



Colloquium3(51)/2023
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/31coll2023>

STEREOTYPY? POTOCZNE TEORIE? IDEOLOGIE? MOŻLIWE SPOSOBY INTERPRETOWANIA POTOCZNYCH SPOSOBÓW MYŚLENIA O PEDAGOGICE I JEJ PRZEDMIOCIE

**Stereotypes? Common theories? Ideologies? Possible means of
interpretation common ways of thinking about pedagogy and its subject**

Roman Leppert
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
e-mail: leppert@ukw.edu.pl
ORCID  0000-0002-4809-5163

Streszczenie

W artykule podejmuję próbę odpowiedzi na pytanie: za pomocą jakich kategorii można interpretować rezultaty badań, których przedmiot stanowią potoczne sposoby myślenia o pedagogice i jej przedmiocie? Po dokonaniu krótkiego przeglądu możliwości w tym zakresie uwagę skupiam na trzech kategoriach: stereotypie, ideologii, racjonalności.

Słowa kluczowe: myślenie potoczne, wiedza potoczna, stereotyp, ideologia, racjonalność.

Abstract

The article attempts to answer the question: what categories can be used to interpret the results of research, the subject of which are common ways of thinking about pedagogy and its subject. After a brief review of the possibilities in this area, I focus my attention on three categories: stereotype, ideology, and rationality.

Keywords: common thinking, common knowledge, stereotype, ideology, rationality.

Wprowadzenie

Zgodnie z przyjętym – na potrzeby tego opracowania – konstruktywistycznym modelem poznania, determinant wiedzy potocznej, stanowiącej m.in. źródło sposobów myślenia o pedagogice, poszukiwać można na poziomie językowym. Założenie takie przyjmuje cytowana przez Mirosławę Marody (1987) Susanne K. Langer (1976): „Sformułowanie doświadczenia zawartego w intelektualnym horyzoncie danej epoki czy

społeczeństwa determinują, moim zdaniem, nie tyle zdarzenia i pragnienia, ile podstawowe pojęcia, jakimi rozporządzają ludzie, kiedy analizują i opisują swe przygody związane ze swoim rozumieniem” (cyt. za: Marody, 1987, s. 178).

To konstruktywistyczne założenie nie ogranicza się do poziomu potocznych przekonań, dotyczy ono również tego rodzaju aktywności intelektualnej, który jest opatrywany przymiotnikiem „naukowa”. Przyjmuje się wówczas, że:

Fakty naukowe nie istnieją *per se*, czekając na odkrycie przez badacza. Fakt naukowy jest konstrukcją wyabstrahowaną ze złożonej i splecionej rzeczywistości za pomocą arbitralnych definicji i klasyfikacji. Procesy formułowania problemu i podstawowych hipotez, ograniczanie zasięgu badań oraz definiowania i klasyfikowania danych, odpowiednich dla takiego ustawienia problemu włączają wybór ze strony badacza. Wyboru dokonuje się z niezliczonej liczby możliwości. (Marody, 1987, s. 179)

Zamiarem tego tekstu jest pokazanie kilku, spośród wielu możliwych, sposobów interpretowania rezultatów badań, których przedmiotem są potoczne sposoby myślenia o pedagogice (określane też jako wyobrażenia), które wielokrotnie czyniłem przedmiotem swoich badań.

W poszukiwaniu modelu

Przechodząc z poziomu analiz treści wypowiedzi, których celem jest zrekonstruowanie systemów pojęciowych stosowanych przez badanych, na poziom modeli pojęciowych, poszukuję kategorii pozwalających na – przynajmniej częściowe – wyjaśnienie, dlaczego wyobrażenia badanych przybierają określoną postać. Na poziomie tym „Poprzez wprowadzenie analitycznych rozróżnień, konwencji definicyjnych, klasyfikacji, typologii – model selektywnie strukturalizuje amorficzną rzeczywistość społeczną, zwracając uwagę na pewne zjawiska i procesy, a pomijając inne, uwypuklając jedne ich aspekty, a neglżując inne” (Sztompka, 1985, s. 12). Model bowiem „Jest przyjętym sposobem interpretacji świata społecznego, rozbudowanym pomysłem na temat tego, jak ów świat można ujmować” (s. 12–13).

Rozpocznę od wyliczenia możliwych do zastosowania kategorii pojęciowych. Jedną z nich, zaczerpniętą z psychologii społecznej, jest schemat poznawczy, określony przez Jerzego Trzebińskiego (1985) jako „wzorzec poznawczy, który w odniesieniu do określonego obszaru rzeczywistości wyznacza sposób naszego spostrzegania, myślenia, zapamiętywania, a także działania” (s. 264). Do tej samej tradycji teoretycznej nawiązuje koncepcja schematów narracyjnych, w których dominującymi kategoriami poznawczymi są „kategorie celu, aktora oraz warunków i środków realizacji celu” (Trzebiński, 1992, s. 7).

