

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko, jednostka naukowa: Julita Orzelska

Katedra Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński

2. Wykształcenie, praca zawodowa

2.1 Wykształcenie

1990-1995 – Uniwersytet Szczeciński, studia stacjonarne, kierunek: pedagogika, specjalność: nauczanie początkowe

12.06.1995 – Uniwersytet Szczeciński – tytuł magistra pedagogiki, praca magisterska pt.: *Praca dydaktyczna, organizacyjna i naukowa prof. dr hab. Bolesława Sadaja* napisana pod kierunkiem dr Zdzisława Zachy (obroniona z wyróżnieniem)

10.04.2003 – Uniwersytet Szczeciński – stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Praca doktorska pt.: *Kształcenie wielostronne w rozwijaniu języka i twórczego myślenia uczniów w młodszym wieku szkolnym* napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Franciszka Bereźnickiego. Recenzenci: prof. zw. dr hab. Kazimierz Jaskot, prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec.

2009-2011 - Studia podyplomowe w zakresie przygotowania pedagogicznego z pedagogiki ogólnej i szkolnej – Uniwersytet Szczeciński.

2.2 Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych oraz działalności dydaktycznej

Od 01.10.1995 do chwili obecnej – zatrudnienie w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

1.10.1995 – 30.09.2006 roku – zatrudnienie na stanowisku asystenta w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński.

Realizowane przedmioty: dydaktyka ogólna.

1.10.2006 – 31.08.2012 roku – zatrudnienie na stanowisku adiunkta w Pracowni Pedagogiki Wczesnoszkolnej (od 1.10.2008 roku przekształconej w Katedrę Wczesnej Edukacji), Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński.

Realizowane przedmioty: metodyka wychowania dzieci, metodyka pracy

opiekuńczo-wychowawczej w przedszkolu i klasach I-III, kompetencje wychowawcze, seminarium.

1.09.2012 – do chwili obecnej – zatrudnienie na stanowisku adiunkta w Katedrze Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński.

Realizowane przedmioty: metodyka wychowania dzieci, metodyka pracy opiekuńczo – wychowawczej w przedszkolu i klasach I-III, kompetencje wychowawcze, praca z grupą w edukacji, seminarium.

01.10.2011 – 30.09.2013 roku – zatrudnienie w ramach drugiego etatu na stanowisku adiunkta w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum

Moje zatrudnienie w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, kolejno: w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej (lata: 1995-2006), Pracowni Pedagogiki Wczesnoszkolnej (przekształconej w Katedrę Wczesnej Edukacji, lata: 2006-2012), a następnie w Katedrze Teorii Wychowania (od roku 2012 do chwili obecnej), stanowi ilustrację ewolucji mojej drogi zawodowej oraz zakresu intelektualnego samokształcenia i prac naukowych.

3. 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) autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa

Julita Orzelska, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014, s. 350, ISBN: 978-83-7850-638-6

b) omówienie celu naukowego/artystycznego ww. pracy/prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.

Podejmowane przeze mnie od kilku lat wysiłki poznawcze, wyznaczone są analizami obszarów problemowych, które nie pozwalają wpisać się w jedną dyscyplinę naukową, rozpatrując węzłowe zagadnienia w poprzek dyscyplin pedagogicznych, wyznaczone w szczególności przez ich istotność egzystencjalną. Podkreślić chciałabym, iż podjęty proces badawczy dokonywał się wraz z poszerzaniem zakresu od dydaktyki ogólnej poprzez pedagogikę wczesnoszkolną, do poszukiwania przeze mnie nowego zaplecza dla teorii wychowania. Wynika to z mojego przekonania o obecnym kryzysie człowieczeństwa oraz z troski o właściwą jakość współczesnej edukacji, która powinna tworzyć przestrzeń do nabywania kompetencji egzystencjalnych. Troska o edukację wyczuloną egzystencjalnie

i egzystencję człowieka, która powinna opierać się „upłynnieniu” czy po prostu „rozpuszczeniu” w jałowości (Z. Bauman), wyznaczała kolejne etapy mojego postępowania badawczego, zgodnie z przyjętą perspektywą fenomenologiczno-hermeneutyczną. Namysł nad człowiekiem, który kierunkował mój wysiłek badawczy, wynikał z przejścia się kondycją egzystencjalną człowieka i jego głębszym sensem istnienia, wykluczającym spłylenia, degradację i bezrefleksyjność, w trosce o wspólnotowość, która oczekuje „błysku myśli, głębi, zadumy i rzetelności” (L. Witkowski)¹. Zauważam, iż w sferze publicznej mamy do czynienia z coraz bardziej dramatycznymi rozwiązaniami, które skazują przyszłość egzystencjalną kolejnych pokoleń młodych osób na kryzysy tożsamości i „egzystencjalną frustrację” (J. Michalski) i którym - i młodszy i starsi - w sposób właściwy nie są w stanie sprostać. Prowadzi to często do utraty zdolności zadbania o swoje człowieczeństwo oraz do skazania na „egzystencję zmarniałą”. Twierdzą, iż autentyczna egzystencja człowieka rozstrzyga się w tym, co „milczące i niewysłowione, w przestrzeni wewnętrznej” (A. J. Heschel), która unieważniana jest przez obecne praktyki oświatowe, „prymitywizujące funkcje kształcenia poprzez przygotowanie do nadrzędnych potrzeb rynku pracy” (L. Witkowski)². Tymczasem dostrzegalnym przejawem lekceważenia troski o nabywanie kompetencji egzystencjalnych i przygotowanie człowieka do życia poprzez nabywanie dyspozycji do przejawiania postaw wspólnotowych oraz głębszego uczestnictwa w kulturze, jest pomijanie znaczenia dyscyplin z obszaru humanistyki oraz lekceważenie aspektu bezradności egzystencjalnej w obliczu sytuacji trudnych, granicznych (związanych ze stresem, lękiem, poczuciem beznadziei, osamotnienia czy innymi stanami zagrażającymi integralności człowieka). Doprowadza to nierzadko do „egzystencjalnych dramatów” (T. Frąckowiak). W obliczu edukacji silnie spragmatyzowanej, gubi się myślenie o człowieku, które afirmuje autonomiczność, godność, rozumność czy samoświadomość, nie zaprzeczając gotowości do empatii czy otwartości na współuczestniczenie w życiu innych osób.

Podejmując dyskurs w trosce o egzystencję człowieka, swoje rozważania i refleksje badawcze sytuuję w koncepcji personalno-egzystencjalnej pedagogiki (B. Śliwerski)³, nie odnosząc się bezpośrednio do nurtu chrześcijańskiego. Określenie własnego myślenia

¹ Rozmowa z Profesorem zw. dr hab. Lechem Witkowskim na temat: „Szkola lunatyków czy poławiaczy perel. Nie niszczyć potencjału i szans kolejnych pokoleń”, „Nowe Horyzonty Edukacji” nr 4(7), 2013/2014, s.36-41.

² L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika krytyczna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014, s. 46.

³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2005, s. 61-73.

pedagogicznego, osadzonego „głęboko humanistycznie” (J. Tarnowski), pozwoliło mi na wskazanie teoretycznych odniesień do egzystencji ludzkiej, ze szczególnym uwypukleniem stanowisk pozwalających pogłębić również refleksyjność samej pedagogiki. Jestem jednak świadoma, iż wymaga to najpierw uporządkowań w obszarze teoretyczności pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Konsekwencją mojego myślenia o pedagogice jako wyczulonej na egzystencję człowieka, była próba nowych odczytań klasyki oraz poszerzenie kręgu inspiracji o nowe lektury z zakresu innych dyscyplin naukowych, które pozwolą na rozszerzenie odniesień do egzystencji człowieka o „inne możliwości bycia” (M. P. Markowski).

Podjęcie przeze mnie wskazanych działań badawczych, wynika z mojego przeświadczenia zgodnego z myślą Michała Markowskiego, iż „interpretacja pojawia się tylko wówczas, gdy coś jest do zinterpretowania, czyli wtedy, gdy sens tego, co chcemy zrozumieć, nie jest całkiem oczywisty i domaga się interwencji”⁴. Jednocześnie podążając za myślą Markowskiego, zgodnie z którą „istnieje ścisły związek między projektem badawczym i projektem egzystencjalnym badacza, czyli nikt nie zajmuje się w humanistyce tym, co nie ma dla niego osobistego znaczenia”, uznaję poszukiwanie tropów w obszarze myśli i dokonań humanistyki dla budowania pedagogiki istotnej egzystencjalnie jako niezmiernie ważne dla mnie zadanie badawcze, którego realizacja przyczynić się może do zadbania o naszą ludzką wspólnotę, afirmując myślenie o człowieku w perspektywie nie tylko jednostkowej, ale i zbiorowej. Myślenie w kategoriach „dobra ogólnego” (T. Merton), które jednocześnie nie niweczy, a chroni dobro jednostkowe, wyznaczało kierunek moich poszukiwań badawczych ostatnich lat.

