

Krystyna M. Błeszyńska

PEDAGOGIUM WSNS

ORCID 0000-0003-3456-7542

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2024.4.07>

O szkołę dla wszystkich W kręgu myśli pedagogicznej Profesora Tadeusza Lewowickiego

School for Everyone. In the Circle of Pedagogical Thought of Professor Tadeusz Lewowicki

ABSTRACT: The multidimensionality of Professor Tadeusz Lewowicki's pedagogical thought can be described in terms of protection of humanistic values in education, didactics of individual differences and intercultural education. Modern times have confirmed the validity of his concept, expanding it with new threads, which include the pedagogy of care, the inclusion of individual differences in the area of also including in the area of intercultural education the issues of diversity of belief systems, post-memory, intergroup conflicts and education for peace. This text reflects the problems and challenges emerging in this area.

KEYWORDS: humanistic values – intercultural education – didactics of individual differences.

STRESZCZENIE: Wielowymiarowość myśli pedagogicznej Profesora Tadeusza Lewowickiego możemy opisać w kategoriach ochrony humanistycznej wartości w edukacji, dydaktyki różnicowej i edukacji międzykulturowej. Współczesność potwierdziła słuszość Jego koncepcji, poszerzając je o nowe wątki, do których należy zaliczyć pedagogikę troski, włączenie w obszar różnic indywidualnych – pierwotnie skupiających uwagę pedagoga na inteligencji, motywacji i cechach temperamentalnych uczniów – także różnorodności kondycji psychofizycznej, pochodzenia społecznego oraz zróżnicowania kulturowego, jak również włączenie w obszar edukacji międzykulturowej kwestii zróżnicowania systemów wierzeń, postpamięci, konfliktów międzygrupowych i wychowania dla pokoju. W niniejszym tekście znajdują przy tym odzwierciedlenie pojawiające się we wspomnianym zakresie problemy i wyzwania.

SŁOWA KLUCZOWE: wartości humanistyczne, edukacja międzykulturowa, dydaktyka różnicowa.

Wprowadzenie

Dorobek myśli pedagogicznej Profesora Tadeusza Lewowickiego sytuuje się w przestrzeni wyznaczonej trzema wektorami zogniskowanymi na kwestiach szkoły pojmowanej jako środowisko fizycznego, psychicznego, poznawczego i społeczno-moralnego rozwoju uczniów. Jednym ze wzmiankowanych wektorów są kwestie aksjologiczne kierujące uwagę osób odpowiedzialnych za pracę szkoły w stronę świata wartości wyznaczających cele kształcenia, modele wychowawcze oraz treści i wzorce eksponowane we współczesnej edukacji. Wektor drugi wyróżnia osobę ucznia: prawo każdego dziecka do nauki dostosowanej do jego potrzeb i możliwości, zróżnicowanie uczniów pod względem ich cech indywidualnych, społecznych i kulturowych, jak również potrzebę dostosowania do tej różnorodności pracy szkoły. Wektor trzeci to wątek edukacji międzykulturowej pojawiający się w pracach Profesora już w latach 80. ubiegłego wieku.

Wyczerpujące omówienie prac eksplorujących wymienione obszary przekracza możliwości skromnego objętościowo tekstu. Osoby zainteresowane mogą zapoznać się z nimi za pośrednictwem wyczerpującej bibliografii prac Profesora autorstwa Barbary Grabowskiej i Ewy Ogrodzkiej-Mazur (2022). Dla potrzeb niniejszego artykułu ograniczymy się zatem do nawiązania do najbardziej elementarnych tez owych opracowań odczytywanych w kontekście wyzwań współczesności.

O humanistyczne zorientowanie pedagogiki

Współczesne programy edukacyjne w dużym stopniu zorientowane są na przygotowanie młodych pokoleń do uczestnictwa w szybko przeobrażającym się rynku pracy. Podejście takie, niewątpliwie zasadne z punktu widzenia przyszłości Polski i Polaków, niesie jednak zagrożenia wynikające z możliwości nadmiernej utylitaryzacji celów i treści kształcenia, jak również modelu absolwenta sprowadzanego do zestawu efektów uczenia się, wśród których szczególne znaczenie przypisuje się kształtowaniu kompetencji o charakterze technicznym: wiedzy zawodowej, kompetencji cyfrowych, znajomości języków obcych czy kompetencji przydatnych w pracy zespołowej. Konsekwencją powyższego jest zaś odsuwanie na dalszy plan treści o charakterze humanistycznym i kulturowym.

Sygnalizowanemu procesowi sprzyja koncentracja szkoły na realizacji funkcji dydaktycznych, ograniczająca jej zaangażowanie w działania o charakterze opiekuńczym i wychowawczym. Sprzyjają temu parametryczne kryteria oceny pracy szkoły, skupiające uwagę menedżerów oświaty na formalnych

wymiarach ewaluacji pracy szkoły, ściśle powiązanych z pozycjonowaniem placówek oświatowych w rankingach lokalnych i ogólnopolskich. Zróżnicowane możliwości spełniania wiążących się z tym oczekiwań przez poszczególnych uczniów sprawiają przy tym, iż placówki oświatowe mniej lub bardziej świadomie podejmują działania o charakterze segregacyjnym. Funkcja wyrównywania szans życiowych dzieci pochodzących ze środowisk zmarginalizowanych społecznie niejednokrotnie przekształca się zaś w będącą swoim zaprzeczeniem funkcję utrwalania nierówności społecznych (Dolata, 2008).

