

## Autoreferat

### 1. Imię i Nazwisko.

*Małgorzata Kaliszewska*

### 2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe (z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej).

– Dyplom uzyskania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, 2004.

Promotor prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa.

Tytuł rozprawy: *Kształtowanie pojęć zdrowotnych uczniów klas trzecich na zajęciach zintegrowanych.*

Recenzenci:

1) dr hab. prof. UwB Anna Karpińska,

2) prof. zw. dr hab. Lubomira Domka.

– Dyplom ukończenia studiów magisterskich na kierunku filologia polska, specjalność nauczycielska, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, 1976.

Promotor: prof. zw. dr hab. Bogusław Dunaj

### 3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

Od 01.10. 2004 i nadal: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (dawniej Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Kochanowskiego) na czas nieokreślony, na stanowisku adiunkta,

w zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania,  
następnie w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań,  
obecnie w Zakładzie Pedagogiki Zdrowia i Kultury Fizycznej.

W latach 15.03.2004 – 30. 06. 2008: Świętokrzyska Szkoła Wyższa w Kielcach, zatrudnienie etatowe, stanowisko adiunkta.

### 4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego:

**Geneza i uwarunkowania rozwoju ruchu freinetowskiego w Polsce w latach 1957-2014 jako przykładu nauczycielskiego współdziałania, rywalizacji, oporu i doświadczania ambiwalencji w pracy zawodowej i działalności stowarzyszeniowej**

**b) (autor/, tytuł/ publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa),**

Małgorzata Kaliszewska, *Ruch freinetowski w Polsce w latach 1957-2014*,  
Wydawnictwo Naukowe UJK, Kielce 2015, ss 450.

Recenzenci naukowci:

- 1) prof. zw. dr hab. Janina Wyczęsany,
- 2) dr hab. Prof. UZ Marzenna Magda-Adamowicz.

**c) omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.**

Przedstawiona praca jest efektem wieloletniego zainteresowania przygotowaniem zawodowym nauczycieli i pedagogów i znaczącymi aspektami zawodu nauczyciela oraz ruchem freinetowskim w Polsce, a ponadto aktywnego współuczestniczenia w jego działaniach. Celem naukowym podjętych badań było:

1. Opisanie na podstawie zgromadzonych materiałów historii ruchu freinetowskiego w Polsce w latach 1957–2014.
2. Wskazanie cech charakterystycznych polskiego ruchu freinetowskiego i osób – animatorów pedagogiki C. Freineta - oraz opisanie kategorii pedagogicznych „ruch pedagogiczny”, „ruch freinetowski”, „polski ruch freinetowski”, „animator pedagogiki Freineta”.
3. Poznanie i opis przykładów aplikacji przez nauczycieli pedagogiki Freineta do wybranych placówek.
4. Zebranie dostępnego piśmiennictwa pedagogicznego w języku polskim na temat C. Freineta, jego pedagogiki oraz doświadczeń polskiego ruchu freinetowskiego.
5. Poznanie, analiza i interpretacja nauczycielskiego współdziałania i rywalizacji w ramach działalności zawodowej i w ruchu freinetowskim.
6. Wyodrębnienie przykładów i analiza doświadczania przez nauczycieli-animatorów w pracy zawodowej i stowarzyszeniowej zjawiska ambiwalencji i oporu.

Dla osiągnięcia celów badawczych wykonałam następujące zaplanowane zadania badawcze:

1. Udostępnione dokumenty osobiste animatorów, dokumenty ruchu oraz wybrane celowo publikacje zostały zgromadzone, ułożone chronologicznie i opracowane dla potrzeb badawczych. Na ich podstawie oraz w świetle wywiadów z celowo dobraną grupą animatorów została opisana przeze mnie geneza i historia polskiego ruchu freinetowskiego w latach 1957-2014, na tle wydarzeń politycznych oraz przemian oświatowych.

Dokumenty osobiste animatorów: zawodowo-prywatne biografie oraz celowo i problemowo wybrane serie fotografii, ilustrujące ich działalność a przyporządkowane tematyce rozdziałów, następnie wybrane celowo przykłady twórczości literackiej dorosłych i dzieci oraz listy, ilustrujące walory i specyfikę współpracy animacyjnej, będące świadectwem działalności i twórczości indywidualnej oraz owocnej współpracy wzajemnej zostały przeze mnie celowo wykorzystane do wzbogacenia tej historii.

Przedstawiłam też osoby liderów ruchu oraz ich biografie, prezentujące losy zawodowe i osobiste, osiągnięcia naukowe i metodyczne, a także zainteresowania pozazawodowe, jako świadectwa realizowania własnych projektów życia z pedagogiką Freineta u podstaw.

Udało się w ten sposób wykazać długofalowy, początkowo dynamiczny rozwój ruchu, jego przemiany i relacje z władzą, rozumianą dosłownie oraz w ujęciu M. Foucaulta, wskazać na rozległość działania w sensie regionalnym, ponadregionalnym i międzynarodowym oraz działania w tamtych latach innowacyjne, jak: animacja aktywności edukacyjnej uczniów i nauczycieli, stosowanie metod aktywizujących (taką rolę pełniły techniki Freineta) i szkoleń w formie warsztatów.

2. W oparciu o literaturę przedmiotu z ubiegłego wieku i współczesną scharakteryzowałam ważne dla ruchu, a nieobecne dotąd w słownikach i encyklopediach kategorie pedagogiczne „ruch pedagogiczny”, „ruch freinetowski”, „polski ruch freinetowski”, „animacja pedagogiki Freineta”.

3. Zgodnie z założeniami pracy zebrałam i ułożyłam dziesięcioleciem dostępną freinetowską literaturę przedmiotu oraz dokonałam jej (wstępnej tylko, gdyż wymaga ona osobnych badań) analizy i oceny. Można było w ten sposób pokazać istnienie dorobku intelektualnego: naukowego, popularnonaukowego, metodycznego i publicystycznego, powstałego w ramach działalności ruchu.

4. Opisałam wykorzystanie idei i technik Freineta w dwóch placówkach szkolnych i dwóch lubelskich przedszkolach, zwracając uwagę na towarzyszące nauczycielom ograniczenia i dylematy, i traktując również te doświadczenia nauczycielskie jako dorobek ruchu.

5. Fakty, związane ze współpracą i rywalizacją oraz ambiwalencjami i oporem w ruchu freinetowskim zostały naświetlone i potraktowane jako dowód dynamiki ruchu i jego ewoluowania od aktywności spontanicznej do zorganizowanej, od działań indywidualnych do wspólnych i grupowych.

6. Wskazałam na możliwości wykorzystania inspiracji freinetowskich w dydaktyce akademickiej w procesie kształcenia pedagogów i nauczycieli, co byłoby ważne dla ich późniejszych postaw innowacyjnych i krytycznych oraz nabywanych kompetencji profesjonalnych, przypominałam też badania w działaniu, jako strategię doskonalenia warsztatu zawodowego studentów pedagogiki, metodę umożliwiającą ewaluację własnych działań i współdziałanie ze środowiskiem lokalnym.

7. Zastosowałam jakościową metodologię badań pedagogicznych, badając głównie uzyskaną dokumentację i informacje z wywiadów.

#### Podjęte zadania wiązały się z szukaniem odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze i pozwoliły uzyskać następujące wyniki.

1. Historia ruchu pokazana została jako żywe zjawisko pedagogiczne, inspirowane w pierw aktywnością i talentem organizacyjnym oraz walorami osobistymi nauczycielki - Haliny Semenowicz, a następnie narastającym zainteresowaniem pedagogiką Freineta, spowodowanym kursami i szkoleniami na ten temat oraz wydaniem przez Halinę Semenowicz pierwszej książki, zawierającej opisy technik i jej własnych doświadczeń w Otwocku.

Polski ruch freinetowski miał na celu zmianę edukacyjną przez popularyzację technik C. Freineta w polskiej szkole. Nauczyciele, zafascynowani nowymi możliwościami, zmieniali pod ich wpływem, w miarę swoich możliwości, własny warsztat zawodowy, wpływali na środowisko pracy i jego filozofię, przechodzili od biernego przekazu wiedzy do jej aktywnego zdobywania przez uczniów, między innymi dzięki aktywności własnej i swobodnej ekspresji twórczej dzieci.