Konsekwentnie podejmowane przeze mnie kolejne próby badawcze, miały na celu unaocznienie możliwości uzyskania istotnych wskazówek i impulsów rozwojowych dla kondycji egzystencjalnej człowieka i życia wspólnotowego, dzięki wykorzystaniu wiedzy dotychczas rozproszonej, ujętej w różnych miejscach humanistyki i nauk społecznych bez należytej dbałości o jej wspólną zależność dla dobra i na użytek pedagogiki wyczulonej na oddziaływanie wobec osób w różnych okresach rozwojowych. W ten sposób chciałam dać wyraz mojemu przekonaniu, iż w różnych obszarach nauki „wyczytać” można wiedzę, która stanowiąc, niewątpliwie, dokonanie w swoim obszarze, nie jest w sposób dogłębny wykorzystywana w innych dziedzinach, co zubaża jej zyski w odniesieniu do własnego obszaru badawczego oraz ogranicza potencjalność budowania perspektywy egzystencjalnej

⁴ M. P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2013, s. 38.

człowieka poprzez niewykorzystanie refleksji, wynikających z doświadczenia i bogactwa dorobku innych dyscyplin. Podjęcie wysiłku wzajemnego inspirowania się dokonaniem przez bardziej zaawansowaną postać dyskursu, jak również zintegrowanie wysiłków w dogłębne odczytanie intencji zagubionych, zapomnianych czy wręcz zlekceważonych powierzchownym traktowaniem, przyczyni się do lepszego rozumienia mechanizmów funkcjonowania człowieka, stanowiąc jednocześnie istotne ogniwo w procesie zadbania o kondycję egzystencjalną bytu jednostkowego i społeczeństwa.

Szczególne znaczenie w podjętym przeze mnie procesie badawczym, skupionym na przeszukiwaniu lektur ukierunkowanych na współzależności problemowe, zanurzone w perspektywie spraw ludzkich o znaczeniu egzystencjalnym, miały dla mnie spotkania seminaryjne, odbywające się - między innymi - w Toruniu, Bydgoszczy, Międzyzdrojach (w ramach cyklu kolokwiów, pt.: *Przebudzenia humanistyczne*) prowadzone przez Profesora Lecha Witkowskiego. Efekty przemyśleń, analiz lektur oraz dyskusji seminaryjnych przyczyniły się do realizacji przeze mnie projektu badawczego⁵, którego finalnym rezultatem jest monografia pt.:

W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości (Wydawnictwo Impuls Kraków 2014, s. 350, ISBN: 978-83-7850-638-6), którą wskazuję jako moje osiągnięcie naukowe⁶.

Uzasadnienie moich intuicji badawczych w obszarze pedagogiki istotnej egzystencjalnie, zaprezentowałam w 2 tekstach:

- J. Orzelska, *Pedagogika istotna egzystencjalnie. Tropy niewidziane a (od)zyskane* [w:] „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”. Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy nr 7-8, Bydgoszcz 2012-2013, s. 107-125.

⁵ W wyniku realizowanego przeze mnie projektu badawczego w latach 2010-2014 (Nr 2482/B/H03/2010/38) nt.: *W stronę pedagogiki samotności (poszukiwanie inspiracji humanistycznych: przypadek Thomasa Mertona i inni)* opublikowałam liczne artykuły oraz dwie monografie:

1. J. Orzelska, *W stronę pedagogiki samotności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011. Analizę tego obszaru badań, których rezultatem jest wymieniona monografia, prezentuję w punkcie 4.2 Autoreferatu.
2. J. Orzelska, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.

⁶ Analizy i refleksje ujęte w prezentowanej monografii stanowią osiową konsekwencję moich wcześniej podejmowanych wysiłków badawczych nad zjawiskami przenikającymi kondycję człowieka w sposób egzystencjalny i istotny pedagogicznie, czego efektem jest napisanie przeze mnie książki *W stronę pedagogiki samotności. Inspiracje Thomasem Mertonem* (Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011). Piszę o tym w punkcie 4.2 niniejszego autoreferatu.

- J. Orzelska, *Normatywność pedagogiczna w kontekście dwoistych faz cyklu życia i programu pedagogik residualnych* [w:] *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm ewaluowanie w pedagogice i edukacji*, pod red. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015⁷, s. 102-122.

Przyjmując rozumienie egzystencji jako „przestrzeni odpowiedzialności za to co się robi” (M. P. Markowski), starałam się uzasadnić niezbędność i zarazem możliwości rozwijania pedagogiki wrażliwej egzystencjalnie, której – wobec groźby „wyzbywania z osobowości i biurokratyzacji wszystkiego” (M. Kundera) – wyznaczyć trzeba nowy obszar trosk. W obszarze tym przejęcie się losem człowieka („odzyskując” dla niego prawo do refleksji, odwagi, ofiarności, wrażliwości, etyki), pozwoli uniknąć pułapek egzystencji (które potrafią generować dramaty istnienia), nie manipulując tożsamością, która obecnie zmienia się w „znięcie chwili” (Z. Bauman), ale promując proces „budowania siebie” bez konieczności przeglądania się w lustrze innych osób. Główną ideą, która mi przyświecała, była troska o egzystencję ludzką, nie redukowana do praktycyzmu wiedzy i umiejętności, a przesyciona przejęciem losem własnym i całego społeczeństwa, z uwzględnieniem etyczności starań w zakresie wspomaganie rozwoju, opieki i różnych innych form pomocy i interwencji. Jednocześnie uwypuklałam, iż nasilająca „lawina przeobrażeń degradujących edukację [...], prymitywizująca funkcję kształcenia”⁸ jest w sprzeczności wobec funkcji egzystencjalnej i kulturowej edukacji. Dostrzegałam konieczność zmiany kierunku przemian w obszarze oświaty i szkolnictwa wyższego, upominając się o rewizję stanowisk decydujących o tworzonej perspektywie edukacji wobec obecnego kryzysu kondycji tożsamościowej człowieka.

W obliczu podejmowanych prób badawczych w trosce o egzystencję, otwarcie na metodologię hermeneutyczną wydaje się mi być szczególnie adekwatne wobec swoistości nauk humanistycznych; bowiem refleksje nad człowiekiem, nie dają się zredukować do prostych założeń i sztywnych schematów interpretacyjnych (H.-G. Gadamer). Wskazując konsekwencje naukowego wyczulenia humanistycznego, przywołałam analizy odnoszące się do złożoności życia ludzkiego, wskazując między innymi dokonania w obszarze socjologii Floriana Znanieckiego (uwzględnienie „współczynnika humanistycznego”), Jana Szczepańskiego (analiza „spraw ludzkich”) czy rozważania na styku socjologii

⁷ Cykl wydawniczy sprawił, że tekst, który powstał w roku 2013, ukazał się w roku 2015.

⁸ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op. cit., s. 46.

i hermeneutyki Zygmunta Baumann⁹ (piszącego o kondycji człowieka w „płynnej nowoczesności”). W obszarze psychologii z kolei, za istotne uważam pojawienie się nurtu psychoanalizy z dopełnieniem w postaci psychologii humanistycznej i psychoterapii. Istotną tu dla mnie przesłanką, stanowiącą o konieczności wypracowania metod badawczych wychodzących naprzeciw złożoności ludzkiego życia oraz „fazowego” rozumienia istoty rozwoju (w odniesieniu do modelu cyklu życia Erika H. Eriksona) stało się twierdzenie Charlotte Bühler iż „psychologia postaw duchowych, zainteresowań i inicjatywy nie znalazła jeszcze swego twórcy”. Chcę też podkreślić, że poszukując dla pedagogiki koncepcji psychologicznej, przydatnej dla refleksji nad egzystencją, wyróżniłam elementy psychologii Gestalt w podejściu Heleny Radlińskiej (w rekonstrukcji Lecha Witkowskiego) czy odesłania do psychologii głębi w rozważaniach Paula Tillicha, co skutkowało koniecznością odniesienia do koncepcji Carla Gustawa Junga (której postulaty dla pedagogiki odnaleźć możemy w pracach Moniki Jaworskiej–Witkowskiej). W moim myśleniu o pedagogice istotnej egzystencjalnie, uważam za niezwykle ważne wykorzystanie przez Teresę Borowską i Jarosława Michalskiego analiz Wiktora Frankla, ukazujących terapeutyczne znaczenie ograniczeń ludzkiej egzystencji, które należy umieć rozpoznawać, a przede wszystkim je przezwyciężać. Uwypuklenie przez Frankla istotności „woli sensu” jako podstawowego mechanizmu motywującego człowieka w warunkach kryzysu egzystencjalnego, ma szczególne znaczenie dla pedagogiki, której rola wpisuje się w obszar działań wspomagania rozwoju człowieka w obliczu sytuacji (nie)jednoznacznych i jej troski o udział w kształtowaniu wrażliwości egzystencjalnej w toku edukacji. Niebagatelną wartość dla pedagogiki dostrzegam w unaocznieniu przez Frankla znaczenia afirmacji wysiłku samotranscendencji, wpisującej się w przestrzeń troski o nadawanie znaczenia własnej egzystencji wraz z jej załamaniem i dynamizowanie potencjału w „obliczu losu, którego nie sposób zmienić”.

Znaczenie idei „woli sensu” Frankla dla życia i rozwoju człowieka przedstawiłam w referacie na temat:

- J. Orzelska, *Wola sensu” w trosce o kondycję egzystencjalną dziecka. Inspiracje Viktorem E. Franklem* na III Międzynarodowej Konferencji Naukowej: *The Educational and Social World of a Child* (Poznań 2016)

oraz w publikacji stanowiącej rozszerzoną recenzję książki Frankla:

⁹ Chcę też podkreślić, że dla mnie istotne były inspiracje Baumanowskie w odwołaniu do Lecha Witkowskiego (por. 2007, s. 273-280), również rozważania Autora o „końcu kultury uczenia się” [w:] Monika Jaworska-Witkowska (red.), 2008, s. 213-242.

- J. Orzelska, Rec. z: Viktor E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, „Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy”, numer specjalny 1-2, pt.: *Ciało – Tekst – Przestrzeń*, 2015-2016, s. 471-484.