Zarysowana sytuacja wzbudzała niepokój Profesora. Podejmowane przez Niego refleksje nad kondycją edukacji cechuje jednak zdystansowanie i trojskliwy krytycyzm. Wskazuje On na zagrożenia wynikające z prób oderwania pedagogiki od jej humanistycznych korzeni i dziedzictwa. Samą humanistykę określa jako „[...] nurt myśli dotyczącej kondycji człowieka, świata stworzonego przez człowieka (świata idei, rzeczy, relacji międzyludzkich), sensu i stylu (stylów) życia oraz wielu innych zagadnień egzystencji, rozwoju i kształtowania (się) człowieka, rozumienia jego zachowań. W tym znaczeniu jest to pewna formacja intelektualna wykraczająca poza ramy nauki (jak przedstawiają to encyklopedie). Takie pojmowanie humanistyki zbliża ją do refleksji o człowieku, zbliża do tego obszaru filozofii, który dotyczy człowieka, jego życia, wytworów, myśli, sensu i sposobów życia” (Lewowicki, 2004, s. 9).

Postawa taka, eksponując wartości o charakterze ogólnoludzkim, stanowi, zdaniem Autora, fundament nauk o edukacji (Lewowicki, 1993; 2007). Hybrydyczność i utylitarne zorientowanie współczesnych koncepcji pedagogicznych przesłanie to jednak zacierają, czego efektem bywa brak „silnej pedagogiki ukierunkowanej na przezwyciężenie i zapobieganie słabościom edukacji, ukierunkowanej na procesy wspomagania rozwoju, kształcenia, wychowania, samorealizacji, formowania się osobowości, pedagogiki konstruktywnej, pozytywnej” (Lewowicki, 2007, s. 217). Przywołana uwaga wydaje się być niezwykle cenna w kontekście współczesnego nam przejścia od humanistycznej koncepcji ideału wychowawczego do spragmatyzowanego modelu kompetencji absolwenta. Wzmiankowany model odchodzi bowiem od antycznego ideału kalokagathii z jego cnotą najwyższą – umiejętnością i chęcią bezinteresownego czynienia dobra. Marginalizuje (bądź nawet eliminuje) ważne dla wszechstronnego rozwoju człowieka wychowanie przez sztukę i przygotowanie do uczestnictwa kulturalnego¹. Skupiając się na treściach rozwijających potencjał indywidualny

¹ Głosy upominające się o obronę kształcenia artystycznego w szkołach częściej artykułują przy tym utylitarłą przydatność tego rodzaju kształcenia, mogącego pobudzać kreatywności i innowacyjności uczących się niż wartości humanistyczne eksponowane przez pedagogikę kultury.

(postrzegany niejednokrotnie jako zdolność podmiotu do skutecznej rywalizacji z innymi), w znikomym stopniu uwzględnia także wartości wspólnotowe.

Współczesny humanizm podkreśla jednak dwoistości natury człowieka, ujmowanego zarówno jako indywiduum, jak i byt społeczny. Podstawę myślenia pedagogicznego winno zatem stanowić poszukiwanie uniwersalnych wartości ludzkiej egzystencji, równoważące wartości o charakterze jednostkowym wartościami wspólnotowymi (Lewowicki, 1993; 1997). Sytuując ten rozwój w szerszym kontekście świata przyrody, kultury i techniki, Aneta Rogalska-Marasińska (2010) wskazuje zarówno na jego wielowymiarowość, jak i potrzebę harmonijnego równoważenia jego kierunków. Szczegółowość miejsca i roli istoty ludzkiej w otaczającym świecie wyznacza przy tym obligację troski o jego i nasze dobro (Mariański, 2007).

Mimo znaczenia, kategorie „troska” i „troszczenie się” nie są powszechne we współczesnej polskiej myśli pedagogicznej. Są także na jej gruncie słabo zdefiniowane². Udaną próbę ich dookreślenia podjęła Alicja Żywcok: „Troska bądź zatroskanie (różniące się od troski obecnością niepokoju, a nawet smutku) stanowią raczej nastawienia mentalne podmiotu niż czyny. Zatroszczenie się jest już przejawem aktywności człowieka – celowym i na ogół ukierunkowanym działaniem, i raczej aktem niż procesem; nie bez powodu kojarzy się raczej z zainicjowaniem działań niż z działalnością długotrwałą. Z kolei troszczenie się można uznać już nie tylko za czynność, lecz także za postawę, i raczej proces niż wyłącznie akt. Natomiast troskliwość, zaliczona już w starożytności do cnót moralnych, jest także pozytywną cechą/dyspozycją ludzkiego charakteru/osobowości (zaletą) i z pewnością wyróżnikiem człowieka, choć troski utożsamionej z opieką nad potomstwem trudno nie przypisać również niektórym zwierzętom” (Żywcok, 2018, s. 110). Społeczne i moralne aspekty owej troskliwości stanowią przy tym centralne kategorie pedagogiki troski.

Ten ważny nurt myśli pedagogicznej wiążemy z amerykańską filozofką wychowania Nel Noddings. Pedagogikę troski postrzega ona jako długotrwały proces kształtowania postawy troski i odpowiedzialności inicjowany we wczesnych okresach rozwojowych doświadczaniem przez dziecko troski okazywanej mu przez rodziców i krewnych. Jego kontynuacją jest edukacja szkolna, uwzględniająca wychowanie w duchu wartości humanistycznych oraz kształtowanie podporządkowanych owym wartościom kompetencji dialogicznych i opiekuńczych (Noddings, 1984, 48). Warunkiem realizacji owych zadań

² Z przykrością należy stwierdzić, iż recepcja prac M. Ulińskiego (2012) czy J. Philips (2007) jest w środowiskach pedagogicznych dosyć uboga.

jest natomiast aksjologiczna zmiana, której podstawą jest usytuowanie w centrum uwagi, wydobycie i wspieranie potencjału rozwojowego każdego ucznia oraz odejście od edukacji promującej egoistyczny, rywalizujący, agresywny i zachłanny indywidualizm na rzecz wychowania ku wartościom wspólnotowym, harmonii, współpracy i wzajemnej trosce.