Historia ruchu wiąże się nierozdzielnie z historią przemian społeczno-politycznych w kraju od postalinowskiej odwilży i kryzysów politycznych, po zmianę ustrojową, budowanie demokracji, wreszcie uwikłanie w problemy i procesy związane z komercjalizacją życia oraz edukacji.

Powstał obraz historii ruchu w zamierzeniu możliwie całościowy: wertykalno-horyzontalny, wieloraki. Efekt ten udało się w pewnym stopniu uzyskać dzięki narracji o wymiarze mikro (treści biogramów, listów, fotografii osobistych), mezo (uwzględniającej dowody działalności w środowiskach lokalnych, w grupach regionalnych) i makro (przedstawiające działania i kontakty z innymi środowiskami nauczycielskimi w tym międzynarodowymi, na tle przemian społeczno-politycznych i oświatowych w Polsce).

2. Scharakteryzowane zostały w oparciu o dostępne materiały podstawowe dla ruchu kategorie, jak: „ruch pedagogiczny”, „ruch freinetowski”, ‘polski ruch freinetowski’, „animator pedagogiki Freineta”. [ *Ruch freinetowski w Polsce w latach 1957-2014*, s. 45-56].

3. Wyniki badań wskazują, że choć nauczyciele klas początkowych chętnie odwołują się do technik Freineta, pedagogika Freineta ma obecnie mniejszą, niż dawniej popularność i ograniczony zasięg w polskim szkolnictwie, jej obecność sprowadza się najczęściej do okazjonalnego, wybiórczego wykorzystywania technik Freineta, stosowanych zazwyczaj w powiązaniu z innymi koncepcjami pedagogicznymi. Wynika to z faktu, że wiele dotąd oryginalnych rozwiązań, charakterystycznych dla Nowego Wychowania oraz C. Freineta znalazło swoje stałe miejsce w dydaktyce szkolnej, jak karty pracy, swobodny tekst, gazetka klasowa, wprowadzono inne jeszcze techniki aktywizujące, przez co zaciera się już „specyfika freinetowska”.

Tak, jak przed laty wiodącą placówką była szkoła w Otwocku, dzisiaj możemy mówić, że freinetowskie idee najpełniej rozwijali nauczyciele Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Moszczance (2005-2014), a także - pod tym samym kierownictwem M. Kędry, choć to dopiero początki funkcjonowania placówki – nauczyciele Bezpłatnej Szkoły Cogito w Poznaniu. Historia lat funkcjonowania Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Moszczance pod dyrekcją Marzeny Kędry dowiodła, że inspiracje freinetowskie pozwalają twórczo wykorzystywać potencjał, tkwiący w środowisku i ludziach oraz realizować oryginalne, własne projekty. Ale i w takim przypadku potrzebna jest dobra wola władz lokalnych, uznanie i zrozumienie dla pracy nauczycieli i uczniów.

Również nauczyciele przedszkoli wykorzystują techniki Freineta wybiórczo i hybrydowo łączą je z ideami z wielu różnych źródeł.

Zgromadzone w trakcie badań fotografie z ostatnich 15 lat dokumentują częstą obecność rodziców i osób zaproszonych podczas zajęć i imprez przedszkolnych, co oznacza bliską współpracę obu środowisk szkolnego i domowego (społecznego) dla dobra dziecka. Dokumentują twórczą i urozmaiconą aktywność nauczycielek przedszkoli i ich wychowanków. Zwraca jednak uwagę fakt, że – tak samo, jak w dokumentacji fotograficznej działalności obu szkół – brak w tej udostępnionej dokumentacji fotograficznej śladów wolności dziecka: dokumentacji jego indywidualnej działalności, pracy nad własnymi projektami. W polskich przedszkolach i szkołach nie ma po prostu czasu ani miejsca na takie projekty. Nie docenia się też otoczenia dziecka, jego walorów edukacyjnych i inspirujących twórczość, skupiając się na jego bezpieczeństwie, ładzie i stereotypowej estetyce.

4. Zebrany freinetowski nauczycielski głównie dorobek pisarski w liczbie ponad czterystu pozycji stanowią przede wszystkim publikacje metodyczne i publicystyczne oraz naukowe, sygnowane takimi nazwiskami jak E. Filipiak, W. Frankiewicz, K. Kossak-Główczewski, Z. Aleksander, H. Smolińska-Rębas w postaci publikacji zwartych. Zwracają też uwagę antologie twórczości uczniowskiej.

Współpraca i rywalizacja w świetle zebranych materiałów są stałym elementem funkcjonowania społeczności freinetowskiej, ale nie jest to jej cechą wyłączną, tak prawdopodobnie działają wszystkie organizacje. Współpraca ta przebiega na wielu

poziomach (indywidualna, zespołowa, grupowa) i ma zasięg od lokalnego po międzynarodowy.

Rywalizacja ujawnia osobiste ambicje nauczycieli oraz doskonali ich kompetencje komunikacyjne. Nie odnotowałam przykładów sytuacji, w których rywalizacja miałaby negatywny wpływ na funkcjonowanie stowarzyszenia, choć zdarzały się przypadki utraty wzajemnej przyjaźni lub wycofywania się na margines ruchu.

Zebrane przykłady sytuacji ambiwalentnych oraz oporu także nie mają charakteru specyficznego dla animatorów pedagogiki Freineta. Mimo że zebrane wśród członków Stowarzyszenia i wyodrębnione z dokumentów, mogłyby być równie dobrze udziałem nauczycieli nie znających idei francuskiego pedagoga.

### **Możliwości wykorzystania wyników badań**

1. Z uzyskanych wyników badań, oraz wcześniejszych penetracji literaturowych (Kaliszewska 2013, 2014), wynikają kolejne problemy badawcze, z których najważniejsze, bo istotne dla głębszego jeszcze zrozumienia specyfiki polskiego ruchu, jest pytanie o kategorie pedagogiczne, obecne w piśmiennictwie polskiego ruchu freinetowskiego. Ułatwiłoby to ewentualne późniejsze badania porównawcze między polskim ruchem a jego zagranicznymi odpowiednikami.
2. Istotne byłoby zbadanie obecnego światowego odbioru pedagogiki C. Freineta, wraz z dylematami i dyskursami na istotne tematy nurtujące szkoły, aby stworzyć przesłanki do „odświeżenia” zagadnień podejmowanych przez polski ruch, umożliwiające wzbogacenie tematyki spotkań i publikacji oraz znalezienie kolejnych inspiracji dla twórczości pedagogicznej.
3. Interesujące byłoby poznać sposób odczytywania pedagogiki Freineta przez inne jeszcze, obok wspomnianych w tym opracowaniu, osoby oraz ich sugestie, dotyczące praktyki, o ile takie istnieją.
4. Opisana historia ruchu wiąże się z pomijanymi dotąd w Polsce, a zaakcentowanymi już w książce, wątkami edukacji zdrowotnej i stylu życia uczniów i nauczycieli w Vence. Uzyskane dotąd informacje mogą zainspirować kolejne badania - poznanie podstaw teoretycznych oraz form realizacji na gruncie szkoły w Vence założeń ekologicznych i zdrowego stylu życia, co zostało już opisane w literaturze francuskiej (H.L. Go 2007; H.L.Go, X. Riondet 2013 ). Poznanie to a następnie włączenie współcześnie edukacji zdrowotnej do obszaru problematyki freinetowskiej byłoby ważnym efektem, właściwym zastosowaniem wyników dotychczasowych badań.
5. Ważne byłoby zebranie i zbadanie innowacji pedagogicznych autorstwa nauczycieli-freinetowców: celów, treści innowacji, a zwłaszcza osiągniętych rezultatów, wskazówek, postulatów jako potencjału dla aktywnych i przyszłych nauczycieli.
6. Frapujące mogą się okazać rezultaty badań biografii animatorów pedagogiki Freineta, stanowiące dowód aktywnej postawy wobec życia, przykład doskonalenia się przez całe życie.
7. Analiza i interpretacja zgromadzonej dokumentacji fotograficznej (fotografia jako źródło) może przysłużyć się lepszemu zrozumieniu zmian na przestrzeni ostatnich sześćdziesięciu lat zachodzących w polskiej oświacie, w tym w ruchu freinetowskim.
8. Wyniki badań ukazują ruch freinetowski jako całościową formę aktywności samokształceniowej nauczycieli, co może inspirować badanie pod tym względem innych organizacji oraz uzyskiwanych w trakcie działalności stowarzyszeniowej kompetencji zawodowych i osobistych.
9. Przedstawione doświadczenia animacyjne mogą posłużyć do próby odpowiedzi na dwa pytania: 1) czy animacja dzisiaj test tylko jedną z technik, której można się nauczyć, czy też jest formą doświadczenia, posłannictwa, idei o wymiarze również duchowym? 2) W jaki sposób doskonalić kompetencje hermeneutyczne nauczycieli i pedagogów, by przynajmniej dwa aspekty hermeneutyki: sens i rozumienie stały się cechą ich działań animacyjnych i wyposażeniem warsztatu profesjonalnego?