Podejmując rozważania z troską o egzystencjalną kondycję człowieka, koncentruję się także na wątkach, które w polskiej humanistyce nie mają głębszej tradycji recepcji. Odnoszę się do wspomnianego teologa protestanckiego Paula Tillicha, który w swoich dziełach uwypukla akcenty niezwykle istotne dla pedagogiki, wskazując na potrzebę rozwijania zdolności do postawy niosącej „w pełni egzystencjalne zatroskanie o człowieka”. Jednocześnie za fundamentalne dla pedagogiki uznaję podkreślenie przez Tillicha „biegunowości” jaźni jednostki i jej świata („świat człowieka – środowisko człowieka”), co niejako wpisuje się w koncepcję „środowiska niewidzialnego” Heleny Radlińskiej, w części odnoszącej się do kultury jako dziedzictwa ludzkości, którego spadkobiercą jest człowiek i ma prawo po nie sięgać z pomocą społeczno-pedagogicznych starań, by nie był zakładnikiem swego skończonego, ograniczonego uwikłania we własne otoczenie („utrata swojego świata” jako „samozatrata”). Do istotnych egzystencjalnie kategorii odczytanych u P. Tillicha odniosłam się w tekście:

- J. Orzelska, *Rozpacz i śmierć w narracjach Krystiana Lupy i Paula Tillicha jako wyzwania pedagogiczne. Troska o egzystencję człowieka* [w:] *Rzeczywistość edukacyjna. Centralne kategorie współczesnej i historycznej pedagogiki*, pod red. S. Sztobryna i K. Kamińskiego, Wydawnictwo Naukowe TPF CHOWANNA, Łódź 2016 (tekst przyjęty do druku).

Tropy te stanowiły również przedmiot mojego wystąpienia na temat:

- J. Orzelska, *Rozpacz i śmierć jako wyzwania pedagogiczne w trosce o jakość egzystencji człowieka* na Trzeciej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej z cyklu *Rzeczywistość Edukacyjna* na temat *Centralne kategorie współczesnej i historycznej pedagogiki* (Łódź 2015).

Wychodząc z założenia, że kompetencje człowieka, rozpatrywane w skali mikro, znajdują swoje odzwierciedlenie w szerszych mechanizmach rozwojowych społeczeństwa, stanowiąc kapitał znaczący w kształtowaniu świata wspólnotowego, moją intencją było wykorzystanie wychowawczego potencjału, wynikającego z odczytania prowadzonych przez autorów narracji (często spoza dominującej intencji przekazu), do wspomaganie możliwości rozwojowych człowieka w edukacji, którą traktować należy jako praktykę społeczną o niezwyklej doniosłości egzystencjalnej. Tropy bowiem, które stanowią zaplecze wartościowej wiedzy o rozmaitych doświadczeniach człowieka, w szczególności związanych z sytuacjami trudnymi o charakterze deprywacji, przeciążeń, napięć czy zagrożeń, w istotny

sposób wzbogacić mogą interakcję pedagogiczną, zwłaszcza, że nie ma w niej miejsca na pewność, samozadowolenie czy poczucie czystego sumienia. Pedagogika, jeżeli ma być wartościowa w myśleniu o człowieku, musi stanąć przed zadaniem troszczenia się o egzystencjalną perspektywę „bycia”. Bliskie jest mi widzenie wychowania przez pryzmat wyzwania egzystencjalnego o nieustannym ryzyku błędu etycznego poprzez nierozpoznanie złożoności czy wyjątkowości jednostkowej sytuacji czy niezwykłości kondycji i potencjału, co sytuuje refleksyjność i uważność (w połączeniu z wiedzą i zaangażowaniem), w fundamentalnych kategoriach edukacji nie-niemej, dla której „okazja do spotkania” (J. Michalski) uruchamia potencjał istotny egzystencjalnie.

Uważam jednocześnie, za celowe wydobywanie z lektur, wątków pedagogicznych rozproszonych czy dyskretnie uwikłanych w inne typy narracji (M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński)¹⁰. W literaturze ujawniają się treści egzystencjalne, stanowiące podstawę czerpania impulsów dla pedagogiki, jak chociażby wezwanie Hermanna Hessego do troski o bycie „człowiekiem przebudzonym, czyli takim, który szuka drogi dla siebie”¹¹ czy apel Edwarda Stachury, by „zdemaskować w sobie fałszywe wszystko”, którym unaocznia wysiłek troski o własne człowieczeństwo. Ten dramat egzystencjalny człowieka generowany przez (z)redukowaną postać życia wpisuje w obszar trosk pedagogiki Lech Witkowski, postulując formułę „strażnika braku”, jako podejścia pełnego troski o własne „stawanie się” w wysiłku przeciwdziałania procesom wydziedziczenia z kultury oraz niezdolności do refleksji nad sobą: światem swoich myśli, przeżyć czy decyzji wraz z wyczuleniem na słabości. Dokonane analizy potwierdziły moje intuicje, iż w pedagogice nie możemy unieważniać faktu, że w literaturze pięknej i specjalistycznej mamy wiele przykładów diagnoz postaci bycia człowiekiem będących zaprzeczeniem godności ludzkiej i szans rozwojowych. Poziom egoizmu, poziom narcyzmu, syndrom „człowieka masowego”, fałsz masek, to tylko niektóre ze stanów, których obnażanie i przezwyciężanie staje się zadaniem fundamentalnym dla strategii wpisanej w myślenie humanistyczne o człowieku. Tropię te szerzej analizuję, odnosząc się do kondycji współczesnego człowieka. Nawiązuję między innymi do postulowanej przez Edwarda Stachurę postawy „człowieka–nikt” jako niedającego się zredukować do pysznego i gotowego „człowieka–Ja”, który uczula na rzadkie i warte

¹⁰ M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

¹¹ Odwołuję się tu do analizy M. Jaworskiej-Witkowskiej i Lecha Witkowskiego (2010).

pielęgowania w ich stopniowo narastającej dolegliwości przypadki człowieka, który by „czuł w sobie jakąś jakby cząstkowość, fragmentaryczność, niepełność, niecałkowitość, jakieś jakby rozdarcie, „rozerwanie, pęknięcie, przełamanie, przerwanie”¹². Efekty analiz ujęłam w publikacji:

- J. Orzelska, *W trosce o tożsamość. Między postawami "człowieka-Ja" oraz "człowieka-nikt" u Edwarda Stachury* [w:] *Dyskurs Opór Tożsamość. Narracje w trosce o kulturę pedagogiki*, pod red. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2014, s. 47-58.

Podjmując odczytanie Stachury pod kątem wyłonienia znaczących egzystencjalnie tropów dla pedagogiki, odnoszę się też do użytej przez autora metafory „straszliwej, przerażającej bestii, która jest jak zrakowacenie”, wskazującej na unicestwienie się człowieka pozbawionego niepokojów egzystencjalnych, tzw. „spadającego” (nawiązując do retoryki Tadeusza Różewicza). Świadoma jestem faktu, że niektóre rozważania Stachury mogłyby z powodzeniem wejść do kanonu analiz pedagogicznych, mimo, że z taką intencją pisane nie były. Stachura wyraźnie upomina się o zmianę perspektywy tego, co może tworzyć wrażliwość człowieka, tym samym nawiązuje do zmiany strategii dialogu edukacyjnego, rozumianego w retoryce Lecha Witkowskiego jako otwarcie na życiodajną różnicę związaną z rehabilitacją różnorodności jako szansą na nasycenie się impulsami inaczej niemożliwymi do zaistnienia. Stanowi to – uważam – wyjściową przesłankę pedagogiki otwartej na nowo na egzystencję ludzką, która, jak uczuła Stachura, powinna docierać do człowieka poprzez chwilowe „szczeliny, szpary, przerwy, luki, dziury”, „budząc to, co w człowieku śpi”. Dostrzegam tu programowanie postawy pedagogicznej, która w istocie jest bliska temu, co wynika z analiz Lecha Witkowskiego, dotyczących typu „autorytetu u stóp” człowieka, który nie zabiega o uznanie, nie jest autorytatywny, daje do myślenia, a nie wyręcza z myślenia, otwiera przestrzeń dla namysłu, a nie ją zamyka, uruchamia doświadczenia o charakterze „przeżycia inicjacyjnego” (M. Eliade), ośmiela i wyzwala odwagę dla realizowania potrzeby określonej przez formułę bycia „Kimś dla siebie”.

Podjmowanie wysiłków edukacyjnych służących stymulowaniu „troski o siebie” to „kluczowe zadanie egzystencjalne, rozwojowe, a więc i społeczne” (L. Witkowski). Przyjmuję, iż pedagog – odpowiedzialny za los drugiego człowieka – powinien zatroszczyć

¹² E. Stachura, *Fabula rasa*, Wydawnictwo C&T, Toruń 2000, s. 112.

o zawarcie tzw. „przymierza edukacyjnego” (N. McWilliams)¹³, którego warunkiem jest pozyskanie postawy gotowości do zaangażowania w samokształcenie uczącego się, gdzie dojrzewanie do zadbania o własny rozwój wyklucza jedynie przyzwolenie uczącego się na oddziaływanie. Przymierze edukacyjne traktuję jako fundamentalne, w trosce o wartościową wspólnotę wysiłków, zmierzających do kształtowania horyzontu poznawczego uczestników, co wiąże z postawą pragnienia wiedzy, przejściem własnym rozwojem, gotowością do podejmowania trudów, których wartość niosą efekty odroczone w czasie i na ogół niewymierne, a zarazem istotne egzystencjalnie. Podejmowany tu wysiłek dojrzewania do podmiotowej samodzielności w zakresie troski o rozwój własny, uważam za akt „stwarzania samego siebie w ponawianym akcie rozumienia samego siebie i świata” (M. P. Markowski). Nie ulega wątpliwości, że zaangażowanie człowieka w proces myślenia w kategoriach egzystencjalnych oraz otwarcie na zmagania się ze złożonymi sytuacjami unieważnia komfort „niedoczłowieczenia” (K. Obuchowski), który syci się brakiem dylematów i refleksji w obszarze troski o to, kim jestem i kim się staję. Zauważam, że jeżeli edukacja ma być egzystencjalnie znacząca i troszcząca się o życie, to musi być odpowiedzialna za uruchomienie mechanizmów odpowiedzialnych za „szukanie drogi dla siebie” (H. Hesse) i kształtować przekonanie, że „życie warte jest przeżycia” (K. Obuchowski), nie wbrew, ale dzięki odczuciom prowokującym do odrzucania wygodnej postawy „niby-jasności” (E. Stachura). Wymaga to jednak edukacji zaangażowanej egzystencjalnie, nie zredukowanej do instrumentalnego „formowania wymiernych kompetencji, umiejętności i kwalifikacji” (T. Gadacz). Rozumiana przeze mnie edukacja powinna tworzyć energetyzującą perspektywę troski o siebie, służącej trosce o innych (E. Stachura), zgodną z „interese egzystencjalnym”, unieważniając fikcję, pozór i pogłębiając (się) beznadzieję dla kolejnych pokoleń. Powinna odsłaniać „sens człowieczeństwa i sens życia” (T. Gadacz).