O taką właśnie reorientację upominał się Profesor, wskazując na będącą jej istotnym warunkiem konieczność „zintegrowania refleksji o wychowaniu z dotychczasowym dorobkiem i mądrości płynących z dziejów i dorobku myśli pedagogicznej [...], a także relacji z praktyką społeczną, oświatową” (Lewowicki, 2012, s. 23). Jednym z największych wyzwań wzmiankowanej praktyki jest przy tym uczynienie szkoły miejscem przyjaznym i sprzyjającym rozwojowi każdego ucznia.

Indywidualizacja kształcenia czyli perspektywa różnorodności w pracy instytucji edukacyjnych

Jednym z najważniejszych praw człowieka jest prawo do nauki. Zgodnie z humanistycznym przesłaniem edukacji oznacza ono m.in. obowiązek stworzenia i zapewnienia każdemu dziecku optymalnych, odpowiadających jego potrzebom i możliwościom warunków kształcenia³. Podstawą działań umożliwiających realizację wspomnianego obowiązku jest zaś rozpoznanie specyfiki poszczególnych uczniów oraz dostosowanie do niej pracy szkoły.

Społeczne przestrzenie współczesnej szkoły możemy przy tym (i powinniśmy) opisywać zarówno w kategoriach zróżnicowania uczniów pod względem ich cech indywidualnych (poziom inteligencji, specyfika funkcjonowania układu nerwowego, system motywacyjny, zainteresowania czy psychofizyczna kondycja), jak też różnorodności ich zaszeregowień społecznych (płci, rasy, etniczności, narodowości, społeczno-ekonomicznego statusu rodziny pochodzenia czy afiliacji o charakterze wyznaniowym). Efekt synergiczności, wpływ rodziny, oddziaływania zewnętrzne, jak również procesy socjalizacji w grupie rówieśników sprawiają, iż każde dziecko cechuje niepowtarzalna specyfika i trajektoria rozwoju. Troska o zapewnienie jemu odpowiednich warunków rozwoju nakazuje zatem daleko idącą indywidualizację pracy szkoły i nauczyciela.

O podejście takie upominał się Profesor Tadeusz Lewowicki, przedstawiając w latach 70. ubiegłego wieku pionierską, nie tylko w skali polskiej,

³ W świetle przyjętych w Polsce uregulowań zapewnienie każdemu uczniowi odpowiednich do jego potrzeb i możliwości warunków kształcenia stanowi przy tym obowiązek prawny, nie zaś idealistyczny postulat.

koncepcję dydaktyki różnicowej (Lewowicki, 1977). Istotą procesów indywidualizacji czyni On dostosowanie celów, treści, strategii, metod, form i środków kształcenia, jak również wymagań i sposobów oceniania ucznia do jego indywidualnej charakterystyki. W początkach formowania się tego paradygmatu w centrum uwagi nauczyciela usytuowane zostają przede wszystkim kwestie inteligencji, zdolności, mechanizmów motywacyjnych i neuroróżnorodności postrzegane jako istotne dla kształtowania się zaangażowania ucznia w procesy dydaktyczne, stylu jego pracy na lekcji oraz poziomu uzyskiwanych osiągnięć. Rozpoznanie i uwzględnienie owych właściwości są podstawą dla projektowania pracy z poszczególnymi uczniami. Szczególnymi obszarami indywidualizacji kształcenia stają się zwłaszcza kwestie doboru treści, metod, form i środków kształcenia, jak również określanie poziomu wymagań i sposobu ewaluacji osiągnięć ucznia (Palka, 1988). Jak jednak wskazują badania M. Christ (2013), mimo postępu w rozwoju metodyki pracy szkoły, sugestie owe nadal uwzględniane są w stopniu niewystarczającym. Podobnie słabo wykorzystywane są dostępne, a poszerzające możliwości indywidualizacji, zasoby kształcenia o charakterze pozaformalnym. Indywidualizacja pracy z uczniem może bowiem być realizowana różnymi drogami, w tym „poprzez organizację różnego rodzaju dodatkowych projektów edukacyjnych, w których będą uczestniczyć uczniowie, nauczyciele, a także rodzice i inne zainteresowane osoby. Wdrażanie tego typu projektów powinno uwzględniać zaangażowanie w ich realizację specjalistów z różnych dziedzin, a także współpracę z różnego typu instytucjami, takimi jak eksploratoria, parki doświadczeń, muzea, kina, teatry itp. Wiele uwagi należy poświęcić również tworzeniu programów i pakietów edukacyjnych, z których będą korzystali uczniowie. Powinny one być dla nauczycieli źródłem inspiracji i wsparcia w prowadzeniu zajęć rozwijających tak różne u uczniów zdolności kierunkowe. Wśród czynników sprzyjających indywidualizacji procesu kształcenia uczniów można wskazać na bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych” (Christ, 2013, s. 33).

Postulat indywidualizacji kształcenia wykracza jednak w chwili obecnej poza obszar różnic psychologicznych. Wraz z upowszechnieniem się kształcenia integracyjnego, w obszarze zainteresowań dydaktyki różnicowej znalazły się dzieci z tzw. specjalnymi potrzebami, do której kategorii zaliczono uczniów z różnego rodzaju dysfunkcjami i zaburzeniami rozwojowymi pierwotnie sytuowanych w placówkach kształcenia specjalnego. Inspiracje koncepcją Profesora znalazły przy tym odzwierciedlenie w materiałach szkoleniowych dla nauczycieli wspomagających (Rola, Przewłocka, 2021). Troska o zapewnienie wzmiankowanym dzieciom optymalnych warunków rewalidacji, kształcenia i rozwoju w środowisku szkoły masowej i naturalnej grupie rówieśniczej