## 5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Pozostałe osiągnięcia wynikają również z zainteresowania kształceniem nauczycieli oraz paradygmatami teoretycznymi istotnymi w ich edukacji.

Oceniam, że moje zainteresowania wywodzące się z obszaru i dziedziny nauk społecznych i dyscypliny pedagogiki, związane są najsilniej z pedeutologią w paradygmacie krytyczno-emancypacyjnym, która współcześnie ma charakter interdyscyplinarny, łączy się też silnie ze służebną wobec niej pedagogiką i dydaktyką akademicką, w jej szerszym ujęciu, obejmującym refleksję krytyczną nad jej celami oraz kontekstami funkcjonowania szkolnictwa wyższego (A. Sajdak, 2013, s. 229-230).

Te zainteresowania łączą się w jeden nurt troski o rozwijanie poprzez dydaktykę akademicką humanistycznych kompetencji pedagogów, zwłaszcza nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz pedagogów zdrowia, których praca z ludźmi chorymi, niepełnosprawnymi, umierającymi szczególnie wymaga posiadania kompetencji hermeneutycznych, dla lepszego zrozumienia sytuacji i potrzeb drugiego człowieka (Schwarz 2009).

Obok przedstawionego głównego osiągnięcia, dotychczasowa praca naukowa w latach 2004-2015 przyniosła następujące rezultaty, które można zaliczyć do osiągnięć.

### **A. Bogacenie dydaktyki akademickiej o aspekty humanistyczne w kształceniu przyszłych nauczycieli i pedagogów (esej pedagogiczny, kompetencje hermeneutyczne, badania w działaniu)**

Wieloletnie doświadczenie nauczycielki szkoły podstawowej i gimnazjum oraz współautorki podręczników szkolnych spowodowało moje szczególne zainteresowanie odmiennością i specyfiką dydaktyki akademickiej, która stanowiła dla mnie w roku 2004 nowe wyzwanie zawodowe.

Rozpoczyłam pracę nauczyciela akademickiego w warunkach dynamicznych zmian: masowości kształcenia wyższego, wdrażania zasad procesu bolońskiego, jak również postępującej standaryzacji programowej i organizacyjnej – koniecznej oczywiście w warunkach mobilności studentów – ale o coraz bardziej niepokojąco wymiernym charakterze. Dostrzegalny stał się wówczas proces utrwalania dominacji technologicznego widzenia edukacji akademickiej, dla której głównym kryterium oceny stała się efektywność wyrabiania u studentów konkretnych kompetencji, poddających się empirycznemu pomiarowi.

W tej sytuacji humanistyczne aspekty edukacji pedagogów, bliskie mojemu wieloletniemu doświadczeniu nauczycielki-polonistki, uległy znacznemu zawężeniu. Jak stwierdza A. Sajdak, paradygmat humanistyczny ma dzisiaj zastosowanie tylko w pewnych „niszowych” obszarach (A. Sajdak 2013, s. 344-345).

Mimo to od lat o tę refleksję humanistyczną w pedagogice upominają się m.in. M. Dudzikowa, K. Duraj-Nowakowa, M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, B. Milerski, L. Witkowski, zwracając uwagę na niezbędność problematyzacji świata, dostrzegania jego ambiwalencji, na znaczenie pogłębionego czytelnictwa i dążenie do mistrzostwa w sztuce pisania.

Dlatego w procesie samokształcenia ważna stała się dla mnie ta literatura specjalistyczna, która dostarczała argumentów i umacniała przekonanie o konieczności wzbogacania dydaktyki akademickiej, mimo wszystko, o wykluczone bądź zaniedbane aspekty humanistyczne. Na przykład Wiesław Andrukowicz zwraca uwagę na potrzebę opracowania w dydaktyce akademickiej specjalnych strategii edukacyjnych, zdolnych uchwycić zmienność i oscylacje (Andrukowicz 2005, s. 114-120). Monika Jaworska-Witkowska określa kompetencje czytelnicze i pisarskie człowieka za Georgem Simmelem,

jako „wybalansowaną jedność”. Podkreśla, że „pisanie jest od-twarz-anieciem tego, co czytane, czyli w pisaniu ucieleśnia się twarz czytania, inaczej od-twarza się ciało tożsamości czytelnika i twórcy zarazem” (Jaworska-Witkowska 2009, s. 460). Małgorzata Muszyńska (2013) badając powiązane ze sobą procesy empatii epistemologicznej i sublimacji, wykazuje znaczną rolę dwoistości w myśleniu i działaniu badanych studentów. W procesach edukacyjnych prowadzących do sublimacji zobaczyła lepszy, bo polegający na przewartościowaniu, stan myślenia i działania (Muszyńska 2013, 553-554). Krystyna Duraj-Nowakowa (2015) upomina się o dążenie do mistrzostwa w staraniach studentów o opanowanie warsztatu pisarskiego. Z kolei wartość kształcą napiecia charakteryzującego esej oraz możliwości jego dyfuzji w różne rejony psychiki człowieka rozważa też M. Jaworska-Witkowska (2009, s. 346). Te między innymi przykłady świadczą o pulsującej w pedagogice świadomości wagi komponentu humanistycznego w akademickim kształceniu nauczycieli i pedagogów.

Stąd zrodziły się konkretne zainteresowania badawcze. Środkiem do celu stał się dla mnie wpieryw **esej pedagogiczny** jako forma ćwiczebna a zarazem forum doskonalenia kompetencji tekstotwórczych, komunikacyjnych i emancypacyjnych studentów. Esej pedagogiczny z założenia inspirujący też ich czytelnictwo, refleksyjność i krytycyzm.

Drugim elementem wzbogacającym dydaktykę akademicką mogą stać się **kompetencje hermeneutyczne** studentów. Zgadzam się bowiem ze stwierdzeniem B. Milerskiego, że trzeba wyznaczyć standaryzacji i empirycznej operacjonalizacji wykształcenia pewne granice oraz zadać pytanie „o istotę kształcenia i leżącą u jego podstaw wizję człowieka” (2011, s. 10). Ponadto z opinią, iż przedmiotem kształcenia powinny być nie tylko kompetencje mierzalne, lecz również hermeneutyczne, „związane z odpowiedzialnością i umiejętnością rozumienia, odczytywania i kształtowania siebie i świata jako znaczących, konstruowanych przez sensory całości” (Milerski 2011, s. 11). Od tamtej pory poszukuję w literaturze przedmiotu opisów kompetencji hermeneutycznych, gdyż ich osadzenie w obowiązkowych programach kształcenia, mogłoby ocalić humanistyczny aspekt edukacji akademickiej pedagogów i nauczycieli i wyprowadzić go z wąskich nisz akademickich do masowego już wykorzystania.

Trzecim źródłem humanistycznych inspiracji dla pedagogiki stały się **badania w działaniu** (por. M. Czerepaniak-Walczak 2010, H. Cervinkova, B.D. Gołębnik [red.] 2010, 2013), początkowo wykorzystywane przeze mnie w dydaktyce akademickiej do zbadania funkcji eseju, ponadto dostrzeżone jako metodologiczna szansa o humanistycznej proweniencji samodoskonalenia się badacza i bogacenia jego warsztatu zawodowego oraz interpretowania wyników badań w ich postaci koła hermeneutycznego (Kaliszewska 2011). Potem dostrzegłam bardziej jeszcze precyzyjne możliwości wykorzystania tych badań, jako narzędzia nadawania sensu działalności samokształceniowej i pedagogicznej studentów, w ramach ich edukacji akademickiej.