W książce pt.: *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezydów tożsamości* prezentuję efekt moich wysiłków badawczych, skupionych na penetracji humanistyki, służących dostarczeniu nowych argumentów w trosce o pedagogiczną perspektywę istotną egzystencjalnie. Jedną z kluczowych tez, którą przyjąłem jako odniesienie pedagogicznej perspektywy istotnej

¹³ N. McWilliams (2008) w analizie procesu psychoterapeutycznego odnosi się do przymierza terapeutycznego, ukazując troskę o jakość terapii w rozmaitych, złożonych sytuacjach. Dostrzegając w terapii aspekty edukacyjne, wyłoniłam – poprzez analogię – uniwersalne przestrogi pedagogiczne, traktując przymierze edukacyjne jako warunek troski o jakość relacji zaangażowanego podejścia.

egzystencjalnie i którą uzasadniam w książce jest stwierdzenie, iż pedagogiczna troska o egzystencję ludzką w aspektach: opiekuńczym, pomocowym i wspierającym edukacyjnie rozwój, wymaga całej sekwencji pedagogik rezydualnych. Określenie to przyjął pod wpływem dokonań Erika Eriksona i Vilfreda Pareto, odnosząc do perspektyw uwzględniających rozmaite rezydua, czyli składniki, miejsca, reszty albo pozostałości po rozmaitych procesach wyznaczających profile rozwojowe tożsamości, rozpoznawane w wyniku śledzenia zjawisk składających się na fazową strukturę cyklu życia. Zamysłem moim było ukazanie pewnej perspektywy rozumienia wyzwań egzystencjalnych i rozwijania sposobów sprostania im poprzez włączanie możliwych ustaleń w procesy kształcenia pedagogicznego. Kategorie, które przybliżyłam w książce (między innymi: wstyd, cierpienie, wdzięczność, nuda, lęk, samotność, rozpacz, okrucieństwo czy śmierć)¹⁴ otwierają dyskurs pedagogiczny na nowe znaczenia, których ośrodkowym odniesieniem jest człowiek z całą głębią przeżyć, uwikłany w „przekleństwo i potencjał nienasyceń” (M. Jaworska–Witkowska, J. Ratkowska-Pasikowska).

Przyjmując i proponując program badawczy dotyczący rozwijania pedagogiki istotnej egzystencjalnie, przedstawiam próby jego realizacji, ilustrując możliwości odniesieniami do wybranych lektur, których lista – czego jestem świadoma – wymaga dalszych uzupełnień i unaoczniania tropów, które mogą stanowić inspiracje w perspektywie egzystencjalnych oddziaływań. W książce odnoszę się do dzieł autorów dobrze znanych w polskiej pedagogice (między innymi: Viktora Frankla, Józefa Tischnera, Tadeusza Gadacza, Teresy Borowskiej), choć wydobywam z nich nieco inne aspekty. Wskazuję również koncepcje, które zostały przyswojone polskiej pedagogice jak klasyczny model cyklu życia, ale – co dowodzę – bez należycie odczytanego potencjału teoretycznego i praktycznego. W książce znajdują odzwierciedlenie również pozycje, jakich nie analizowano w sposób pogłębiony dla pedagogiki (np. Paula Tillicha, Krystiana Lupy, Edwarda Stachury czy Thomasa Mertona). Jestem przekonana, że pedagogika dla jej wrażliwości egzystencjalnej może wiele skorzystać, sięgając np. do dorobku teologii protestanckiej, jak również stanowisk spoza dominujących systemów i doktryn, nawet wówczas, kiedy konieczne jest podjęcie intelektualnego sporu z czyjąś myślą, gdyż nawet ostateczna niezgoda może być pouczająca. Świadoma jestem, iż

¹⁴ Egzystencjalne znaczenie wymienionych kategorii omawiałam w ramach uczestnictwa w ogólnopolskich i międzynarodowych konferencjach naukowych.

w książce tak programowanej, mogłyby znaleźć się również inne odniesienia, wymagające kolejnych odsłon, co skłania mnie do kontynuowania zawartych wątków w rozpisaniu ich na nowe i szersze odniesienia humanistyczne, dlatego traktuję je jako dalsze zadania badawcze. Moim zamierzeniem było zaproszenie do alternatywnych narracji, poprzez odkrycie treści o znaczącym potencjale egzystencjalnym, stanowiących wyzwanie pedagogiczne, ponieważ „sens kształcenia musi być związany z sensem życia” (T. Gadacz).

W prezentowanym przeze mnie schematycznym ujęciu wariantów pedagogiki zorientowanej egzystencjalnie, wskazuję dwa ujęcia, rozmaicie akcentujące fundamentalne tropy. Jedne z nich ukazują wagę troski o sens życia i zdolność samostanowienia tożsamości, inne uwypuklają potrzebę zmagania się z losem egzystencjalnym, ukazując dwoistość sytuacji, które trzeba umieć rozpoznawać i z nimi sobie radzić. Dwa te warianty stanowią oś narracji w mojej książce, organizując zarazem, w ślad za moimi kluczowymi lekturami, poszukiwanie najbardziej wartościowych pod tym względem impulsów dla pedagogiki z szeroko pojmowanej humanistyki. Postuluję zatem budowanie pedagogiki, która na wyzwania egzystencjalne patrzy przez pryzmat rozpoznawania zadań charakterystycznych dla poszczególnych faz rozwojowych, a które zarazem przenikają wszystkie ogniwa cyklu życia, generując okoliczność niewygodną dla tradycyjnych podziałów dyscyplinarnych, uświadamiającą, że trzeba być specjalistą od uniwersalnych problemów, a nie jedynie dotyczących zjawisk zamkniętych w jednej fazie.

Chciałabym jednocześnie podkreślić, iż istotne jest dla mnie wskazanie metodologicznego odniesienia moich rozważań, zbudowanego z jednej strony wokół idei rezydualności w profilu tożsamości rozwiniętym przez Erika Eriksona, a z drugiej strony opartego na idei rezyduów rozwijanej w traktacie filozoficznym Vilfredo Pareto. Odnosząc ideę rezydualności do podziałów dyscyplinarnych, uzasadniam konieczność programowania pedagogiki wyczulonej egzystencjalnie w poprzek tradycyjnych podziałów instytucjonalnych, przez pryzmat zadań egzystencjalnych poszczególnych faz cyklu życia E. Eriksona. Pozwala to na ukazanie możliwości profilu pedagogik, które nazywam mianem pedagogik rezydualnych. I. Witkowski zwracał uwagę na fakt, że model Eriksona dostarcza przesłanek do pojmowania złożoności sytuacji oddziaływania pedagogicznego w perspektywie dwoistości, jako napięcia dwubiegunowego między parami potrzeb, które pozostają w napięciu między sobą. W ujęciu tym, jeden biegun układu pełni funkcję dynamizującą funkcjonowanie jednostki, a drugi stabilizującą je, łącznie równoważąc w nieustannie

ponawianych wysiłkach balansowania, czego efektem w przekroju fazy czy stadium rozwojowego staje się uzyskanie energii witalnej.

Problem typów energii witalnej, dającej się wyróżnić w cyklu życia jest dla mnie szczególnie interesujący, jako że zwracający uwagę w innym niż zwykle przekroju, na serię zadań pedagogicznych, dopełniających, jak to wyrażał Erikson, serię zadań egzystencjalnych, przed jakimi staje jednostka w cyklu życia. Zgodnie z opisem cyklu życia u Eriksona, ma miejsce przemieszczanie dominanty rozwojowej poszczególnych faz, a wraz z tym do głosu dochodzi nowe zadanie egzystencjalne, związane ze sprzyjaniem nowej energii witalnej, jako głównej w danej fazie, ale zarazem niezbędnej w całym cyklu życia. Okazuje się, że w poszczególnych fazach życia, może dawać o sobie znać zakłócenie danej energii, zwykle związane z jej niedomiarem, czy brakiem, choć i przerosty także mogą być niebezpieczne. Powstaje zatem zadanie pedagogiczne, a czasem przez skalę wyzwania już terapeutyczne, a być może nawet wymagające praktyki klinicznej. W tym kontekście za istotne uważam zwrócenie uwagi na wyzwanie rewitalizacji (L. Witkowski), które powinno znaleźć się w dyskursie pedagogicznym. Charakter tego wyzwania obejmuje fakt, że witalność jako energię życiową (wyrażalną na różne, istotne pedagogicznie sposoby) można stopniować, można diagnozować jej zakłócenie i można formułować w związku z tym zadanie przywracania jej minimum czy szerzej sprzyjania jej rozwojowi i uczestnictwu w dalszym rozwoju rozmaitych wymiarów osobowości człowieka. Mając wizję ośmiu faz widzianych z perspektywy ośmiu par napięć o charakterze dominant rozwojowych, mamy zarazem osiem energii witalnych, które pozwalają rozpoznać osiem zadań egzystencjalnych i odpowiadających im osiem obszarów troski intelektualnej (teoretycznej) i praktycznej na polu pedagogiki. Typy tych zadań nie pokrywają się z tradycyjnymi podziałami na (sub)dyscypliny pedagogiczne, ale przebiegają w ich poprzek. Chodzi o to, że witalności na które wskazuję, stanowią stałe i niezbywalne składniki wyposażenia witalności człowieka, mimo, że zmienia się ich usytuowanie w konstelacji tożsamościowej jednostki.