postawiła jednak przed szkołą nowe, nie zawsze łatwe czy nawet możliwe do zrealizowania zadania (jak zapewnienie dostępu do technologii asystujących i rehabilitacji fizycznej uczniom z dysfunkcjami motorycznymi czy środków technicznych wspomagających możliwości uczenia się dzieci z dysfunkcjami wzroku i słuchu). Wygenerowała dylematy wynikające z ich odmiennych potrzeb, ograniczeń możliwości uczenia się (jak w przypadku dzieci z dysfunkcjami intelektualnymi), zaburzeń zachowania (dzieci z zaburzeniami schizoidalnymi, niewyrównanymi zaburzeniami ze spektrum ADHD) czy problemów komunikacji ograniczających możliwości pracy z uczniami ze spektrum autyzmu lub niesłyszącymi (Błęszyńska, 2022). Zogniskowanie zainteresowań organizatorów procesów edukacyjnych na jednej tylko formie kształcenia (klasach integracyjnych) z pominięciem innych, niejednokrotnie bardziej przyjaznych danej grupie dzieci opcji (jak np. klasy specjalne w szkołach masowych czy szkoły sąsiedzkie), ignorowanie wysuwanych od dawna postulatów dostosowywania form kształcenia do indywidualnych możliwości uczniów z ograniczeniami zdolności uczenia się (Błęszyńska, 1992) oraz towarzyszące temu niedostatki kształcenia nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej niekoniecznie sprzyjały przy tym realizacji postulatu „szkoły dla wszystkich” w odniesieniu do tej kategorii uczniów⁴.

Do kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaliczane są wszelako także dzieci i młodzież szczególnie utalentowani. I w odniesieniu do tej właśnie grupy, zdaniem Magdaleny Christ (2013), koncepcja indywidualizacji kształcenia bywa wdrażana najczęściej i z najlepszym skutkiem. Nie oznacza to jednak jej upowszechnienia w praktyce szkolnej codzienności. Podstawę indywidualizacji stanowi mianowicie wielostronna diagnoza pedagogiczna pozwalająca lepiej zrozumieć ucznia, jego specyfikę, potrzeby, możliwość i ograniczenia (Lewowicki, 1977), w tym wczesne rozpoznanie jego zdolności, umożliwiające tworzenie zindywidualizowanych ścieżek kształcenia potencjał ten wydobywających i rozwijających. Ważnym elementem podejmowanych działań winno być przy tym zapewnienie uczniom szczególnie zdolnym programów wykraczających poza standardy przyjmowane w pracy z uczniami pozostałymi. Realizację przywołanego postulatu możemy obecnie dostrzegać m.in. w programach współpracy niektórych szkół z placówkami kształcenia na poziomie wyższym. Fundamentem owych projektów jest zaś umożliwienie uczniom przejawiającym określone zainteresowania i zdolności

⁴ W odniesieniu do stosunkowo dobrze rozpoznanych na gruncie pedagogiki specjalnej potrzeb indywidualizacji pracy z uczniami z różnego rodzaju niepełnosprawnościami zjawisko to możemy uznać za interesującą poznawczo paradoks edukacyjny.

dostępu do osób, treści i zasobów odpowiadających tymże, lecz wykraczających poza możliwości szkoły.

Szczególne zdolności bywają atrybutem uczniów pochodzących z różnych środowisk społecznych, w tym pochodzących ze środowisk ubóstwa. Socjalizując się w specyficznych dla tego środowiska warunkach, kształtują oni zachowania, kompetencje i style komunikacyjne zgodne z kodami swojej zbiorowości, niejednokrotnie jednak różniące się w stosunku do standardów funkcjonowania dzieci klasy średniej kalibrujących pracę instytucji oświatowych. Częściej, niż dzieci z pozostałych środowisk, przedwcześnie wkraczają w życie ludzi dorosłych, stając się samodzielnymi i przedsiębiorczymi. Częściej doświadczają niedostatku, upokorzenia, wstydu i wykluczenia społecznego (Oliwa-Ciesielska, 2021, 2013; Orłowska, 2023; Bleszyńska, 2023). Wiązane z tym środowiskiem stereotypy społeczne eksponują różnego rodzaju patologie społeczne sprawiając, iż w centrum zainteresowania pedagogów stawiane są ewentualne zagrożenia moralnego i społecznego rozwoju wzmiankowanej grupy dzieci. W konsekwencji programy pracy z tymi uczniami zorientowane są przede wszystkim na korygowanie ich zachowań, profilaktykę i resocjalizację. Słabiej artykułowane bywają natomiast kwestie rozpoznawania, budzenia i wspomagania rozwoju ich aspiracji, zdolności i zainteresowań.

Podjęcie takie jest zaprzeczeniem postulowanej przez Profesora Tadeusza Lewowickiego „szkoły dla wszystkich”. Miarami jego przeciwności są zarówno częste wśród uczniów ze środowisk ubóstwa samomarginalizacja i milczenie, pełniące funkcję środowiskowej strategii obronno-komunikacyjnej (Oliwa-Ciesielska, 2021), jak też zróżnicowane formy oporu szkolnego, pogłębiające rozdziewki między szkołą a wzmiankowanymi uczniami (Babicka-Wirkus i in. 2019). Szansę rozwiązania tego niepokojącego zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym problemu stanowi opracowywanie indywidualnych programów pracy dydaktyczno-wychowawczej, pobudzających opisywane przez Romana Dolatę i Marka Smulczyka (2023) zjawisko *academic resilience*.