Wymienione zainteresowania badawcze zaowocowały następująco:

### ***Esej pedagogiczny***

1. Dla potrzeb krytyczno-emancypacyjnego rozwoju studentów, przyszłych twórców esejów ćwiczebnych i pedagogicznych, zebrałam, ułożyłam i opisałam informacje o eseju jako gatunku i jego cechach, profilując informacje dla potrzeb pedagogicznych; przybliżyłam studentom temat czytania i czytelnictwa; powstały też podstawy metodyczne pisania eseju pedagogicznego oraz jego oceniania i samooceny.
2. Pojęcie ‘Esej pedagogiczny’ zostało wyeksplikowane następująco:  
„Studenckim esejem pedagogicznym jest esej podejmujący tematy objęte programem studiów pedagogicznych, także te o luźnym z nim związku; jest to dłuższa wypowiedź pisemna sformalizowana lub nie, o budowie trójdzielnej, silnie zaznaczonej obecności nadawcy, który wykorzystuje w tekście swoją wiedzę nie tylko przedmiotową, pedagogiczną, ale też interdyscyplinarną”. [...] (Kaliszewska 2011, s. 304).

3. Powstała monografia gatunku, książka: *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim. Teoria, praktyka i ocenianie*<sup>1</sup> oraz opublikowałam kilka artykułów na ten temat.
4. Następnie celem badań stały się funkcje eseju w dydaktyce akademickiej po to, by zdobyć argumenty, uzasadniające jego edukacyjne wykorzystanie. Powstała kolejna monografia: *Funkcje eseju pedagogicznego w dydaktyce akademickiej*<sup>2</sup>.
5. Wyodrębniłam w niej na podstawie literatury przedmiotu oraz badań własnych następujące typy funkcji eseju pedagogicznego:

Funkcje wynikające z funkcji wypowiedzi;

Funkcje wynikające z funkcji dzieła literackiego;

Funkcje wynikające z funkcji uniwersytetu, w tym funkcje potencjalne, jawne (faktyczne) i ukryte.

Wśród funkcji wynikających z funkcji uniwersytetu wymieniłam funkcję dydaktyczną, wychowawczą i wspomagającą rozwój oraz kulturotwórczą. Funkcje dydaktyczne są „zyskiem symbolicznym” (Sendyka 2006, Jaworska-Witkowska 2009), mają charakter aktywizujący, kształtuje postawy wobec zdobywania wiedzy i samokształcenia (Jaworska-Witkowska 2009). Faktycznie esej jest zazwyczaj narzędziem i przedmiotem oceny (funkcja praktyczna, ewaluacyjna i ocenna), stanowi też formę twórczości naukowej (funkcja opisowo-interpretacyjna) (Kaliszewska 2011, s. 300). Zwróciłam szczególną uwagę na funkcję kulturotwórczą eseju, a jako funkcje ukryte wskazałam funkcję „maskującą” oraz „represyjną” (tamże, s. 384). Uważam, że świadomość funkcji eseju jest niezbędna u nauczycieli akademickich i studentów, gdyż zapobiega zarówno bezrefleksyjnemu ich tworzeniu przez studentów, jako tekstów „bezgatunkowych”, jak i ich powierzchownemu ocenianiu.

Podczas opisu istoty eseju jako gatunku zwróciła moją uwagę jego dwoistość wewnątrzgatunkowa oraz ambiwalentna sytuacja studenta, stojącego w obliczu konieczności napisania eseju, mimo braku dostatecznej praktyki pisarskiej (s. 70). Owa dwoistość eseju skierowała z kolei moją uwagę ku paradygmatowi dwoistości, przeniesionemu z socjologii na grunt pedagogiczny przez Lecha Witkowskiego (1994, 1995, 1998, 2001, 2010, 2011, 2013, 2014). Dostrzeganie i uwzględnianie w pracy zawodowej sytuacji ambiwalentnych, uważane jest w literaturze niemieckiej za kompetencję hermeneutyczną (Schwarz 2009, M. Schierz, J. Thiele 2002; H.Ch. Koller 2009). W pedagogice społecznej uwzględnia się też ambiwalencję jako ważny aspekt, którego należy być świadomym w obliczu podejmowania decyzji („akt wyboru jednoznacznej decyzji”) wobec „Innego” (Marynowicz-Hetka 2007). Jeśli spojrzeć na tę kwestię z perspektywy podstaw teoretycznych dydaktyki akademickiej, to spośród obecnych w niej paradygmatów, ambiwalencje dostrzegane są i wykorzystywane głównie w paradygmacie konstruktywistycznym, zgodnie z którym, jednym z elementów strukturalnych procesu kształcenia jest strategia aktywizowania osobistej wiedzy studenta: „Wszelkie układy czynności nauczyciela służyć mają stawianiu studentów w nowych, wywołujących konflikt poznawczy sytuacjach, wymagających myślenia produktywnego (Sajdak 2013: 414).

W specyfice eseju i owym „mierzeniu się z nim” w pedagogice, tkwią wykorzystywane już czasami, choć może niedocenione jeszcze na szerszym polu, rezerwy humanistycznego wzbogacenia pedagogiki, jej ożywienia i zdynamizowania w dydaktyce i metodologii (por. eseje takich autorów-pedagogów jak Maria Dudzikowa, Andrzej Góralski, Zbigniew

---

<sup>1</sup> M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim. Teoria-praktyka i ocenianie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce 2009, ss. 210.

<sup>2</sup> M. Kaliszewska, *Funkcje eseju pedagogicznego w dydaktyce akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Kielce 2011, ss.498.



Kwieciński, Aleksander Nalaskowski, Krzysztof Maliszewski, Zygmunt Mysłakowski, Joanna Rutkowiak, Piotr Wierzbicki czy Lech Witkowski).

### **Kompetencje hermeneutyczne nauczycieli i pedagogów**

Doświadczenia związane z esejem zwróciły moją uwagę ku hermeneutyce, jako źródle kompetencji hermeneutycznych (K. Ablewicz, J. Gnitecki, A. Folkierska, B. Milerski). Jak napisała K. Ablewicz parafrazując hasło fenomenologów ‘z powrotem do rzeczy’ i hermeneutów, że „to, co ludzkie, musi być przez człowieka zrozumiane”: „z powrotem do rozumienia tego, co podstawowe w wychowaniu i kształceniu. Na przykład do rozumienia czym są wychowanie i kształcenie. Czym ze względu na nie: odpowiedzialność, autorytet, partnerstwo(...)”<sup>3</sup>.

Kompetencje hermeneutyczne wyeksplikowano w pedagogicznej hermeneutyce niemieckiej. A mianowicie Hans-Christopher Koller w swojej książce pt. *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: eine Einführung*, Stuttgart 2009<sup>4</sup> definiuje kompetencję hermeneutyczną następująco: „Kompetencja hermeneutyczna to rozumienie jednostkowej sytuacji i znajdującego się w niej człowieka oraz umiejętność zastosowania wiedzy fachowej ogólnej w takiej sytuacji”<sup>5</sup>

Wskazaną przez Kollera kompetencję hermeneutyczną traktuję jednak jako zbiór różnych kompetencji hermeneutycznych, wymagających osobnych charakterystyk dla celów edukacyjnych.

Znajdują one zastosowanie, a nawet są niezbędne, w różnych obszarach działalności człowieka, głównie tam, gdzie wchodzi się w relacje z Innymi<sup>6</sup>.

Kompetencje wymagają dalszych badań.

### **Badanie w działaniu jako użyteczna strategia badań nauczycieli akademickich**

Z podejmowaną problematyką humanistycznych aspektów dydaktyki akademickiej wiąże się metodologia strategii badań w działaniu, przeżywająca wspólnie swój renesans, m.in. dzięki tzw. zwrotowi działaniowemu w nauce (P. Reason, W.R. Torbert 2010 [w:] Cervinkova i B.D. Gołębiak [red.] 2010) „który uzupełnia zwrot lingwistyczny, daje pierwszeństwo wiedzy praktycznej jako ukoronowaniu dążeń badawczych” (tamże, s. 117).

Zastosowałam strategię badań w działaniu, podejmując temat funkcji eseju w dydaktyce akademickiej i dostrzegłam potencjał tej strategii oraz jej liczne ograniczenia. Sformułowałam też, moim zdaniem bardzo istotne dla badaczy, uwagi i postulaty dotyczące kryteriów oceniania akademickich badań w działaniu, z punktu widzenia ich użytkownika oraz potrzeb instytucji edukacyjnych, gdyż uważam to za podstawowy, a niedoceniony dotąd warunek ich celowego i skutecznego zastosowania.