Są to, wobec tego, ukierunkowania refleksji pedagogicznej w stronę kolejno:

(1) pedagogiki nadziei, (2) pedagogiki woli, (3) pedagogiki wyobraźni (4) pedagogiki fachowości, (5) pedagogiki wierności, (6) pedagogiki troski, (7) pedagogiki twórczości i (8) pedagogiki mądrości życiowej.

Wpisane w te typy pedagogik nazwy kolejnych energii witalnych towarzyszą człowiekowi w całym życiu i w różnych sytuacjach człowiek zadaje sobie pytania o nie, troszcząc się o tzw. rezydua tożsamościowe, jako niezbędne do życia składowe koncepcji siebie, rzutujące na kondycję egzystencjalną, a w dalszym społecznym planie na kompetencje do działania i jakość interakcyjną. Z każdej fazy cyklu życia do profilu tożsamości wnoszone są rezydualne (czyli istotne składowe całego procesu) odpowiedzi na pytania dotyczące tego, co tworzy tożsamość człowieka. Najbardziej skrótowo można je wyrazić formułami wskazującymi, iż tworzy mnie:

- I. to, co/kto jest źródłem mojej nadziei;
- II. to, czego potrafię chcieć i o co potrafię się upominać;
- III. to, co/kogo jestem w stanie sobie wyobrazić;
- IV. to, w czym potrafię być dobry profesjonalnie, na możliwie najwyższym poziomie;
- V. to, z czym/kim potrafię się identyfikować, uznając to za wartość mojej wierności;
- VI. to, o co/kogo chcę się troszczyć, wyłączając z innych relacji;
- VII. to, co chcę pozostawić z siebie ważnego dla innych, także pokoleń;
- VIII. to, co/kto pozwala mi wartościować życie wraz z jego ograniczeniami (śmierć) i powodami do zawodu, a nawet rozpacz.

Czynienie poszczególnych rezyduów kluczowymi kwestiami rozwojowymi, przemieszczającymi swoje znaczenie w poszczególnych fazach ludzkiego życia i w obliczu różnych postaci jego złożoności, wymaga szczególnego programowania działań wychowawczych. Zaproponowałam określenie „pedagogik rezydualnych”, inspirowane przez Lecha Witkowskiego (za E. Eriksonem) zestawieniem rezyduów tożsamościowych, wyłaniających się z poszczególnych faz życia¹⁵. Jestem skłonna przenosić konsekwencje obecności tych rezyduów na zakresy zadaniowe poszczególnych pedagogik, budujących sobą składowe, integralnie spajające się w całość profilowanych zadań całości pedagogiki w odniesieniu do cyklu życia. Rezydua pedagogiczne, które sygnalizuję, traktuję ramowo, jako zorientowanie zadań dla refleksji, badań i ukierunkowania kompetencji pedagogicznych. Jednocześnie chciałabym podkreślić, że proponowane przeze mnie ukierunkowania, możliwe są do uzupełniania, czy komplementarnego rozwijania o inne

¹⁵ Mam na myśli np. rozważania na temat: *Sekwencja rezyduów tożsamości w modelu Eriksona* ujęte w książce: *Edukacja i humanistyka. Nowe (Kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli* (L. Witkowski, 2007, s. 342-344). Odnoszę się tu również do analizy ujętej w pozycji pt.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, wyd. III, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź (2009).

koncepcje cenne pedagogicznie, chociaż wychodzące naprzeciw wyróżnionym rezyduom z innych perspektyw.

Analiza, którą uwzględniłam w monografii, służyła wypracowaniu określonego podejścia do problematyki pedagogicznej, co wynika z mojej głębokiej troski o jakość kompetencji osób uczestniczących w dialogu edukacyjnym, dla których „sprawy ludzkie” (J. Szczepański) wymagają szczególnej dozy czujności i uważności, stanowiąc ważne ogniwa kształtowania tożsamości w cyklu życia. Zadanie, które sobie postawiłam dotyczyło pokazania możliwości (i uzasadnienia celowości) budowania perspektywy pedagogiki istotnej egzystencjalnie, opartej na idei rezydualności różnych aspektów (postaw duchowych, „spraw ludzkich, energii witalnych, składowych tożsamości czy rozmaitych aspektów ludzkiego dążenia), które zasługują na szczególną refleksję. Jednocześnie zależało mi na podkreśleniu istotności najnowszych badań dla pedagogiki w obszarze zrozumienia dwoistej struktury kategorii tworzących napięcia wpisane w poszczególne fazy rozwojowe, czy też występujących w cyklu życia jako ważne wymiary autentycznego zaangażowania człowieka.

W świetle dokonanej refleksji, wynikającej z analiz lektur, chciałabym podkreślić, iż pedagogika egzystencjalnie wrażliwa jest konieczna do głębszego zaangażowania w sprawy, które „obchodzą nas jako ludzi” (T. Gadacz), ze względu na ich złożoność, niejednoznaczność, zawilść, czy niekiedy dramatyczność. Pedagogikę traktuję z jednej strony jako ośrodkową w humanistyce, czerpiącą impulsy z dyskursów w różnych dyscyplinach, a jednocześnie jako metahumanistyczną, gotową i zdolną do poddawania namysłowi i krytycznym przezwyciężeniom rozmaitych aspektów własnych intencji humanistycznych, przy różnym ich pojmowaniu i analizie jakości wdrażania ich skutków. Wyrażam nadzieję, iż zorientowanie na poszczególne rezydua egzystencjalne (np. nadzieję, sumienie, wyobraźnię, wrażliwość, wstyd, lęk, nadzieję, śmierć etc.), rozumiane jako składowe uczestniczące w budowie potencjału egzystencjalnego człowieka, pozwoli na koncentrowanie się na merytorycznych analizach dotyczących wybranych kategorii w sposób oswajający ze złożonością zjawisk w nie wpisanych. Sądzę, że umożliwi to ocenianie i projektowanie nastawień pedagogicznych, które będą potrafiły sprostać złożoności wewnętrznych przeżyć (nasyconych rozmaitymi, nieuświadomianymi oddziaływaniami) oraz relacji między jednostką, a światem, ukierunkowanych na „ostateczne rezydium” pełnego, autentycznego człowieczeństwa, każdej z jednostek ludzkich, traktowanej jako indywidualność, unieważniając tym samym „egzystencjalne dramaty” (T. Frąckowiak).

Przyjęte przez mnie podejście – przeopojone troską o egzystencjalną perspektywę pedagogiki, pozwoliło mi na podjęcie tropów rozmaitych dyskursów, również takich, jak wskazałam, które nie mają jawnej intencji pedagogicznej, ale mogą stanowić wartościowe źródło inspiracji w projektowaniu działań, służąc dyskursowi pedagogicznemu w „trybie pobocznym, dyskretnym i wielu innych” (M. Jaworska-Witkowska i Z. Kwieciński). W rozważaniach, które podjęłam w książce na użytek pedagogiki istotnej egzystencjalnie, wydobylam wiele przykładów, korzystając z odczytań – co pragnę podkreślić – rozmaitych koncepcji humanistycznych (Erika Eriksona, Paula Tillicha czy Thomasa Mertona), uwrażliwionych na egzystencję ludzką lub sięgając do zaawansowanych prób zmierzenia się z problematyką egzystencji ludzkiej w obrębie samej pedagogiki (Teresa Borowska, Tadeusz Frąckowiak) czy socjologii (Jan Szczepański). Zaprezentowane w monografii troski są mi szczególnie bliskie ze względu na usytuowanie ich w profilu zaangażowania egzystencjalnego, z którym się utożsamiam jako wpisującym się w integralną strategię dla pedagogiki, z jej wyczerpaniem na radzenie sobie w obszarze egzystencji ludzkiej. Dostrzegam zatem możliwość dalszych aplikacji dla pedagogiki z dokonań humanistyki rozumianej jako wszelka „autorefleksja z kultury” (M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński).

Odpowiedzialność za egzystencję, za człowieczeństwo i przyszłość ludzkości, zmusza do zadawania pytań egzystencjalnych, na które szukanie odpowiedzi jest jak „szukanie skarbu, co nie zawodzi” (E. Stachura), gdyż przyświeca temu troska o wartościowy świat, nie redukowany do pełnienia ról zawodowych, ale uwzględniający potencjał egzystencjalny człowieka i jego szanse rozwojowe. Analiza fundamentalnych dla mnie kategorii, którą podjęłam w książce pt. *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości* oraz które analizowałam w pozostałych swoich publikacjach w trosce o pedagogikę wrażliwą egzystencjalnie, służyła uwypukleniu i scaleniu impulsów pozwalających na istotne egzystencjalnie postępowanie w wychowaniu i kształceniu. Chciałabym jednocześnie podkreślić, że rozważania, które zaprezentowałam w książce, miały na celu otwarcie problematyki rezydualności w relacjach między dyscyplinami w pedagogice, a nie jej ostateczne zamknięcie, gdyż sama rezydualność refleksji pedagogicznej nie może mieć zamkniętej listy kategorii, których będzie dotyczyła.