Innym pojęciem, mogącym posłużyć do interpretowania takich sposobów myślenia o pedagogice, jest narracja. Przyjmujący konstruktywistyczne stanowisko Jerome Bruner przyznał:

Umysł nigdy nie jest wolny od założeń wstępnych. Nie istnieje dziewicze oko, podobnie jak nie istnieje oko, które bada dziewiczą rzeczywistość. Za to istnieją hipotezy, wersje, spodziewane scenariusze. Nasze założenie wstępne dotyczące natury życia jest takie, że jest to opowieść, jakaś narracja, jakkolwiek niespójnie ułożona. (Bruner, 1990, s. 17, zobacz także: Bruner, 2010)

W przypadku analizowanych tu sposobów myślenia (określanych też jako wyobrażenia) można posłużyć się pojęciem osobistej narracji edukacyjnej, rozumianej jako system opisowych przekonań na temat wychowania (Muzyka i Mizerek, 1994). Autorzy tej propozycji odwołali się do koncepcji Seymoura Epsteina (1990), zgodnie z którą przekonania tworzące osobistą teorię rzeczywistości (funkcjonującą w ramach życiowego systemu pojęciowego) decydują o tym, „jaki sens człowiek automatycznie nadaje doświadczeniu i jak automatycznie reaguje na świat” (s. 15). Narracji poświęciła ostatnio swoje opracowanie Amelia Krawczyk-Bocian (2019).

Kilka modeli pojęciowych odwołuje się do terminu „teoria”. Poglądy ludzi na temat najrozmaitszych zjawisk („Wiemy, jak najlepiej wychowywać dzieci; co należy zrobić, żeby zapobiec narastającej fali przestępczości; kto jest odpowiedzialny za kryzys ekonomiczny; od czego zależy inteligencja naszego potomstwa itd., itp.” – Mika, 1992, s. 77) bywają nazywane ukrytymi, prywatnymi czy naiwnymi teoriami. Osobiste teorie pedagogiczne „tworzy każdy praktyk zaangażowany w proces edukacyjny” (Dylak, 1994, s. 93). Wiele z żywionych przez studentów przekonań dałoby się wyjaśnić np. poprzez zastosowanie teorii jednej odpowiedniej metody (jednego poprawnego rozwiązania, która – według Stanisława Dylaka – ma swoje źródło w: „a) braku gotowości do tworzenia własnego repertuaru koncepcji oraz procedur działania; b) lęku przed utratą «sprawdzonego» sposobu działania; oraz c) zamiłowaniu do posiadania racji” (s. 95).

Wyjaśnienia rezultatów badań dotyczących sposobów myślenia o pedagogice dostarcza również koncepcja prywatnych teorii edukacji, które są bardzo konserwatywne w treści i jednocześnie „niealternatywne” wobec tradycji, w jakich powstawały. Towarzysząca tej koncepcji propozycja refleksyjnego nauczania nie jest możliwa – jak zauważa Henryk Mizerek (1995) – do zrealizowania „w trakcie ekspresowych kursów typu foll prof. (czyli gwarantujących niezawodne sposoby działania – dop. mój, RL) – chociaż taka pokusa w jakiejś głowie mogłaby się zrodzić. Czasu wymaga od studenta wgląd, zrozumienie i ewentualna modyfikacja założeń własnej «prywatnej teorii» – umiejętności, która ma fundamentalne znaczenie dla refleksji” (s. 406). Oznacza to np. że koncepcja kształcenia refleksyjnych praktyków nie jest możliwa do zrealizowania w ramach obecnego modelu pedagogicznego kształcenia nauczycieli.

Uzyskiwane w badaniach rezultaty można wyjaśnić także, posługując się konstruktem potoczna teoria wychowania, zdefiniowanym jako zbiór wewnątrznie ze sobą powiązanych przekonań dotyczących celów wychowania, jego uzasadnień, programów

oraz osób wychowawcy i wychowanka, uznawanych przez jednostkę. Takim konstruktem posłużyłem się w przygotowanej przed laty rozprawie *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki* (Leppert, 1996).

Użyteczne mogą być także kategorie mentalności (zob.: Kilijanek, 1995; Konarzewski, 1990), mitu (zob.: Bal-Nowak, 1996; Zwierchowski, 1997) i inne.

Swoją uwagę w tym opracowaniu chciałbym jednak skupić na trzech następujących kategoriach: stereotypie, ideologii, racjonalności.