Nie jest bowiem etycznie, gdy kryteria i strategie dobierane są nie do rodzaju badań, a do swej późniejszej użyteczności dla badacza, np. by były zbieżne z kryteriami stosowanymi w procesie recenzowania artykułu do druku w prestiżowym czasopiśmie (Kaliszewska 2013).

Zwracam uwagę, że kryteria oceny jakości badań w działaniu powinny uwzględniać ich rodzaj, zasięg, zaangażowanie i znaczenie, głównie zaś oryginalność i przydatność ich

<sup>3</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wyd. UJ, Kraków 1994, s. 97-98.

<sup>4</sup>

<https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=5Oez5JMPQdUC&oi=fnd&pg=PA10&dq=koller+grundbegriffe+theorien+und+met> [20.07.15].

<sup>5</sup> H.Ch. Koller, *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: eine Einführung*, Stuttgart 2009, s. 200. Tłum. J. Kowalski.

<sup>6</sup> Por. M. Kaliszewska, *Kompetencje hermeneutyczne jako komponenty profesjonalnych kompetencji pedagogów i nauczycieli*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra*, Of. Wyd. Humanitas, Sosnowiec 2015.

treści. Prawdopodobnie głównym źródłem kryteriów powinna być wprawdzie wiedza i cele badacza, dopiero w następnej kolejności interesy uczelni lub organizacji zewnętrznych (tamże). Dostrzegłam też dylematy towarzyszące tej strategii w procesie formułowania wskaźników wysokiej i niskiej jej jakości, oceniania badań indywidualnych a zbiorowych oraz kolejnych etapów zmian. W innym opracowaniu (w druku) zwróciłam uwagę na potencjał demokratyzacyjny tej strategii na wszystkich szczeblach kształcenia i we wszystkich typach badań w działaniu.

#### Możliwości wykorzystania wyników badań:

1. Wyniki badań powinny posłużyć w pierwszej kolejności refleksji krytycznej nauczycieli akademickich nad szkodami społecznymi, jakie spowoduje dalsze ograniczanie humanistycznych aspektów wykształcenia pedagogicznego. Nie mając realnego wpływu na decyzje polityczne dotyczące szkolnictwa wyższego, można odpowiedzialnie, w ramach samokształcenia osobistego i studentów, doskonalić własne oraz studentów kompetencje z tej dziedziny (z nadzieją, że pedagogika zostanie wkrótce zaliczona zarówno do nauk społecznych, jak i humanistycznych).

Dotychczasowe wyniki badań inspirują dalsze badania **eseju pedagogicznego**, które odnosić się powinny w warstwie teoretycznej do jego źródeł edukacyjnych i genezy, za które uznaję, obok genezy literackiej (Montaigne), Nowe Wychowanie i polskie opracowania teoretyczne na temat wypracowań z 1908 roku<sup>7</sup> - a w części praktycznej należałoby podjąć temat aplikowania eseju jako narzędzia dydaktyki akademickiej w obszarze szczegółowych przedmiotów, wymagających właśnie doskonalenia kompetencji hermeneutycznych.

2. Dalszych badań teoretycznych wymaga edukacyjny potencjał eseju pedagogicznego jako strategia emancypacyjna trafnie nazwana „jednorazową metodologią” (Jaworska-Witkowska).

3. Wyniki dotychczasowych badań nad kompetencjami hermeneutycznymi kierują uwagę ku niemieckiej literaturze przedmiotu, której badanie należałoby kontynuować.

4. Dotychczasowe wyniki badań należałoby wykorzystać do popularyzacji oraz tworzenia warunków, celów i metod wykorzystania strategii badań w działaniu w dydaktyce akademickiej oraz doprecyzowania jej aspektów metodologicznych.

5. Opisy różnych aspektów badań w działaniu posłużyć też mogą większemu natężeniu współpracy uczelni ze środowiskiem lokalnym w obszarach, gdzie zmiany powinny być przeprowadzane siłami lokalnymi, a tylko przy wsparciu pracowników uczelni akademickich

#### Ważne publikacje z tego zakresu (obok wymienionych monografii autorskich):

M. Kaliszewska, *Bogacenie warsztatu pedagoga o esej*, [w:] W. Dróżka, B. Matyjas (red.), „Studia Pedagogiczne”. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne, Wyd. UH-P Jana Kochanowskiego, Kielce 2010, t. 19, s. 123-144 [1]

M. Kaliszewska, *O kvalite a hodnoticich kriteriich akcniho vyzkumu*, „Pedagogicka orientace” 2013, c. 4, s. 587-596.[2].

M. Kaliszewska, *Kompetencje hermeneutyczne jako komponenty kompetencji profesjonalnych pedagogów i nauczycieli*, Edukacja Jutra, Humanitas, Sosnowiec 2015[3].

M. Kaliszewska, *Paradygmat dwoistości jako perspektywa widzenia świata i człowieka*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2015 nr 1 [4a].

M. Kaliszewska, *Bliżej Heleny Radlińskiej i myślenia o kulturze*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 2, s. 51-67 [4b].

---

<sup>7</sup> J. Mortkowiczowa, *O wypracowaniach*. [w:] *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, praca zbiorowa, Warszawa 1908.

## **B. Dylematy współczesnej edukacji zdrowotnej (w tym żywieniowej) najmłodszych uczniów oraz jej podstawy teoretyczne, metodyka i rola nauczyciela w tym procesie**

Seminarium „Zdrowa Szkoła” (1991) i późniejsze wprowadzanie elementów edukacji zdrowotnej do dydaktyki szkolnej, rozbudziły moje zaciekawienie, jako nauczycielki, zainteresowanie a wreszcie zainteresowania naukowe edukacją zdrowotną, co zaowocowało w kolejnych latach współpracą z pracownikami naukowo-dydaktycznymi pierwszego w Polsce Zakładu Wychowania Zdrowotnego w krakowskiej AWF. W ramach tej współpracy zapraszana bywałam na konferencje naukowe (3) i opublikowano moje wystąpienia w tomach pokonferencyjnych (2). Uczestniczyłam też w roku 1992, jako koordynatorka współpracy ze szkołą, w projekcie uczelnianym AWF „wdrażania edukacji zdrowotnej przez wszystkie przedmioty szkolne”<sup>8</sup>.

W moim przypadku, późnego przejścia od praktyki nauczycielskiej (w latach 1977-2003 pełniłam także funkcje i role: kierowniczkę szkolnej świetlicy, animatorki PSAPCF, współautorki podręczników szkolnych, wychowawczyni klasy, egzaminatorki, lektorki języka polskiego jako obcego, animatorki szkolnej edukacji zdrowotnej) do funkcji i zadań nauczycielki akademickiej w 2004 roku, obszary zainteresowań naukowych, zainspirowane szkolnymi działaniami praktycznymi, były początkowo rozproszone i nieprecyzyjne. Dopiero w trakcie pisania pracy doktorskiej (1998-2003), w okresie intensywnego samokształcenia pedagogicznego oraz przez dalsze kolejne lata, ulegały stopniowo konkretyzacji i pogłębieniu. Należy dodać, że na początku lat 90. ubiegłego wieku właściwie wszystkie poczynania dotyczące edukacji zdrowotnej miały charakter nowatorski. Za takie uznaję też tematy moich dwóch pierwszych artykułów naukowych: *Wykorzystanie technik Freineta w edukacji zdrowotnej uczniów klas czwartych* oraz *Czy polonista może, musi i chce edukować zdrowotnie?*, który był głosem polemicznym wobec koncepcji dra C. Stypułkowskiego z krakowskiej AWF wdrażania edukacji zdrowotnej przez wszystkie przedmioty szkolne. Ponadto podjęłam z pozycji nauczyciela-praktyka temat edukacji żywieniowej uczniów, który dopiero obecnie, w roku 2015, stał się przedmiotem poważnych dyskursów społecznych w mediach.

Rozprawa doktorska (2004) dotyczyła kształtowania pojęć zdrowotnych uczniów klas początkowych, była zgodna z moimi zainteresowaniami przeddoktorskimi, ale też podporządkowana paradygmatowi systemologicznemu, odpowiadającemu mojemu ówczesnemu widzeniu świata (K. Duraj-Nowakowa 1990, 1992, 1996). Dodajmy, że na owe czasy paradygmat holistyczny oraz systemowy były już obecne jako podwaliny „całościowej” edukacji zdrowotnej (A. Bertalanffy 1973, Findeisen 1985, Demel 1980, Wierciński 1982, Krawański 1998), zastępując tym samym po części paradygmat Kartezjańsko-Newtonowski z jego wizją człowieka rozbitego na umysł i ciało. Zastępując tylko po części, gdyż zdaniem P. Błajeta, choć takie ujęcie człowieka jest błędem, nadal jest obecne w polskich szkołach (Błajet 2006, s. 244-245).

