist*, 28(1–2), 9–18.
- Zhang, L., Carter Jr., R. A., Zhang, J., Hunt, T. L., Emerling, C. R., Yang, S., & Xu, F. (2024). Teacher perceptions of effective professional development: Insights for design. *Professional Development in Education*, 50(4), 611–624.

## Noty o Autorach

**Maha Aljarad** – researcher and educator specialising in educational technology and creative thinking. She holds a Master’s degree in Educational Technology from Exeter University (2015) and a Bachelor’s degree in Educational Computer Science from Imam Abdulrahman Bin Faisal University (2010). Maha has lectured at the University of Dammam and taught computer science at Al-Rawad Private Schools. Her research focuses on online learning, critical thinking, and teacher development, with publications in academic journals and international conferences. Passionate about integrating technology into education, Maha strives to enhance learning outcomes through innovative approaches.

**Marta Dobrzyniak** – dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, prodziekan Wydziału Socjologii i Pedagogiki. Zainteresowania naukowe: edukacja dorosłych, kompetencje edukatorów osób dorosłych, edukacja dla harmonijnego przetrwania, transformatywne uczenie się. Monografie: *Doświadczenie kompetencji przez edukatorów osób dorosłych. Rekonstrukcja fenomenograficzna* (2019); *Odnaleźć się w transycji z edukacji do pracy* (2021); *Nauczyciel w czasach wyzwań i niepewności* (współred. E. Strutyńska-Laskus, 2024). Autorka ponad 20 artykułów naukowych opublikowanych w polskich i zagranicznych czasopiśmie. Recenzentka artykułów naukowych, współorganizatorka międzynarodowych konferencji naukowych. Członkini Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

**Anna Lisiicka** – dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki i Kultury UMCS w Lublinie, koordynator wydziałowy ds. programu Erasmus+ (psychologia). Kierownik merytoryczny ds. materiałów audiowizualnych w międzynarodowym projekcie „Innowacyjne zasoby edukacyjne w kształceniu zdalnym” (2021–2023), uznanym za przykład dobrej praktyki przez Narodową Agencję Erasmus+. Członkini Towarzystwa Historii Edukacji. Autorka monografii *Założenia realizacji przedmiotów artystycznych w polskim szkolnictwie powszechnym w latach 1918–1939* (2020) oraz *Pedagogiczne*

*spojrzenie na kategorię wstępu w sztuce popularnej. Propozycje interpretacyjne dla wybranych fenomenów* (2022).

**Joanna Madalińska-Michalak** – profesor zwyczajny, pracownik naukowy na Uniwersytecie Warszawskim oraz profesor honorowa Uniwersytetu w Aarhus. Zainteresowania badawcze: kształcenie nauczycieli, polityka edukacyjna, szkolnictwo wyższe, profesjonalizm nauczycieli i ich rozwój oraz przywództwo edukacyjne. Aktywnie uczestniczy w międzynarodowej współpracy akademickiej jako członkini International Council on Education for Teaching oraz European Educational Research Association. Była wiceprezesem World Education Research Association (WERA) i prezesem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP). Jest laureatką prestiżowej Nagrody Instytutu De Republica za wybitne osiągnięcia naukowe i wkład w rozwój międzynarodowej współpracy badawczej. Pełni także funkcję doradczynie eksperckiej Komisji Europejskiej oraz redaktorki naczelnej „Kwartalnika Pedagogicznego”, czasopisma naukowego Uniwersytetu Warszawskiego. Autorka licznych monografii, w tym książki *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela* (2021).

**Dorota Anna Mętrak** – dr, adiunkt Staropolskiej Akademii Nauk Stosowanych w Kielcach. Zainteresowania naukowe: pytania dydaktyczne nauczycieli, kreatywność w nauczaniu, ocenianie kształtujące, techniki uczenia się uczniów. Skupia się na wdrażaniu nowoczesnych metod dydaktycznych, w tym Design Thinking i PBL, w proces edukacyjny. Wieloletni nauczyciel i dyrektor szkoły, trener w zakresie nowoczesnych strategii nauczania.

**Nigora Mamadaminova** – is a Ph.D. student at the Doctoral School of the University of Warsaw, Poland. Her research focuses on educational leadership, women empowerment, and institutional governance in higher education. She actively participates in academic conferences, presenting on women’s leadership, gender equality, and professional development.

**Błażej Przybylski** – dr hab. profesor APS, Instytut Pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania naukowe i badawcze oscylują wokół problematyki młodzieży, w tym przede wszystkim jej światopoglądów, aktywności społecznych, planów i wizji przyszłości oraz społecznych uwarunkowań kształcenia. Autor książek: *Zaangażowania polityczne młodzieży* (2014); *Między rozkwitem a katastrofą. Młodzież akademicka o przyszłości kraju* (2021).

**Ewelina Rzońca** – dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zainteresowania naukowe: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, uczenie się dzieci i młodzieży, pedeutologia, pedagogika medialna. Zajmuje się aktywnością pokolenia Z w przestrzeni cyfrowej oraz jej wpływu na relacje społeczne. Ekspert w projekcie UNICEF „Szkoła dostępna dla wszystkich” (Accessible School for All – ASA) realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych. Autorka książki *Pokolenie Z – aktywność na portalach społecznościowych a więzi społeczne* (2023).

**Agnieszka Skotnicka** – dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Gdańskiego. Zainteresowania naukowe: autonomia, podmiotowość i wolność, zwłaszcza w doświadczeniu osób z niepełnosprawnością fizyczną oraz prawa człowieka. Specjalizuje się w tanatopedagogice, badając łagodzenie procesów odchodzenia i towarzyszenie osobom w ostatnich etapach życia. Członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Cena 20,00 zł  
w tym 8% VAT

# KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 1/2025

## **Artykuły**

Alicja Lisiecka, Agnieszka Skotnicka, Błażej Przybylski, Marta Dobrzyniak,  
Ewelina Rzońca, Dorota Mętrak, Maha Aljarad, Nigora Mamadaminova,  
Joanna Madalińska-Michalak