Pojęciem stereotypu do wyjaśnienia potocznych przekonań studentów, dotyczących pedagogiki, posłużyła się Teresa Hejnicka-Bezwińska (1995a, 1995b), przyjmując, że jest ono „Najbardziej zaawansowane teoretycznie, dobrze osadzone w tym, co nazywa się kategorią «potoczności», a ponadto wiążące racjonalność myślenia z racjonalnością działania” (1995a, s. 51).

Pomijając tu ustalenia terminologiczne, które Czytelnik znajdzie w łatwo dostępnej literaturze przedmiotu, ograniczę się do najbardziej interesującej cechy stereotypów, jaką jest subiektywna prawdziwość. Cechę tę można wytłumaczyć poprzez fakt, iż w treść stereotypów uwikłane są emocje i wartościowania. Powodują one, iż niezależnie od danych doświadczenia jednostka uznaje głoszone przez siebie przekonania za zgodne z rzeczywistością. Zdaniem Waltera Lippmana „Nie istnieje nic równie nie podającego się wpływowi wykształcenia czy krytycyzmowi jak stereotyp. Odciska się na dowodach w samym akcie zbierania tych dowodów” (cyt. za: Marody, 1987, s. 188). Można zatem stwierdzić, iż treści wchodzące w skład stereotypu wyznaczają nasz sposób widzenia świata.

Rezultat badawczy, zgodnie z którym pedagogika to technika lub pedagogia, wychowanie rozumiane jest jako urabianie, studiowanie kojarzone jest z wyposażaniem w skuteczne sposoby działania a pedagog pełni rolę przewodnika, upoważnia do posłużenia się kategorią stereotypu. Teresa Hejnicka-Bezwińska (1995a), rekonstruując ten stereotyp, opisała go za pomocą następujących tez:

1. W świadomości podejmujących studia w zakresie pedagogiki brakuje informacji o tym, że istnieją różne rodzaje wiedzy o wychowaniu oraz różne formy i style myślenia o edukacji.
2. Głęboko przekonani są, że wiedza pedagogiczna ograniczona jest do wiedzy technologicznej. Sądząc, że taką ofertą pedagogika dysponuje, oczekują jej realizacji w procesie studiowania.
3. Sądzą również, iż istnieją twarde «punkty oparcia» dla wiedzy technologicznej i widzą je w standardach rozwoju, wizji społeczeństwa, programach zatwierdzonych przez władze oświatowe, polityce oświatowej.
4. Widzenie praktyki edukacyjnej i pedagogiki przez pryzmat wiedzy technologicznej powoduje eliminację takich problemów jak: zróżnicowanie celów i praktyk edukacyjnych, alternatywność projektów edukacyjnych, różnorodność interpretacyjną, antynomie, kontrowersje i konflikty.

5. Ugruntowane wydaje się być przekonanie, iż studiowanie pedagogiki może być „łatwe i przyjemne”, a wiedza może być przekazywana „zwięźle, konkretnie, zrozumiale i dostęпно”. (s. 57)

Drugie z rozważanych tu pojęć to ideologia. Pomijając znów rozważania terminologiczne (wieloznaczność tego pojęcia opisuje Jerzy Szacki, 1991), przyjmuję, że jest to zbiór idei i poglądów o świecie wyznawanych przez pewne grupy ludzi. Jak zauważa Roland Meighan (1993), „Członkowie tych grup uważają na ogół, że te systemy przekonań wyjaśniają, «jak jest naprawdę» i poglądy te stają się oczywistym sposobem rozumienia świata” (s. 194). Tworzący ideologię zbiór idei i poglądów nie ogranicza się do przekonań opisujących świat. Według Jerzego Szackiego (1991):

Panuje zgodność poglądów co do tego, że w skład każdej ideologii wchodzi nie tylko zdania orzekające, lecz również zdania wartościujące i dyrektywy działania. Mocny nacisk zwykło się kłaść na praktyczną orientację wszelkich ideologii. Jakkolwiek każda ideologia udziela w obfitości odpowiedzi na pytania dotyczące tego, jaki świat jest, nie jest ideologią tak długo, jak długo nie poucza, jaki powinien być i jak można (i należy) ów pożądaný stan osiągnąć. (s. 194)

Socjologiczne analizy ideologii operują rozróżnieniem, zgodnie z którym jednostkom przypisuje się poglądy i opinie, zorganizowanym grupom natomiast – ideologie. Oczywiście trudno uznać za ideologię prostą sumę opinii i poglądów tworzonych przez grupę ludzi. Jest ona „fenomenem usytuowanym na przecięciu dwóch obszarów: świadomości jednostek i działań zbiorowych. Badając zjawiska tego rodzaju pamiętać należy, że ostatecznym punktem odniesienia wszelkich, jakkolwiek ograniczonych i ukierunkowanych działań poznawczych pozostaje społeczne uniwersum: całokształt empirycznie danych różnorodnych form ekspresji” (Kowalski, 1990, s. 140).