Istotnym wyzwaniem edukacyjnym jest wreszcie kulturowe zróżnicowanie uczniów. W zasadzie istniało ono zawsze, gdyż Polska nigdy nie była (i nie jest) monolitem kulturowym. Przez długi czas wzmiankowana różnorodność miała jednak zasięg terytorialny i wiązała się z obecnością na danym terenie stosunkowo nielicznych mniejszości kulturowych (jak np. Romowie, Kaszubi, Białorusini czy Niemcy). Prowadzona w przeszłości polityka edukacyjna nastawiona zaś była na polonizację i nie uwzględniała prawa do pielęgnacji odrębności kulturowej w przestrzeni publicznej. Znaczące zmiany pojawiły się wraz z procesami społeczno-politycznej transformacji kraju

pobudzającymi emancypację mniejszości kulturowych oraz postępy w poszanowaniu Praw Człowieka. W okresie tym wyartykułowane zostały pierwsze postulaty uwzględnienia w pracy szkoły kulturowej różnorodności uczniów (Lewowicki, 2000). Miały one jednak przede wszystkim odniesienia do mniejszości zamieszkujących na terenie Polski, eksponując kwestie ich tożsamości kulturowej pojmowanej jako dystynkcja o charakterze zbiorowym (Kossak-Główniczewski, Kozyrzkowska, 2015).

Perspektywę tę przeobraziły zmiany zachodzące w sytuacji polskiej i międzynarodowej (przede wszystkim wojny w Czeczenii i akcesja unijna Polski), jak również procesy intensywnej globalizacji pobudzające migracje międzykulturowe. Poszerzyły one zakres zainteresowań pracowników kierowanej przez Profesora Tadeusza Lewowickiego Katedry Dydaktyki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego o problematykę kształcenia osób z doświadczeniem migracyjnym, w tym strauumatyzowanych uchodźców wojennych i politycznych. Zainspirowane humanistycznym podejściem i życzliwością Profesora, a prowadzone we współpracy z ośrodkami zagranicznymi badania zaowocowały w roku 2004 utworzeniem przez współpracującą z Profesorem Krystyną Błeszyńską finansowanego przez Komisję Europejską w ramach programu EQUAL pierwszego w Polsce kompleksowego centrum społecznej integracji migrantów MCAZ (Błeszyńska, 2023). W podjętych z inspiracji Profesora, a nawiązujących do doświadczeń innych krajów (Gundara, 2000), pracach powstających w Katedrze Dydaktyki (jak badania, publikacje, programy zajęć dydaktycznych czy projekty wdrożeniowe) wiele uwagi poświęcano szczególnej roli instytucji edukacyjnych w społecznej integracji migrantów oraz potrzebie i możliwościom przeciwdziałania wykluczeniu edukacyjnemu dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Wyrazem (a także efektem) wzmiankowanych zainteresowań stał się pionierski raport dotyczący sytuacji dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach oraz będące praktyczną aplikacją jego rekomendacji wpisanie troski o zapewnienie im właściwego wykształcenia i opieki w zakres obowiązków pedagogów szkolnych (Błeszyńska, 2010; 2011).

Zainicjowane przez Profesora, a będące odpowiedzią na pojawiające się wyzwania współczesności zainteresowanie rolą edukacji w procesach społecznej inkluzji migrantów zainspirowało i znalazło kontynuację nie tylko w działalności Jego najbliższych współpracowników, lecz także w pracach licznych autorów spoza środowiska Katedry Dydaktyki (Młynarczuk-Sokołowska, 2022; Januszewska, 2017; Badowska, 2017; Gmaj i in., 2013; Gronosz, 2009; Marek, 2009 czy Rabczuk, 2009). Włączenie wzmiankowanej problematyki w krąg zainteresowań pedagogów wyznaczyło zaś nowe zadania edukacji międzykulturowej w Polsce.

Edukacja międzykulturowa w obliczu wyzwań współczesności

Trzecim ważnym obszarem zainteresowań Profesora Tadeusza Lewowickiego była edukacja międzykulturowa. Zainicjował On znaczące dla polskiej pedagogiki przejście od edukacji wielo- do międzykulturowej, podkreślając znaczenie nie tyle wiedzy o odrębnościach poszczególnych kultur, co świadomości kulturowego zróżnicowania świata oraz potrzeby rozwijania ważnej kompetencji cywilizacyjnej, jaką jest umiejętność funkcjonowania w relacjach z osobami odmiennymi kulturowo. Przedmiotem szczególnej uwagi uczynił obszar pogranicza kulturowego pojmowanego nie tyle jako fizyczna przestrzeń zachodzących interakcji, lecz także, a może przede wszystkim, jako przestrzeń spotkania i dialogu między osobami postrzegającymi siebie nawzajem jako Innych. Spotkania, którego uczestnicy wzajemnie akceptują i szanują swoją odmienność, dążąc do jej poznania, oraz przestrzeni postrzeganej przez pryzmat przepływających niej treści i wartości kulturowych przeobrażających tożsamość uczestniczących w tej wymianie podmiotów (Lewowicki, 2019). Wzmiankowane inspiracje znalazły żywy oddźwięk w pracach badaczy zarówno z kręgu Uniwersytetu Warszawskiego, jak blisko współpracującego z Profesorem Jerzego Nikitorowicza (2009) oraz związanego z nim środowiska Uniwersytetu w Białymstoku czy środowiska cieszyńskiej filii Uniwersytetu Śląskiego (Szczurek-Boruta, 2012).

Prawa grup i jednostek do poszanowania i pielęgnacji własnej tożsamości kulturowej łączą się w pracach Profesora z poszanowaniem indywidualnej wolności w poszukiwaniu i dookreślanu kulturowego JA. W powyższym ujęciu podmiot nie jest zakładnikiem etnograficznie ujmowanych zaszeregowanych grupowych, lecz aktywnym, świadomym i refleksyjnym aktorem społecznym dokonującym wyborów w niejednoznacznym świecie przenikających się i często trudnych do odczytania wzorców i wartości. Zakreślane między poszczególnymi kulturami granice mają charakter płynny i umowny. Występujące w obrębie tej samej grupy kulturowej zróżnicowanie społeczne i indywidualne zaprzecza istniejącym stereotypom etnicznym. Wzajemne poznawanie się uczestników spotkania, eksploracja tego, co wspólne, i tego, co odmienne, jak również dokonujące się w heterogenicznej kulturowo przestrzeni procesy socjalizacji sprawiają natomiast, iż każda wychowująca się w tych warunkach osoba staje się mikrokosmosem o wysoce złożonej, niepowtarzalnej i nieustannie przekształcającej się charakterystyce.