Ważne współcześnie i inspirujące nowe ujęcia w edukacji zdrowotnej są też badania A. Pawłuckiego (1992, 1994) widzącego problematykę ciała i rolę nauczyciela przez pryzmat paradygmatu kulturowego, A. Nalaskowskiego (2000, 2002), Z. Bauman (1995), Z. Melosika (1996, 2000, 2001). Brakuje natomiast nadal metodyki szkolnej i akademickiej edukacji zdrowotnej, uwzględniającej współczesne paradygmaty i refleksję nad kontekstami wychowania, dominującymi nad celową działalnością rodziny i instytucji edukacyjnych.

Problematyce edukacji żywieniowej i metodyce edukacji zdrowotnej poświęciłam też pierwsze publikacje poddoktorskie (M. Kaliszewska 2007, 2008, 2009) w przekonaniu o metodycznych zaniedbaniach tego obszaru i niewystarczającym eksponowaniu w pisarstwie

<sup>8</sup> Por. M. Kaliszewska, *Dzieje jednego projektu całościowego*, [w:] tejsze, *Edukacja zdrowotna wybrane kwestie*, Kraków 2009, s. 241-252.

pedagogicznym zarówno edukacji żywieniowej, jak i konieczności budowania i doskonalenia warsztatu przyszłych nauczycieli, „wychowawców zdrowia” (M. Demel).

Dla potrzeb rozprawy doktorskiej pojęcia: zdrowa żywność, zdrowe odżywianie, kultura jedzenia, zostały przeze mnie wyeksplikowane (gdyż nie istniały i nadal nie istnieją w słownikach, choć używane są w języku potocznym i handlu)<sup>9</sup>.

W rezultacie zainteresowania edukacją zdrowotną, od czasów przeddoktorskich uczestniczyłam w kilkunastu konferencjach naukowych na ten temat, prowadziłam wkłady i ćwiczenia z tego przedmiotu, a ponadto opublikowałam w latach 1994-2014 antologię tekstów do edukacji zdrowotnej (2000), książkę opartą na doktoracie (2009), bajkę edukacyjną dla dzieci na temat żywienia człowieka (2007), współautorską książkę teoretyczno-metodyczną o metodyce edukacji zdrowotnej studentów (2011), kilkanaście artykułów metodycznych i recenzji, choć brak wykształcenia medycznego powodował wątpliwości, czy zasadnie zajmuję się tym obszarem wiedzy. Moje pola zainteresowań edukacją zdrowotną ewoluowały więc od metodyki szkolnej i akademickiej edukacji zdrowotnej ku teoretycznym koncepcjom jej całościowego ujęcia oraz kulturowym kontekstom i ambiwalencjom w jej obszarze, a także w pracy „nauczyciela zdrowia”, następnie ku badaniom obecności tej tematyki w społecznych dyskursach medialnych.

Interesującym doświadczeniem była w roku 2000 wizyta w ramach programu Socrates Comenius w Szkole Podstawowej w Riesie (koło Drezna), gdzie poznałam m.in. program edukacji zdrowotnej dla klas najmłodszych (G. Dallman, G. Meissner, K. Meissner 1995), który był dla mnie wprawdzie inspirujący, ale jednak nie mógł być przeniesiony na polski grunt, gdyż w dużej mierze polegał na eksperymentowaniu z żywnością (świetna integracja z innymi aspektami edukacji, uczenie wyboru, bogacenie słownictwa, eksperymentowanie), a na to w naszych warunkach nie było wówczas środków ani też przyzwolenia społecznego.

(Z tego też względu środowisko freinetowskie nie nagłaśniało wegetariańskich doświadczeń szkoły Freineta w Vence).

Szczególne znacząca okazała się dla mnie książka Piotra Błajeta *Ciało jako kategoria pedagogiczna* (2006), w której autor dowodzi konieczność ujmowania ciała w sposób całościowy. Twierdzi, że metodą umożliwiającą łączenie wiedzy pedagogicznej z wiedzą o ciele jest hermeneutyka biologiczna, ponieważ „nie można poprzestawać na wyjaśnianiu zjawisk biologicznych, bo mają one zawsze sens dla całości egzystencji człowieka i pedagog powinien ten sens rozumieć” (2006, s. 249). W ten sposób edukacja zdrowotna pokazała swoje „humanistyczne oblicze” umacniając przekonanie o wartości popularyzowania opisów kompetencji hermeneutycznych dla doskonalenia dydaktyki akademickiej i kształcenia przyszłych nauczycieli także w tym obszarze.

Dla lepszego zrozumienia zjawisk w obszarze zdrowia społecznego (np. ruch antyszczepionkowy, wegetarianizm współczesny, naturyzm) sięgnęłam do historycznych źródeł oraz dyskursów na temat zdrowia, które miały miejsce na początku XX w. Interesowała mnie szczególnie szkolna edukacja zdrowotna najmłodszych uczniów, stąd zainteresowanie udziałem Elizy Freinet, nauczycielki i artystki zarazem, w tych dyskursach oraz jej wkładem w koncepcje zdrowotne szkoły w Vence, jako promotorki zdrowia, opiekunki i publicystki.

Możliwości wykorzystania wyników dotychczasowych badań widzę w sukcesywnym doskonaleniu metodyki szkolnej edukacji zdrowotnej oraz dla wyższej jakości uniwersyteckiego przygotowania „wychowawców zdrowia”.

---

<sup>9</sup> M. Kaliszewska, *Edukacja zdrowotna. Wybrane kwestie*, Kraków 2009, s. 152, 153 i 154.

Wybrane publikacje z tego obszaru:

M. Kaliszewska, *Środki dydaktyczne w edukacji zdrowotnej uczniów klas I-III*, [w:] Stojęcka-Zuber, M. Kaliszewska, M. Cholewiński (red.): *W kręgu problemów edukacyjnych i wychowawczo-resocjalizacyjnych*, Wyd. ŚSW, Kielce 2008, s. 33-47.[5]

M. Kaliszewska, *Spolecny dyskurs o genderowe rovnosti ve vzdelovani w polskych skolach. Nastin problematiki*, „Pedagogicka orientace” 2014, c. 4., s. 598-618.[6]

M. Kaliszewska, *Health education*, M. Nyczaj-Drąg (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, tom 2, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014, ss. 298 [7].

**Pozostałe:**

**Kierowanie międzynarodowymi lub krajowymi projektami** – nie uczestniczę i nie kieruję projektami międzynarodowymi, jestem natomiast kierownikiem badań statutowych na temat: Uwarunkowania kształtowania kompetencji komunikacyjnych i hermeneutycznych studentów pedagogiki, przyszłych pedagogów i nauczycieli (2015-2018). Celem naukowym projektu jest przygotowanie podstaw teoretycznych dla dołączenia głębszej refleksji społecznej (opartej na specyficznych właściwościach kompetencji komunikacyjnych) i hermeneutycznej (wynikającej z humanistycznych cech kompetencji hermeneutycznych) do programu podnoszenia jakości kształcenia studentów pedagogiki.

**Wyłaszanie referatów na międzynarodowych lub krajowych konferencjach tematycznych (na zaproszenie):**

2007 – Słowacja, Universita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Konferencja na temat: *Technicke vzdelavanie ako sucast vseobecneho vzdelavania*. 3-4 septembra 2007, Velka Lomnica. Referat: *Role of projecting didactic measures to activate students of pedagogy* (opublikowano).

208 – Słowacja, Universita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Konferencja na temat: *Technicke vzdelavanie ako sucast vseobecneho vzdelavania*. 2-3 septembra 2008, Velka Lomnica. Referat: *Studencka gazetka o zdrowiu* (opublikowano).

2014 - PAU w Krakowie Komisja podręczników szkolnych, gdzie wygłosiłam i przygotowałam na piśmie opinię na temat serii podręczników do języka polskiego oraz uczestniczyłam w ożywionej dyskusji specjalistów na temat zarówno treści opinii jak i kryteriów oceny współczesnych podręczników do języka polskiego.(Jako współautorka serii podręczników do języka polskiego dla Wydawnictwa Kleks). Owa opinia po korektach oczekuje na druk w wydawnictwie PAU.