Reasumując, w ramach podjętego procesu badawczego w obszarze pedagogiki istotnej egzystencjalnie, efekty moich analiz uwzględniłam w następujących publikacjach:

1. J. Orzelska, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.
2. J. Orzelska, *Pedagogika istotna egzystencjalnie. Tropy niewidziane a (od)zyskane*, „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”. Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy nr 7-8, Bydgoszcz 2012-2013, s. 107-125.
3. J. Orzelska, *W trosce o tożsamość. Między postawami "człowieka-Ja" oraz "człowieka-niki" u Edwarda Stachury* [w:] *Dyskurs Opór Tożsamość. Narracje w trosce o kulturę pedagogiki*, pod red. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2014, s.47-58.
4. J. Orzelska, Rec. z H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2010, „Chowanna” tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s.357-362.
5. J. Orzelska, *Normatywność pedagogiczna w kontekście dwoistych faz cyklu życia i programu pedagogik residualnych* [w:] *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm ewaluowanie w pedagogice i edukacji*, pod red. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 102-122.
6. J. Orzelska, *"Being lost" in a selection of illusion. A child in "an encounter" with others* [w:] *The Educational and Social World of a Child. Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*, Edited by Hanna Krauze-Sikorska and Michał Klichowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2015, s.404-413.
7. J. Orzelska, *W trosce o pedagogiczne kształtowanie egzystencji ludzkiej. Oczekiwania wobec kompetencji nauczyciela* [w:] *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*, pod red. Joanny Skibskiej i Justyny Wojciechowskiej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015, s. 115-127.
8. J. Orzelska, *W trosce o człowieczeństwo. Refleksyjność i uważność w oddziaływaniach edukacyjnych jako wymóg w przeciwdziałaniu nudzie* [w:] *Transgresje w edukacji*, tom II: *Twórcza edukacja i edukacja do twórczości*, pod red. M. Kołodziejskiego, Wydawnictwo Naukowe Akademii Humanistycznej, Pułtusk 2016, s. 71-82.
9. J. Orzelska, *Rozpacz i śmierć w narracjach Krystiana Lupy i Paula Tillicha jako wyzwania pedagogiczne. Troska o egzystencję człowieka* [w:] *Rzeczywistość edukacyjna. Centralne kategorie współczesnej i historycznej pedagogiki*, pod red. S. Szobryna i K. Kamińskiego, Wydawnictwo Naukowe TPF CHOWANNA, Łódź, 2016, tekst przyjęty do druku.
10. J. Orzelska, *Tropy (od)zyskane dla pedagogiki istotnej egzystencjalnie z socjologicznych refleksji wokół „spraw ludzkich” Jana Szczepańskiego* [w:] *W kręgu myśli Profesora Jana Szczepańskiego*, pod red. D. Kadłubca, E. Ogrodzkiej-Mazur i A. Kasperka, tom II, Cieszyn 2016, tekst przyjęty do druku.
11. J. Orzelska, *Rozpacz i śmierć jako wyzwania pedagogiczne w trosce o jakość egzystencji człowieka*, „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”. Rocznik Naukowy

Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy nr 9, Bydgoszcz, 2014, tekst przyjęty do druku.

12. J. Orzelska, *Pytanie o człowieka: między teologią i pedagogiką*, Rec. z: Abraham J. Heschel, *Kim jest człowiek*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2014, „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”. Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy nr 10 Bydgoszcz 2015, tekst przyjęty do druku.

13. J. Orzelska, Rec. z: Viktor E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca 2014, „Czasopismo Pedagogiczne/ The Journal of Pedagogy”, numer specjalny 1-2, pt.: *Ciało – Tekst – Przestrzeń*, 2015-2016, s. 471-484 .

Efekty podjętych wysiłków poznawczych prezentowałam na 7 ogólnopolskich konferencjach naukowych oraz 4 konferencjach międzynarodowych.

4. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych (artystycznych)

Pozostałe osiągnięcia naukowo-badawcze dotyczą następujących obszarów badań:

4.1 Profesja nauczycielska i jej znaczenie w dobie przemian społecznych. Oczekiwania wobec współczesnego nauczyciela w trosce o egzystencję ucznia

Podjęte wysiłki badawcze we wskazanym obszarze wynikają z rozbudzonych w trakcie studiów zainteresowań problematyką zawodu nauczycielskiego oraz skupieniu na czynnikach warunkujących efektywność realizowanego procesu kształcenia. Kierunek zaangażowania poznawczego (związanego z percepcją działań człowieka przez pryzmat jego osobowości) przyczynił się do realizacji tematyki pracy magisterskiej nt.: *Praca dydaktyczna, organizacyjna i naukowa prof. dr hab. Bolesława Sadaja*. Uwzględniając wyniki prowadzonego na użytek wskazanej pracy procesu badawczego opublikowałam monografię:

- J. Orzelska *Mistrz. Praca dydaktyczna, organizacyjna i naukowa prof. dr hab. Bolesława Sadaja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, 2006.

Moim głównym celem było ukazanie wpływu czynników: społeczno-ustrojowych, środowiskowych i osobowościowych na działalność dydaktyczną, organizacyjną i naukową Profesora Bolesława Sadaja, stwarzając możliwości do tak znaczącego wkładu w rozwój szkolnictwa. Pośrednim zaś celem było przybliżenie zagadnienia wpływu jednostki wybitnej w swoim zawodzie, na rozwój dziedziny którą się zajmuje. Badanie losów człowieka – nauczyciela, który dzięki swoim osiągnięciom zawodowym zapisał się na kartach historii miasta Szczecina, było istotne zarówno z punktu widzenia racji humanistycznych jak również

dla unaocznienia procesów społecznych, które w istotny sposób determinowały podejmowaną aktywność.

Zainteresowania badawcze, których kierunek dotyczył efektywności podejmowanych przez nauczyciela działań, wyznaczanych przez nowe zjawiska i zmianę oczekiwań społecznych, stanowiących zapotrzebowanie na twórczą aktywność wolną „od rutyny i schematyzmu w myśleniu i działaniu” (H. Muszyński)¹⁶ stanowiły osiową konsekwencję wyboru tematu pracy doktorskiej dotyczącego *Kształcenia wielostronnego w rozwijaniu języka i twórczego myślenia uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Badania, które przeprowadziłam potwierdziły, iż wykorzystanie metod nauczania, umożliwiających aktywne i spontaniczne uczestnictwo uczniów w procesie nabywania wiedzy, kształtuje podmiotową gotowość do zmian, wyzwalaając przy tym poczucie odpowiedzialności za samodzielność myślenia, promując postawę twórczą, otwartą ku światu. Zapewnienie zaś wielostronnego rozwoju adresatom dialogu edukacyjnego, rozpatrywanego w kategoriach potencjału, określić można jako wartość ogólnospołeczną.

Efekty przeprowadzonych badań uwzględniałam również w wydanej pracy podoktorskiej:

- J. Orzelska, *Rola kształcenia wielostronnego w rozwijaniu twórczego myślenia*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, 2004.

Uzyskane wyniki badań prezentowałam na konferencjach naukowych. Ze względu na zawężenie ram czasowych do prezentacji aktywności naukowo-badawczej po doktoracie chciałabym wskazać dwa wystąpienia:

1. J. Orzelska, *Zaawansowanie w stosowaniu kształcenia wielostronnego a rozwijanie twórczego myślenia* na *Nadmorskim Ogólnopolskim Seminarium Dydaktycznym* (Międzyzdroje 2003)
2. J. Orzelska, *Podmiotowość a wielostronność poznania* na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt.: *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli* (Szczecin 2004).

Prezentowane wyniki badań zostały uwzględnione w opublikowanych tekstach:

- J. Orzelska, *Zaawansowanie w stosowaniu kształcenia wielostronnego a rozwijanie twórczego myślenia* [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania (2)*, pod red. Kazimierza Denka, Franciszka Bereźnickiego i Janiny Świrko-Pilipczuk, Agencja Wydawnicza KWADRA, Szczecin 2003, s. 169-176.

¹⁶ H. Muszyński, *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań i konieczności* [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, pod red. Danuty Waloszek, Wydawnictwo Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010, s. 21.

- J. Orzelska, *Podmiotowość a wielostronność poznania* [w:] *Kształcenie nauczycieli w systemie studiów uniwersyteckich*, pod red. Bazylego Barana i Lidii Horyń, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2004, s. 33-38.

Świadomość wymagań, jakie stawia przed współczesnym nauczycielem zmieniająca się rzeczywistość oraz wyczerpanie na szczególne oddziaływanie rozwojowe nauczycieli wobec pokolenia młodych ludzi, mające swoje uzasadnienie biorąc pod uwagę: masowo narastające przejawy bezradności w obliczu sytuacji trudnych i stresu, powody do depresji i poczucie beznadziei, eskalację agresji, nieumiejętność kształtowania własnych emocji i nadawania sensu własnemu życiu, skłoniło mnie do namysłu nad pełnioną rolą zawodową nauczyciela i jego kompetencjami pedagogicznymi. Dostrzegam, iż gubi się z pola widzenia zrozumienie zintegrowania jakości edukacji i troski o jakość życia, widzianej w kategoriach kulturowych i obywatelskich, w obliczu dążenia do sukcesu za wszelką cenę (mierzoną wynikiem procentowym w licznych testach i konkursach), a mistrzostwo nauczyciela widziane w kategoriach egzystencjalnych (L. Kołakowski), stwarzające „okazję do spotkania” (J. Michalski) przegrywa z działaniami wyznaczonymi przez system edukacyjny, gdyż „czas współczesny stawia na cyborga” (T. Frąckowiak). Dziś, w obliczu zachodzących przemian społecznych, a więc również w mechanizmach pracy szkoły, niewystarczające są kompetencje zawodowe nauczyciela „oparte na znawstwie” (H. Muszyński). Dzisiejszy nauczyciel, w myśl formuły Hermanna Hessego winien być „człowiekiem przebudzonym, czyli takim, który szuka drogi dla siebie”¹⁷, nie poddaje się więc presji oczekiwań w otoczeniu i pozostaje otwarty, a jednocześnie dociekliwy, czyli taki który „potrafi rozsądnie przekroczyć narzuconą mu rutynę, przyciągnąć uczniów, wczuwać się w ich pragnienia i upodobania, rozumieć je i respektować, traktować jak uczestników wspólnej pracy i zabawy, a nie posłusznych wykonawców jego ogólnych poleceń” (H. Muszyński)¹⁸. Zależy mi zatem na podkreśleniu znaczenia postawy autentycznej i prawdziwej nauczyciela, który – odnosząc się do typologii postaw nauczycielskich Hessego – sam staje się swoją oryginalnością i postawą twórczą przebudzoną do afirmowania i manifestowania godnych szacunku cnót i kompetencji, postacią ośmielającą, wyzwalającą odwagę sięgania po własne emocje i pragnienia u jego podopiecznych (M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski). Upominam się o pogłębioną świadomość nauczycieli, dotyczącą złożoności egzystencji ludzkiej, która

¹⁷ Motywy dotyczące Hermanna Hessego przywołuję za ustaleniami M. Jaworskiej-Witkowskiej i L. Witkowskiego, *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, Wydawnictwo WSEZ, Łódź 2010.