Przedmiotem zainteresowania czyni też Profesor kwestie tożsamości zbiorowej. Formułując Teorię Zachowań Tożsamościowych, eksponuje znaczenie identyfikacji podmiotu z relewantnymi i wysoce dystynktywnymi atrybutami

pozwalającymi dookreślić granice między etnicznie pojmowanym MY a skonstruowaną z ową grupą kategorią ONI. Atrybuty, o których mowa, rozpatruje przy tym w płaszczyznach poczucia wspólnoty pochodzenia i terytorium członków grupy odniesienia, odrębności cech jej członków, ich kultury, języka, systemu wierzeń i duchowego dorobku, wspólnoty doświadczenia historycznego, świadomości politycznej i sposobu postrzegania interesów grupowych, jak również specyfiki tworzonych struktur i instytucji społecznych (Suchodolska i in., 2022). Zarysowane treści struktur tożsamościowych, jak również znaczenie identyfikacji etnicznych w relacjach międzygrupowych, stawiają przy tym szkołę i nauczyciela w obliczu nowych wyzwań i zadań (Lewowicki, 2013).

Pierwszym ze wzmiankowanych jest konieczność dostosowania pracy szkoły do kulturowej specyfiki uczniów. Prace psychologów międzykulturowych wskazują, iż socjalizacja w określonym kręgu kulturowym kształtuje pewną specyfikę funkcjonowania podmiotu, wyrażającą się m.in. uznawaniem określonego systemu aksjonormatywnego, praktykami religijnymi, sposobem widzenia świata, organizacją procesów poznawczych, sposobem wyrażania emocji, stylami komunikacji, modelami osobowymi czy wzorcami zachowań społecznych (Boski, 2009; Matsumoto, Juang, 2007). Instytucjonalna kultura szkoły, zachodzące podczas pobytu w placówkach oświatowych procesy socjalizacji, wzajemnego uczenia się i akulturacji do pewnego stopnia przyczyniają się do synchronizacji i ujednolicenia zachowań uczniów zróżnicowanych kulturowo. Różnic tych jednak całkowicie nie eliminują. Co więcej, respektowanie pewnych praw kulturowych, jak prawo do pielęgnowania tożsamości kulturowej dziecka czy nieobecności w szkole podczas ważnych świąt jego wspólnoty religijnej, sprawia, iż kulturowa specyfika uczniów winna być uwzględniona w organizacji pracy szkoły i nauczyciela. Kierując się zasadą „szkoły dla wszystkich”, należy zatem odpowiedzieć na pytanie wywodzącego się z kręgu kierowanej przez Profesora Tadeusza Lewowickiego Katedry Dydaktyki UW Jerzego: jak można lepiej dostosować pracę szkoły, treści i metody kształcenia oraz zachodzące na jej terenie procesy dydaktyczno-wychowawcze (w tym programy kształcenia, styl pracy nauczyciela, sposób komunikacji z uczniami i ich rodzicami czy formy i kryteria oceny osiągnięć szkolnych dziecka) do kulturowej różnorodności uczniów? (Marek, 2017).

W powyższym kontekście ważne i zasadne są stawiane przez Profesora pytania dotyczące stopnia i zakresu włączenia elementów przynależnych do kultury uczniów odmiennych kulturowo w treści kształcenia i pracę szkoły (Lewowicki, 2000). Konieczne jest uwzględnienie w pracy z przywołaną grupą zróżnicowanej znajomości języka polskiego i polskich odniesień kulturowych. Praktyczną aplikacją humanistycznego postulatu „szkoły dla wszystkich” jest

także adaptacja kulturowa narzędzi ewaluacji uczniów kulturowo odmiennych. Różnorodność cechujących ich odniesień sprawia bowiem, iż samo przetłumaczenie narzędzi ewaluacji na język macierzysty dziecka nie jest działaniem wystarczającym. Uzyskane tą drogą wyniki nie mogą zaś być uznane za miarodajne.

Realizację postulatów szkoły wychodzącej naprzeciw potrzebom i możliwościom wszystkich dzieci dodatkowo komplikuje zróżnicowanie prawnej i psychologicznej sytuacji uczniów odmiennych kulturowo. Część z nich reprezentuje mniejszości etniczne i narodowe zamieszkałe na terenie Polski od wielu stuleci. Wśród pozostałych możemy jednak wyodrębnić kilka kategorii wymagających zróżnicowanego podejścia. Jedną z nich są dzieci polskich repatriantów wychowane poza granicami Polski. Grupę drugą konstytuują dzieci imigrantów osiedlających się w Polsce na pobyt stały lub czasowy. Grupa trzecia obejmuje dzieci uchodźcze, w tym pozbawione opieki rodziców dzieci mające status dziecka-uchodźcy. Wszystkie łączy doświadczenie migracyjne, problemy językowe, odmienne w stosunku do dzieci polskich koleje życiowe i doświadczenia szkolne. Każdą z tych grup cechuje jednak pewna specyfika stawiająca szkołę w obliczu nieznanych wcześniej zadań i pytań.