2015- Uniwersytet Zielonogórski, zostałam zaproszona, aby wygłosić referat na temat: „Potencjalne walory i wymagania procedury badania w działaniu jako narzędzia demokratyzacji szkoły” na II Seminarium Metodologicznym pt. *Perspektywy badawcze w pedagogice dziecka* (15.04.2015).

**Sumaryczny impact faktor publikacji – brak;**  
**Liczba cytowań wg bazy Web of Science – brak;**  
**Indeks Hirscha – brak.**

## **6. Odnosnie dorobku dydaktycznego i popularyzatorskiego:**

### **Udział w międzynarodowych lub krajowych konferencjach naukowych lub udział w komitetach organizacyjnych tych konferencji**

#### **a. Udział w konferencjach krajowych i zagranicznych**

W przeciągu lat od 1991 (okres przeddoktorski) oraz 2004-2015 (podoktorski) uczestniczyłam w 36 konferencjach naukowych głównie w kraju, ale też za granicą (2) i wygłosiłam 25 referatów oraz 3 komunikaty z następujących obszarów problemowych: edukacja zdrowotna po 1989 roku, dydaktyka akademicka, metodologia badań.

Wygłaszałam również wystąpienia na uczelnianych zebraniach naukowych (3):

- 1) Podejście systemowe do edukacji zdrowotnej uczniów klas trzecich (2006);
- 2) Funkcje eseju pedagogicznego w dydaktyce akademickiej, prezentacja wyników badań i książki (2011).
- 3) Aktualne aspekty akademickich badań w działaniu (2015).

**Listę konferencji krajowych i zagranicznych zawiera załącznik 1**

#### **b. współorganizacja konferencji naukowych:**

2007 – współorganizacja konferencji w Świętokrzyskiej Szkole Wyższej. Temat: Kontrowersje wokół wychowania, edukacji i resocjalizacji, 21 czerwca 2007, Kielce.

2016 – obecnie jestem współorganizatorką konferencji ogólnopolskiej w macierzystym zakładzie (maj 2016).

#### **Międzynarodowe nagrody lub krajowe:**

2003, Nagroda Ministra Edukacji Narodowej i Sportu;

2006, Medal Komisji Edukacji Narodowej;

2009, nagroda indywidualną I stopnia JM Rektora Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach.

Ponadto:

Za swoją pracę nauczycielską byłam wielokrotnie nagradzana: pięciokrotnie uzyskałam nagrody dyrektora szkoły a ponadto otrzymałam Nagrodę Kuratora (1994/1995), Nagrodę Edukacyjną Urzędu Miasta Krakowa (1998), W roku 2001 autorski program edukacji regionalnej dla gimnazjum, który współtworzyłam, uzyskał wyróżnienie w konkursie Urzędu Miasta Krakowa.

#### **Udział w komitetach redakcyjnych i radach naukowych czasopism:**

Od 15 lat należę do zespołu redakcyjnego „Hejnału Oświatowego” w Krakowie.

#### **Członkostwo w międzynarodowych lub krajowych organizacjach i towarzystwach naukowych**

Od 2009 należę do Zespołu Dydaktyki Ogólnej, działającego pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, afiliowanego przy Zakładzie Dydaktyki Uniwersytetu w Białymstoku.

#### **Staże zagraniczne**

Nie uczestniczyłam w stażach uczelnianych, miałam jednak możliwość dwukrotnie zapoznać się ze specyficzną pracą zagranicznych szkół podstawowych.

W roku 1998 uczestniczyłam w seminarium wyjazdowym do Francji, gdzie poznałam działalność szkoły Celestyna Freineta w Vence oraz pracę wydawnictwa w Cannes,

przygotowującego pozycje do Biblioteki Pracy dla szkół pracujących technikami Freineta (obecnie już nie istnieje).

W roku 2000 odwiedziłam szkołę Podstawową w Riesie (koło Drezna), gdzie zostałam zapoznana z organizacją placówki, systemem pracy, specyfiką edukacji wielokulturowej (uczniowie klas początkowych poznają język niemiecki jako język obcy, inna jest więc metodyka nauczania, niż gdyby to był język ojczysty), poznałam program edukacji zdrowotnej oraz relacje szkoły ze środowiskiem lokalnym.

### **Opieka naukowa nad studentami**

W latach 2005-2015 pełniłam funkcję promotora 56 dyplomantów oraz 25 magistrów, a także wielokrotnie pełniłam funkcję recenzenta prac dyplomowych.

Nie pełniłam opieki nad doktorantami w charakterze promotora pomocniczego.

**Wykonywanie ekspertyz, udział w zespołach eksperckich i konkursowych** – nie dotyczy.

**Recenzowanie projektów międzynarodowych** – nie dotyczy.

### **Osiągnięcia w zakresie popularyzacji nauki:**

Dorobek popularyzatorski koncentruje się w czterech obszarach: 1) uczestnictwie w pracach Polskiego Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta; 2) działalności krytyczno/recenzenckiej w czasopismach pedagogicznych oraz uczestnictwie od 15 lat w pracach zespołu redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”, miesięcznika Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie; 3) prowadzeniu warsztatów dla nauczycieli w ramach popularyzacji serii podręczników wydawnictwa Kleks, których byłam współautorką oraz 4) uczestnictwie w pracach Rady Naukowej Biblioteki Pedagogicznej w Krakowie.

#### ***1. Uczestnictwo w ruchu animatorów pedagogiki C. Freineta***

Aktywnie uczestnicząc od roku 1993 w ruchu freinetowskim, w latach 1996-1999 prowadziłam przez trzy lata klasę freinetowską, oraz wdrażałam program innowacyjny, a ponadto:

- projektowałam i prowadziłam warsztaty dla nauczycieli,
- współorganizowałam RIDEF w Krakowie w 1996 roku (byłam odpowiedzialna za wydawanie kongresowej gazety),
- uczestniczyłam w seminarium wyjazdowym do szkoły Freineta w Vence we Francji,
- uczestniczyłam w VII Walnym Zebraniu delegatów Polskiego Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta jako delegat Regionu Kraków (organizator PSAPCF w Otwocku oraz CODN w Warszawie, Warszawa, 9 lutego 2008).

Poświęciłam tej problematyce pierwsze publikacje przeddoktorskie, w tym dwie o charakterze już naukowym. Jestem autorką recenzji i artykułów z obszaru publicystyki pedagogicznej na temat aktualnych problemów ruchu.

Następnie zainteresowałam się historią ruchu oraz pomijanymi dotąd wątkami w biografii Freineta, a zwłaszcza jego żony, która prowadziła w szkole Freineta specyficzną edukację zdrowotną.

Popularyzuję idee pedagogiczne publikując w prasie nauczycielskiej krótkie opracowania. Jestem też autorką koncepcji i treści wystawy poświęconej Elizie Freinet, która miała miejsce we wrześniu i październiku 2014 roku w Wojewódzkiej Bibliotece Pedagogicznej w Krakowie. Zwieńczeniem zainteresowania pedagogiką Freineta jest opublikowanie książki, którą uważam za swoje główne osiągnięcia i omawiam w innym miejscu.

Za główne osiągnięcia popularyzatorskie uważam 1) książkę współautorską o charakterze historyczno-wspomnieniowym i drugą, jubileuszową we współredakcji oraz wspomnianą wystawę, poświęconą nieznanym polskim nauczycielom osobie Elizy Freineta.

Wybór autorskich i współautorskich publikacji tematyczne związane z treścią zaprezentowanej książki (cyframi oznaczono artykuły umieszczone w załączonym zbiorze publikacji):

1. M. Kaliszewska (UJK), M. Krzywda, *Wnuki Freineta*, Wyd. Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, Gniezno-Kraków 2012.
2. M. Kaliszewska i zespół (red.), *Przez życie z pedagogiką Freineta. Jubileusz Zofii Napiórkowskiej*, Wyd. PSAPCF, Gniezno-Kraków 2013.
3. M. Kaliszewska, *Kim jest dziś nauczyciel-freinetowiec? – pytanie o tożsamość zawodową w 20 rocznicę powstania Polskiego Stowarzyszenia Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2012, s. 77-94. [8]
4. M. Kaliszewska, *Zofia. Napiórkowska: między upowszechnianiem wiedzy a animacją aktywności nauczycielskiej*[w:] M. Kaliszewska i zespół(red.), *Cale życie z pedagogiką Freineta. Jubileusz Zofii Napiórkowskiej*, Wyd. PSAPCF, Gniezno-Kraków 2013[9]
6. M. Kaliszewska, *Freinet inspiration in Kindergartens*,[w:] ,[w:] Edited by: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, *Education and Upbringing in the Educational School System*, Oficyna Wyd. „Humanitas”, Sosnowiec 2013, s. 95-106. [10]
7. *Czytając Freineta na nowo. Rozważania wokół niektórych kategorii pedagogicznych*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, Of. Wyd. Humanitas, Sosnowiec 2014. [11].