¹⁸ H. Muszyński, op.cit., s. 32.

wymaga refleksyjności i uważności (gdzie ich deficyt, posługując się językiem Edwarda Stachury, powoduje „martwość” w relacji nauczyciel – uczeń), które dopiero w połączeniu z wiedzą i zaangażowaniem stwarzają solidny fundament dla wykraczających poza ramy, działań służących stwarzaniu okazji adresatom. Szkoła przecież powinna być miejscem, gdzie dojrzewa człowiek i jego człowieczeństwo (B. Śliwerski). Towarzyszy mi przekonanie, iż sama wiedza merytoryczna, wynikająca z poznania obszaru badań dyscypliny wykładanej, nie jest wystarczająca, by umożliwić adresatom podejmowanych działań, wzmacnianie własnego potencjału rozwojowego oraz troskę o wartościowe przeżywanie własnej egzystencji. Dlatego bliskie jest mi myślenie o nauczycielu jako tym, który odważnie szuka, penetruje i stale poszerza obszar działań, który często balansuje na granicy między (z)błądzeniem, a (z)wątpieniem, ale przecież „kto nie błądzi, nigdy siebie prawdziwego nie znajdzie” (E. Stachura), bo negowanie oczywistości, poznawanie siebie, poszukiwanie odpowiedzi na pytania uniwersalne oraz krytyczna refleksja nad własnymi poczynaniami, to – posługując się retoryką Stachury – „uważne odkrywanie – skrzące się, mieniące się, tryskające nieustającą nowością, szczęście dające, wybawiając z mroku”¹⁹. Już przed ponad stu laty o takiego nauczyciela upominał się w swojej rozprawie *O duszy nauczycielstwa* Jan Władysław Dawid. W moim myśleniu o nauczycielu, pełniącym swoją misję zawodową w obecnych realiach oświatowych, w obliczu przemian społecznych, niezmiennie towarzyszy mi przekonanie o słuszności pójścia drogą swoich marzeń (o której przejmująco pisze Kazimierz Obuchowski, nawiązując do bajki o Iwaniuszcze Duraczku), która umożliwi „wysiadywanie szczęścia” (E. Stachura) adresatów podejmowanych działań edukacyjnych.

Podejmując wysiłek badawczy dotyczący odniesień do roli nauczyciela we współczesnej szkole, poszukiwałam inspiracji również w lekturach poza kanonicznym usytuowaniem ich w dyskursie pedagogicznym, uważam bowiem, iż stanowić mogą ważne źródło refleksji dla pedagogiki. Efekty swoich analiz dotyczących kompetencji pedagogicznych nauczycieli w trosce o wartościowe kształtowanie losów jednostkowych człowieka, prezentowałam w trakcie wystąpień na konferencjach naukowych, również na tych, na których odnosiłam się do zjawiska samotności (omawiam ten obszar badań w punkcie 4.2) oraz do pozostałych zjawisk, przenikających kondycję człowieka w sposób wyraźny egzystencjalnie i istotny pedagogicznie (zagadnienia te omówiłam w punkcie 3 niniejszego autoreferatu)²⁰. Tu chciałabym wskazać między innymi wystąpienia:

¹⁹ E. Stachura, *Wiersze pozostałe*, Wydawnictwo C&T, Toruń 2000 s. 70-103.

²⁰ Wykaz konferencji naukowych – Załącznik nr 4.

- J. Orzelska, *Przeciwko poczuciu samotności w szkole i nie tylko* na II Zachodniopomorskim Kongresie Edukacyjnym pt.: *Ku dobrej szkole*, (Szczecin 2009).

- J. Orzelska, *Spoleczne aspekty aktywności twórczej dzieci* na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt.: *Dziecko i sztuka w kontekście wczesnej edukacji*, (Szczecin 2014).

- J. Orzelska, *W trosce o pedagogiczne kształtowanie egzystencji ludzkiej. Oczekiwania wobec kompetencji nauczyciela* na Międzynarodowej Konferencji Naukowej z cyklu *Nauczyciel i uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej -- konteksty zmian* na temat *Kreatywny nauczyciel i uczeń we współczesnej przestrzeni edukacyjnej*, (Bielsko-Biała 2015).

- J. Orzelska, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie* na Międzydyscyplinarnej Konferencji Naukowej Doktorantów Uniwersytetu Szczecińskiego, (Szczecin 2015).

Konsekwencją moich zainteresowań profesją nauczycielską było również odbycie stażu naukowo-szkoleniowego w Uniwersytecie w Ostrawie (16-19.03.2015r), którego celem była hospitacja realizowanych zajęć przez nauczycieli wychowania przedszkolnego w placówkach przedszkolnych oraz nauczycieli akademickich na kierunku pedagogika.

4.2 Samotność wyzwalająca w oporze wobec poczucia osamotnienia jako wyraz troski o kondycję egzystencjalną człowieka w edukacji

Zasadniczym celem wskazanego obszaru badań było odczytanie w twórczości Thomasa Mertona²¹ i innych autorów (między innymi: Vittorino Andreoliego, Zygmunta Baumana, Tadeusza Gadacza, Lecha Witkowskiego, Emile M. Ciorana), istotnych egzystencjalnie kategorii, determinujących samotność wyzwalającą, pozwalającą na opór wobec poczucia osamotnienia. Analiza istoty samotności wyzwalającej (uznanej przez Mertona za wyższy rodzaj podmiotowości), chroniącej przed presją adaptacji społecznej według wizerunku tak zwanych „mas” (T. Merton), stanowiło podstawę moich poszukiwań hermeneutycznych.

Kolejne zadania badawcze, które podejmowałam, wynikały z realizacji projektu badawczego pt.: *W stronę pedagogiki samotności (poszukiwanie inspiracji humanistycznych: przypadek Thomasa Mertona i inni.)*, którego byłam kierownikiem i wykonawcą (czas realizacji: lata 2010-2014). Stanowiło to konsekwencję wcześniejszych inicjatyw badawczych, skupionych na poszukiwaniu przeze mnie tropów w obszarze humanistyki dla pedagogiki, w trosce o dydaktykę, która wymaga „kształcenia kształtującego”

²¹ W „wędrówce interpretacyjnej” dzieł Thomasa Mertona i innych autorów, szczególnie pomocne były dla mnie inspiracje z lektur i konsultacje seminaryjne z Profesorem Lechem Witkowskim.

(L. Witkowski), co wynikało z mojego uczestnictwa w projekcie badawczym kierowanym przez dr hab. Monikę Jaworską-Witkowską na temat: *Pedagogika z wnętrza kultury. Nowe idee i tropy dla dydaktyki ogólnej z humanistyki współczesnej (przejawy zmiany paradygmatycznej i próby ich zastosowań dydaktycznych)*, w latach: 2006-2008.

Uwypuklając trop związany z samotnością - poprzez śledzenie refleksji autorów „lektur nieobecnych” w pedagogice, chciałam dać wyraz przekonaniu, że zjawisk przenikających kondycję człowieka w sposób przejmujący egzystencjalnie i istotny pedagogicznie jest o wiele więcej. Zagadnienia te stanowiły obszar moich kolejnych badawczych analiz, których efekty ujęłam w punkcie 3 tegoż autoreferatu. Przeszukiwanie treści dzieł (wyłonionych ze względu na podjętą problematykę samotności), spoza listy ich kanonicznego usytuowania w dyskursie pedagogiki, wydaje mi się uzasadnione, ze względu na odczytany potencjał impulsów, które stanowią istotne źródło refleksji dla działań edukacyjnych, zwłaszcza w obliczu sytuacji trudnych, w których ład miesza się z bezwładem, pozór z oczywistością, a wartości absolutne z niemym wymiarem ich braku. U Mertona odczytałam pewną strategię „odzyskania” dla siebie wartości z samotności. Samotność wyzwalająca (życiodajna), którą rozpatrywałam w swoich badaniach, prowadzi do pełni życia, miłości, nadziei na spełnienie szczęśliwości. Przybliżenie istoty tak rozumianej samotności wyzwalającej, pozwoliło mi na ukazanie jej przeciwieństwa – poczucia osamotnienia, traktowanego jako „zdarzenie niepunktualne” (Z. Kwieciński), powodującego cierpienie, pustkę, mdłości życiem, lęk, depresję i dezintegrację rozumiane jako poczucie wykluczenia ze „spotkań” z innymi ludźmi. Jednocześnie lektura dzieł Thomasa Mertona pozwoliła mi na utrwalenie przekonania, iż subiektywne odbieranie pewnych sytuacji i stanów jako prowadzących do rozpaczki, jako generujących poczucie osamotnienia, beznadziei, daje się czasem przemienić na perspektywę mobilizującą do działania, do determinacji w radzeniu sobie z kryzysami egzystencjalnymi, które wymagają wręcz mobilizacji na podobieństwo metamorfozy, a nawet „ponownych narodzin” duchowych, jak wiadomo z koncepcji cyklu życia Erika H. Eriksona. Przeszukiwanie treści dzieł Thomasa Mertona oraz innych autorów lektur, pozwoliło mi na ustalenie wskazówek dla realizacji założeń pedagogiki samotności respektującej prawo do przeżyć, do etycznej mądrości i nadziei wolnej woli, nie ograniczających autonomii człowieka, a determinujących zachowania w sytuacjach interakcyjnych (redukując poczucie osamotnienia), stwarzając podstawy do utwierdzania własnej tożsamości i wyzwalaania twórczych aktów. (Od)czytane postulatory w toku podejmowanych lektur, uwzględniłam w kolejnych publikacjach.