Dzieci repatriantów, mimo iż są dziećmi polskimi, ze względu na odmienne doświadczenia życiowe i warunki socjalizacji funkcjonują inaczej niż dzieci wychowujące się na terenie Polski. Dzieci czasowych imigrantów i dzieci „trzeciej kultury” niekoniecznie rozwijają motywację do identyfikacji i angażowania się w życie swojej szkoły (Bleszyńska, 2020). Dzieci z doświadczeniem uchodźczym w konsekwencji doznanej traumy mogą przejawiać zaburzenia zachowania wykraczające poza możliwości rozpoznania i właściwego postępowania nauczycieli, szkolnego pedagoga czy psychologa (Januszewska, 2010). Perspektywa ich powrotu do kraju pochodzenia stawia przy tym zasadne pytania o etniczność ich polonizacji przez oddziaływania edukacyjne.

Pojawiające się przed nauczycielami zadania wymagają od pracowników szkoły rozwinięcia kompetencji międzykulturowych. Postulatowi indywidualizacji podejścia do każdego z uczniów towarzyszy jednak drugi: kompetentnej organizacji pracy z heterogeniczną kulturowo klasą. Dotychczasowe badania wskazują bowiem, iż nawet nauczyciele dobrze radzący sobie w pracy z pojedynczymi uczniami, częstokroć deklarują poczucie bezradności w pracy z całą grupą. Przyjmowane przez nich strategie i metody, w tym działania mające na celu integrację zespołu klasowego, miewają zaś charakter intuicyjny i niejednokrotnie bywają przeciwnie skuteczne⁵ (Bleszyńska, 2010; Badowska, 2017).

⁵ Przykładem takiego przeciwnie skutecznego działania o szlachetnych niewątpliwie intencjach jest mająca wspomagać procesy inkluzji w społeczność szkoły uczniów czeczeńskich organizacja

Istotnym problemem pracy z klasą heterogeniczną kulturowo są wreszcie konflikty międzygrupowe. Niekoniecznie muszą one mieć charakter destrukcyjny. Rozwiązanie zaistniałego konfliktu może bowiem grupę wzmacniać i integrować (Szczurek-Boruta, 2009). Ogniskiem wzmiankowanych napięć mogą być różnice kulturowe, narracje grupowe związane z pamięcią historycznych krzywd i konfliktów, jak również kwestie o charakterze socjalnym, np. pobierane świadczenia bądź (rzeczywiste czy domniemywane) uregulowania prawne faworyzujące przybyszów. W odniesieniu do uczniów pochodzących z krajów skonfliktowanych zbrojnie, mogą także pojawić się zagrożenia wynikające z przenoszenia owych konfliktów na grunt szkoły oraz wiążącej się z tym polaryzacji postaw, mobilizacji, zaangażowania i radykalizacji uczniów pozostałych. Ignorowanie („niczego takiego u nas nie ma”), lekceważenie („samo przejdzie”) bądź penalizacja dostrzeganych konfliktów („musimy zwalczać mowę nienawiści środkami prawnymi”) nie przyczyniają się do wygaszania tych konfliktów, skutecznie uniemożliwiając kształtowanie szkolnych przestrzeni i kultury pokoju. W powyższym kontekście ważne i konieczne staje się zapobieganie potencjalny napięciom oraz wynikającym z ich eskalacji konfliktom poprzez monitorowanie istniejącej sytuacji oraz odpowiednio wczesne wdrażanie programów mediacyjnych i zapobiegawczych (Błęszyńska, 2017; Kuleta-Hulboj, 2017). Pytanie o gotowość szkoły do podejmowania tego rodzaju działań oraz stopień przygotowania mających je podejmować pedagogów czy psychologów pozostaje jednak pytaniem otwartym.

Podsumowanie

Pojawiające się przed współczesną szkołą, a sygnalizowane powyżej wyzwania oraz wyznaczane nimi nowe obligacje i zadania placówek edukacyjnych wymagają rozwiązań inspirowanych uniwersalizmem i ponadczasowością myśli pedagogicznej Profesora Tadeusza Lewowickiego. Postulowane przeobrażenia winny być skoncentrowane wokół następujących postulatów w myśli tej zawartych:

- realizacji wizji szkoły opartej na wartościach humanistycznych, uwzględniającej przede wszystkim dobro uczniów i wspierającej ich rozwój osobowy;
- realizacji postulatu indywidualizacji kształcenia, umożliwiającego stworzenie „szkoły dla wszystkich”,

szkolnych zawodów sportowych, w których drużyna uczniów czeczeńskich gra przeciwko drużynie polskiej.

- uwzględnienia w pracy szkoły różnorodności uczniów oraz związanych z nią wyzwań, zadań i problemów;
- włączenia zarówno w pracę szkoły, jak i programy kształcenia nauczycieli, pedagogów szkolnych i szkolnych psychologów edukacji międzykulturowej mającej istotne znaczenie nie tylko dla kształtowania umiejętności funkcjonowania uczniów w zglobalizowanym świecie przenikających się pograniczy kulturowych, lecz także tworzenia szkoły nacechowanej kulturą pokoju i przyjaznej uczniom zróżnicowanym kulturowo.

Bibliografia

- Babicka-Wirkus, A., Bochno, E., Dudzikowa, M. (2019). *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Badowska, M. (2017). *Ku integracji społecznej. Studium pedagogiczne*. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. A. Gieysztora.
- Bleszyńska, K. (1992). Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej. W: A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.). *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 137–161.
- Bleszyńska, K. (2010). *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bleszyńska, K. (2011). Dzieci imigrantów i uchodźców jako grupa zagrożona wykluczeniem edukacyjnym. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.). *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 181–191.
- Bleszyńska, K. (2017). Pamięć trudnej przeszłości a Wychowanie dla Pokoju. W: K. Bleszyńska (red.). *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe KATEDRA. 202–230.
- Bleszyńska, K. (2020). Białe wrony: Rzecz o tożsamości i kryzysie dorastania w warunkach odmienności kulturowej. W: A. Cybał-Michalska, M. Orłowska, M. Piorunek (red.). *Młodzież – meandry życia ku dorosłości*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe WSB, 54–68.
- Bleszyńska, K. (2022). Wybrane problemy prawa do nauki. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, A. Szafrąńska (red.). *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 225–238;
- Bleszyńska, K. (2023). Urodzony po złej stronie torów. *Pedagogika Społeczna*, 4, 9–33.
- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: PWN i ACADEMICA Wydawnictwo Naukowe SWPS.
- Christ, M. (2013). Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne w XXI wieku. *Colloquium Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1, 19–36.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R., Smulczyk, M. (2023). Czy determinizm statusowy osiągnięć szkolnych można przezwyciężyć, czyli o zjawisku *academic resilience*. *Pedagogika Społeczna*, 4, 73–111.