## **2. Działalność krytyczna**

Pisanie recenzji towarzyszyło zawsze moim fascynacjom czytelniczym. Obok zwykłych recenzji informacyjnych z czasem zaczęły powstawać szersze objętościowo omówienia krytyczne i szkice, dotyczące książek takich wybitnych autorów jak np. K. Duraj-Nowakowa, K. Denek, L. Witkowski. Publikuję od 20 lat recenzje, szkice krytyczne i publicystykę pedagogiczną na łamach krakowskiego „Hejnału Oświatowego” oraz w innych czasopismach pedagogicznych jak: „Życie Szkoły”, „Wychowanie na co dzień”, „Forum Akademickie”, „Forum Oświatowe”, „Studia z Teorii Wychowania” oraz w najnowszym: „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”.

Własne doświadczenia stały się też impulsem do wykorzystywania tego gatunku wypowiedzi podczas zajęć ze studentami, którzy ćwiczyli pisanie opinii o książkach, wreszcie recenzji.

### Najważniejsze publikacje krytyczne:

M. Kaliszewska, *Pedagogiczne spojrzenie na wybrane paradygmaty całościowe* (Rec. K. Duraj-Nowakowa: *Podejścia całościowe do pedagogiki: wybór*, Wyd. U. Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, ss. 220), „Forum Oświatowe” 2009, nr 2, s. 148-153.

M. Kaliszewska, *O profitach i zyskach dla pedagogiki* (Rec. M. Jaworska-Witkowska: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcia*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2009, ss. 577), „Forum Oświatowe”

M. Kaliszewska, Rec. Aleksander Nalaskowski: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Of. Wyd. IMPULS, Kraków 2009, ss. 119. – „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2009, nr 4, s. 104-105.



M. Kaliszewska, *O wartości czasu i wychowawczym znaczeniu aktywności turystycznej uczniów* (Rec. K. Denek: „Hejnał Oświatowy” 2010 nr 4, s. 29-30).

M. Kaliszewska, *O anatomii autorytetu. O książkach Lecha Witkowskiego i dla Lecha Witkowskiego*, „Hejnał Oświatowy” 2011 nr 1.

M. Kaliszewska, *Bliżej Heleny Radlińskiej i myślenia o kulturze*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 2.

### **3. Współautorstwo oraz popularyzacja programu i podręczników do języka polskiego wydawnictwa Kleks przez prowadzenie warsztatów dla nauczycieli klas IV-VI- jako osiągnięcie dydaktyczne, poprzedzające pracę naukową**

Reforma oświaty w roku 1999 przyniosła nauczycielom niezwykłą możliwość wyboru podręczników dla własnej klasy spośród przedstawionych wielu równoległych propozycji. Należałam wówczas do nauczycieli-praktyków, którym powierzono przygotowanie w zespole oryginalnego programu nauczania języka polskiego w klasach IV-VI oraz - sukcesywnie - podręczników i obudowy metodycznej do nich. Pisanie tych współautorskich podręczników dla Wydawnictwa Kleks wiązało się z kilkuletnim intensywnym samokształceniem w zakresie tworzenia programów i najnowszych rozwiązań metodycznych oraz projektowaniem obudowy metodycznej, w tym scenariuszy zajęć z wykorzystaniem podręcznika oraz prowadzeniem warsztatów dla nauczycieli. Znalazło w nich odbicie zainteresowanie pedagogiką Freineta.

Miałam ponadto możliwość przez trzy lata uczyć z wykorzystaniem podręczników, które współtworzyłam. Konsekwencją tamtych doświadczeń było zaproszenie mnie w roku 2015 na zebranie Komisji Podręczników Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności dla zreferowania opinii na temat wybranego cyklu podręczników do języka polskiego. Opinia ta po korektach oczekuje na spóźniony druk.

#### **Najważniejsze publikacje:**

1. Gustowicz Jadwiga, Maszczyńska-Góra Grażyna, Kaliszewska Małgorzata: *Program edukacji kultura i język polski w szkole podstawowej w kl. IV - VI*, zatwierdzony przez MEN Nr decyzji DKW-4014-232/99, Błękitna Szkoła, Bielsko-Biała, Wydawnictwa „Kleks”, 1999.

2. Gustowicz Jadwiga, Maszczyńska-Góra Grażyna, Kaliszewska Małgorzata: *Odkrywam świat*, podręcznik do kształcenia literackiego i językowego w szkole podstawowej dla kl. IV, Wydawnictwo „Kleks”, Bielsko-Biała 1999, ss. 315.

3. Maszczyńska-Góra Grażyna, Gustowicz Jadwiga, Kaliszewska Małgorzata: *Uczę się świata*, podręcznik do kształcenia literackiego i językowego w szkole podstawowej dla kl. V, Wydawnictwo „Kleks”, Bielsko-Biała 2000, 325.

4. Kaliszewska Małgorzata, Gustowicz Jadwiga, Maszczyńska-Góra Grażyna: *Oswajam świat*, podręcznik do kształcenia literackiego i językowego w szkole podstawowej dla kl. VI, Bielsko-Biała, Wydawnictwo „Kleks”, 2001, ss. 316.

### **4. Prace w ramach członkostwa w Radzie Naukowej Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Krakowie**

Rada Naukowa została powołana w roku 2012 i jednym z jej działań jest organizowanie corocznych konferencji naukowych, poświęconych problematyce funkcji współczesnych bibliotek pedagogicznych w przestrzeni edukacyjnej. Odbyły się już trzy edycje tej konferencji. Rada Naukowa proponuje ew. opiniuje propozycje tematów konferencji oraz podejmowanych w bibliotece badań naukowych istniejących zbiorów.

## **Podsumowanie**

Moja naukowa i dydaktyczna aktywność zapoczątkowana w roku ak. 2004/2005 rozwijała się w warunkach ważnych i zasadniczych zmian w uczelniach akademickich, w tworzącej się wieloparadygmatycznej rzeczywistości edukacyjnej oraz oscylowała między przenoszeniem na grunt akademicki wcześniejszych doświadczeń praktycznych a poszukiwaniem własnej drogi nauczyciela akademickiego i teoretycznych podstaw formujących się i dojrzewających w czasie zainteresowań naukowych.

W świetle własnych doświadczeń i wyników badań zdobyłam przeświadczenie, że w procesie kształcenia przyszłych pedagogów i nauczycieli ważne jest nie tylko śledzenie ich bieżących postępów, ale też jeszcze częstsze, niż obecnie się robi, dostrzeganie humanistycznych aspektów ich aktywności, jak np. działalność w stowarzyszeniach i kołach naukowych, działalność wolontaryjna i animacyjna w różnych środowiskach, gdyż aktywność ta doskonali autonomię profesjonalisty i jego krytyczny ogląd rzeczywistości pedagogicznej, pozwala też zmierzyć się w przyszłości z dylematami zawodowymi, towarzyszącymi kontaktom międzyludzkim. Pomóc w tym mogą: 1) doskonalenie kompetencji komunikacyjnych (np. pisanstwa, różnych jego odmian gatunkowych, w tym eseju pedagogicznego), 2) znajomość procedury badań w działaniu oraz 3) doskonalone w trakcie ćwiczeń, warsztatów i praktyk kompetencje hermeneutyczne, które powinny stanowić elementy akademickiego doświadczenia i wykształcenia pedagogów, nauczycieli, wychowawców i opiekunów o ważnym profesjonalnym i społecznym znaczeniu, niezależnie od dominujących ideologii, wywierających nacisk na kierunki i oblicza dokonujących się zmian, i zaliczyć je, kierując się ustaleniami S. Palki (2011), do trwałych składników kształcenia akademickiego, źródeł wartości naukowych, dydaktyczno-wychowawczych i demokratycznych.