Szczególnie ważny była dla mnie udział w inicjatywie wydawniczej, do której zostałam zaproszona przez Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego i Profesor Monikę Jaworską-Witkowską, nawiązującej do jubileuszu pracy akademickiej i dorobku naukowego Profesora Lecha Witkowskiego. Przygotowałam publikację na temat:

- J. Orzelska, *Od zwątpienia do zrozumienia. Lecha W. lekcja czytania Thomasa Mertona [w:] Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego i Moniki Jaworskiej-Witkowskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 809-819.

Główną kategorią, która stanowiła źródło moich wysiłków badawczych, z zasobu nazywających problemy życiowe, a zarazem wymagających konfrontacji z nimi przez pedagogikę, była kategoria samotności. W trakcie prowadzonych analiz badawczych okazało się, że jest ona uwikłana w rozmaite sploty z takimi zjawiskami jak między innymi: wolność i nadzieja z jednej strony, a cierpienie czy lęk z drugiej. Wzajemne przenikanie się tych zjawisk omówiłam w kolejnych publikacjach:

1. J. Orzelska, *Wolność spontaniczności (w) rozwoju przez zmianę. Próba odczytania Thomasa Mertona [w:] Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji*, pod red. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej i Aleksandry Rzekońskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s.413-422.
2. J. Orzelska, *Przeciwko poczuciu samotności w szkole i nie tylko [w:] Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, pod red. Czesława Plewki, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009, s. 232-243.
3. J. Orzelska, *Poczucie samotności człowieka peryferyjnego w społeczeństwie pluralistycznym – nadzieja czy klęska? – w ujęciu Thomasa Mertona [w:] Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, pod red. Ewy Dąbrowy i Urszuli Markowskiej-Manista, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa 2009, s. 37-46.
4. J. Orzelska, *Opór (wobec) niewypowiedzanego w pedagogice twórczej samotności Thomasa Mertona [w:] Kreatywność oporu w edukacji*, pod red. Ewy Bilińskiej-Suchanek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 200-218.
5. J. Orzelska, *Autorytet i wolność jako bieguny troski o wspólnotową przestrzeń dla człowieka w edukacji i w życiu [w:] Pedagogika i zarządzanie edukacją i rozwojem w perspektywie troski o Uniwersytet i kulturę humanistyczną*, pod redakcją Moniki Jaworskiej-Witkowskiej i Lecha Witkowskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 249-267.
6. J. Orzelska, *Jak w magiczny sposób zmieniać cierpienie w radość czyli słów kilka o szczęśliwym człowieku [w:] Dzieci i inicjacja uniwersytecka*, pod red. Moniki

Jaworskiej-Witkowskiej i Urszuli Domżał, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 81-85.

7. J. Orzelska, *Głos (rodzica) o przeciwdziałanie cierpieniu wyzwalanemu oczekiwaniami społecznymi* [w:] *Dzieci i inicjacja uniwersytecka*, pod red. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej i Urszuli Domżał, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 297-307.
8. J. Orzelska, *O cierpieniu*, Rec. z V. Andrcoli, *Zrozumieć cierpienie. Aby ból ustąpił radości*, Kraków: Wydawnictwo Homini 2009, „Analiza i Egzystencja”, 14/2011, s. 141-143.

Podjęmowana przeze mnie analiza dzieł Thomasa Mertona oraz innych autorów (miedzy innymi również „lektur nieobecnych” w pedagogice), miała na celu szczególnie uwypuklenie zjawiska samotności wyzwalającej w oporze wobec poczucia osamotnienia – drugiego bieguna samotności w jej wewnętrznym skonfliktowaniu. Samotność wyzwalająca, która daje szansę na samorealizację i pełnię egzystencji, wpisuje się w perspektywę humanistyczną, gdzie krytyczne odnośnienie się do świata, wynika z troski o kondycję człowieka i wartość globalnego funkcjonowania społeczeństwa. Bliska jest mi wizja edukacji respektująca prawo do samotności, wpisująca się w projekt myślenia o człowieku w perspektywie egzystencjalnej, w której nowa szkoła podlegałaby głębokiej rewizji. Obecna szkoła – w moim przekonaniu – jest miejscem pozornej oczywistości wspólnotowej, miejscem skazania na różne przejawy osamotnienia, między innymi: bezradności, bezsilności czy braku nadziei.

Sądzę, że przykład twórczości (listów, esejów, wierszy, dzienników czy zbiorów refleksji) Thomasa Mertona dowodzi, jak wiele można uzyskać podpowiedzi dla pedagogiki, śledząc refleksje nie tylko profesjonalnych pedagogów. Troska o edukację i kondycję człowieka, przepojona głębokim przekonaniem o wartości inspiracji myślą niezwykle wrażliwego humanisty Thomasa Mertona, skłoniła mnie do złożenia w ramy monografii, publikacji rozproszonych w różnych publikacjach zbiorowych, a stanowiących przejaw pewnego spójnego – jak mam nadzieję – skupienia na problematyce zarazem pedagogicznej i egzystencjalnej. Efektem nadania powstałym wcześniej analizom nowej struktury oraz uzupełnienia o dodatkowe wątki z zakresu problematyki samotności, była monografia:

- J. Orzelska, *W stronę pedagogiki samotności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

W książce unaoczniam, iż problematykę samotności należy traktować jako kwestię nierozdzielnie związaną z dążeniami rozwojowymi, troską o autentyczność egzystencji i zdolność do niezadawania się pozorami czy powierzchownymi oznakami uporządkowania duchowego. Upominając się o opór wobec przejawów osamotnienia, chciałam wyszczególnić znaczenie samotności wyzwalającej, twórczej, życiodajnej, która stać się powinna priorytetem w debacie nad filozofią kształcenia, gdyż w istotny sposób przeciwdziała „kultowi cienia” (T. Merton) i skazaniu człowieka na dramat istnienia. Tropi będące konsekwencją analiz dzieł Mertona pozwalają na dookreślenie wskazówek, które mogą stanowić dla pedagogiki istotną wagę, mimo, iż sam Autor uważa, iż nie powinny pretendować do rangi ostatecznych odpowiedzi. Analiza jakości procesu kształcenia, jaką odczytałam u Mertona, wpisuje się w pewien projekt pedagogiczny, a sam autor upomina się o zmianę z pozycji „strażnika braku” (L. Witkowski). Oparcie relacji edukacyjnych na kategorii twórczej samotności (urealnianej „wycofaniem ze sztucznego, fikcyjnego bytu i afirmacją przeżycia i odwagą jego wyrażania”) zapewnić może – jak sądzę – podmiotom edukacji kształtowanie wrażliwości na dramaturgię życia, rozumienie związków treściowych ze światem otaczającym i innymi ludźmi, wzmocni kształtowanie człowieczeństwa (odnalezienie własnej jednostkowości w zagmatwanej, zmiennej rzeczywistości), nie ograniczając autonomii. Bycie w samotności bowiem, za Mertonem, traktuję jako świadomą naukę dzielenia z innymi ludźmi radości, cierpienia, wyobrażeń, potrzeb, pragnień czy szczęścia, jako fundamentu w życiu społecznym.

Zestawienie dorobku naukowo-badawczego po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych

Mój dorobek naukowo-badawczy po doktoracie obejmuje:

- 4 autorskie monografie, w tym:
 - monografię nawiązującą do pracy doktorskiej (2004)
 - monografię, w której uwzględniłam wyniki procesu badawczego prowadzonego na użytek pracy magisterskiej (2006)
 - 2 monografie obejmujące analizy podejmujące węzłowe zagadnienia usytuowane w obszarze pedagogiki istotnej egzystencjalnie (2011 i 2014), z czego jedna (2014) stanowi główne osiągnięcie w rozumieniu art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 roku,

- 14 rozdziałów opublikowanych w recenzowanych pracach zbiorowych, wydanych w renomowanych wydawnictwach naukowych (między innymi w Wydawnictwie Adam Marszałek w Toruniu oraz Wydawnictwie Impuls w Krakowie)
- 9 artykułów opublikowanych w recenzowanych wydawnictwach, w tym:
 - 2 w pracach pokonferencyjnych (w tym: w międzynarodowej – 1 i krajowej – 1)
 - 3 recenzje opublikowane w czasopismach znajdujących się w wykazie czasopism na liście B („Analiza i Egzystencja”, „Chowanna”, „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”)
 - 4 artykuły opublikowane w czasopismach nie objętych punktacją w wykazie czasopism na liście MNiSW.

Uzyskane wyniki podejmowanych analiz badawczych prezentowałam na 18 na konferencjach naukowych: 12 o zasięgu ogólnopolskim i 6 o zasięgu międzynarodowym.

Justa Opehka