- Gmaj, K., Iglicka, K., Walczak, B. (2013). *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Grabowska B. J., Ogrodzka-Mazur E. (2022). Bibliografia prac Profesora Tadeusza Lewowickiego. W: E. Grodzka-Mazur i in. (red.). *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 551–616.
- Gronosz, B., (2009). *Emigracje poakcesyjne rodziców a sytuacja edukacyjna dziecka oraz uczniów cudzoziemiec w polskiej szkole*. Warszawa: Mazowieckie Kuratorium Oświaty.
- Gundara, J. S. (2000). *Intercultural Education and Inclusion*. London: SAGE Publications Inc.
- Januszewska, E. (2010). *Dziecko czeczeńskie w Polsce. Między traumą wojenną a doświadczeniem uchodźstwa*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Januszewska, E. (2017). Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – między integracją a marginalizacją. *Studia Edukacyjne*, 45, 129–152.
- Kaldon, B. (2011). Ubóstwo rodzin czynnikiem powstawania trudności w funkcjonowaniu szkolnym dzieci. *Forum Pedagogiczne*, 1, 99–108.
- Kossak-Główniczewski, K., Kozyrkowska, A. (2015). *Wielokulturowość między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową: dylematy i konteksty tożsamościowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kuleta-Hulboj, M. (2017). Edukacja dla pokoju w silnie skonfliktowanych społecznościach (na przykładzie programów izraelsko-palestyńskich). W: K. Błeszyńska (red.). *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe KATEDRA, 255–291.
- Lewowicki, T. (1977). *Indywidualizacja kształcenia: dydaktyka różnicowa*. Warszawa: PWN.
- Lewowicki, T. (1993). Aksjologia i cele edukacji. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, 2, 51–59.
- Lewowicki, T. (1997). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lewowicki, T. (2000). W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Grodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.). *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 21–37.
- Lewowicki, T. (2004). Humanistyka i pedagogika (uwagi wstępne). W: T. Lewowicki (red.). *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*. Warszawa–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 7–35.
- Lewowicki, T. (2007). *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa–Radom: ITE.
- Lewowicki, T. (2012). Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość? *Cieżyński Almanach Pedagogiczny*, 1, 11–24.
- Lewowicki, T. (2013). Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 2, 19–37.
- Lewowicki, T. (2019). *O pograniczu, tożsamości ludzi pogranicza i edukacji humanistycznej*. W: M. Sobecki, D. Misiejuk, J. Muszyńska, T. Bajkowski (red.). *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 341–343.
- Marek, A. (2009). Dzieci uchodźców i imigrantów w polskiej szkole. *Nowa Szkoła*, 1, 11–14.
- Marek, J. (2017). Wychowanie dla Pokoju i wielokulturowość jako wyzwanie dla kadry menadżerskiej w oświacie. W: K. Błeszyńska (red.). *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe KATEDRA, 343–355.
- Mariański, J. (2007). Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 53–82.

- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2022). *Codziennosc polskiej szkoły z perspektywy dzieci i młodzieży ze środowiska przymusowych migrantów*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Białystok–Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Oliwa-Ciesielska, M. (2013). *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Oliwa-Ciesielska, M. (2021). Milczenie jako strategia komunikacyjna ludzi w kulturze ubóstwa. *Teologia i Moralność*, 1 (29), 75–91.
- Orłowska, M. (2023). Nie na prostej drodze życia. *Pedagogika Społeczna*, 4, 33–41.
- Palka, S. (1988). Pedagogiczne czynniki różnicujące szanse edukacyjne uczniów. W: H. Moroz (red.). *Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszy wieku szkolnym*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Rabczuk, W. (2009). Integracja imigrantów przez edukację. W: T. Lewowicki, E. Grodzka-Mazur, J. Urban (red.). *Problemy praktyki oświatowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rogalska-Marasińska, A. (2010). *Uczeń wobec wyzwań współczesności*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rola, B., Przewłocka, K. (2021). *Indywidualizacja pracy wspierająca ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Warszawa: Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Suchodolska J., Szczurek-Boruta, A., Jas, K., Ryszawy, S. (2022). Tadeusza Lewowickiego Teoria Zachowań Tożsamościowych i możliwości jej wykorzystania w badaniach tożsamości młodych ludzi żyjących w warunkach Pogranicza. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, A. Szafrńska (red.). *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki – tradycja i współczesność. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu z okazji 80. urodzin*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 390–404.
- Szczurek-Boruta, A. (2009). Konflikt – bariera czy szansa w kształtowaniu pozytywnych relacji międzykulturowych. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban (red.). *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowe*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 125–138.
- Szczurek-Boruta, A. (2012). Modele badań międzykulturowych, teorie i społeczna praktyka edukacyjna: perspektywa edukacji międzykulturowej. W: B. Walasek-Jarosz, J. Góral-Pórola (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki*. Cz. 1: *O interdyscyplinarności pedagogiki*. Kielce, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych, 81–98.
- Uliński, M. (2012). *Etyka troski i jej pogranicza*. Kraków: Aureus.
- Żywczok, A. (2018). Troska, zatroskanie, troskliwość – niespecyficzne przedmioty badań pedagogiki ogólnej. *Forum Pedagogiczne*, 1, 105–141.