Z jaką ideologią edukacji korespondują potoczne przekonania o pedagogice i jej przedmiocie? Spośród ideologii wyróżnionych przez W. O’Neila (liberalnej, emancypacyjnej, konserwatywnej, scjentyistycznej i anarchistycznej – zob.: Kwieciński, 1995, 2019), poglądy badanych wydają się najbliższe ideologii konserwatywnej. Stwierdzona przez Z. Kwiecińskiego wśród kandydatów na nauczycieli przewaga zwolenników liberalizmu pedagogicznego w innej sytuacji (przekształcenie przez Badacza kwestionariusza służącego do pomiaru akceptacji ideologii w test egzaminacyjny) nie znalazła potwierdzenia. Autor sytuację tę interpretuje następująco: „intuicyjnemu przyzwoleniu dla ideologii liberalno-pedagogicznej nie towarzyszy ta część kompetencji, która jest związana ze stosowną wiedzą” (s. 35). Dokonując nie w pełni uprawnionej generalizacji, można przyjąć, że z posiadaną wiedzą koresponduje ideologia biurokratyczna. Do takiego stwierdzenia upoważnia chociażby obustronna więź pomiędzy ideologiami i stereotypami. Jak pisze Adam Schaff (1981): „o ile myślenie stereotypami jest pomocne w realizacji funkcji obronnej ideologii, o tyle myślenie ideologiczne jest pomocne w powstawaniu i utrwalaniu stereotypów w myśleniu” (s. 132). Podobnie jak

w stereotypach, w ideologiach tkwi element irracjonalizmu i emocjonalnego woluntaryzmu. Tak więc myślenie stereotypami uodparnia jednostkę na argumentację obcej ideologii, ideologia natomiast umacnia tendencję do myślenia stereotypami.

Opisana wyżej więź stereotypu z ideologią uzasadnia dodatkowo posługiwanie się obiema kategoriami w interpretowaniu będących tu przedmiotem zainteresowania potocznych przekonań.

Ostatnią z rozważanych tu kategorii jest racjonalność, definiowana jako „określony zbiór założeń oraz praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jaki jednostka lub grupa odnosi się do szerszego społeczeństwa” (Giroux, 1993, s. 106). Termin ten wiąże się z dwoma poprzednimi w ten sposób, że pojęcie stereotypu łączy racjonalność myślenia z racjonalnością działania, pojęcie ideologii pozwala natomiast odkryć „połączenia istniejące pomiędzy racjonalnością a instytucjami, które funkcjonują w danym społeczeństwie w celu jego reprodukcji” (s. 106). Związki te, jak zauważa cytowany wyżej amerykański pedagog krytyczny, „upolityczniają pojęcie racjonalności, usiłując odkryć, w jaki sposób jej ideologia wspomaga, pośredniczy lub przeciwstawia się konfiguracji istniejących sił socjopolitycznych, które wykorzystują dominującą racjonalność, aby usankcjonować oraz utwierdzić swoje istnienie” (s. 106).

Wyróżniane najczęściej typy racjonalności mają za podstawę opisane przez Jürgena Habermasa interesy konstytutywne dla poznania.

[Stanowią one środki], za pomocą których organizujemy nasze codzienne doświadczenia. W rezultacie nasze postrzeganie rzeczywistości i wiedza o niej są strukturyzowane przez nasze interesy. Poszczególne abstrakcyjne interesy poznawcze, dotyczące kontrolowania natury, społecznego porozumienia i indywidualnego rozwoju, stanowią odpowiedzi na różne, doświadczane przez ludzi problemy, przynosząc także różne formy wiedzy i poznania. (Evert, 1993, s. 121).

Z którym interesem konstytutywnym dla poznania wiążą się wyobrażenia o pedagogice, charakterystyczne dla potocznej perspektywy poznawczej? Niewątpliwie jest to interes dotyczący kontrolowania natury, określany też jako interes techniczny. Odpowiadająca mu racjonalność instrumentalna traktuje edukację jako środek osiągnięcia danych z góry celów. Rolą badań pedagogicznych jest wówczas poszukiwanie skutecznych sposobów ich realizacji. Uogólniając, można stwierdzić, że:

Z perspektywy instrumentalnej nauczanie zostaje sprowadzone do umiejętnego posługiwania się standaryzowanymi celami i środkami; uczenie się polega na konsumpcji z góry określonych informacji oraz poszczególnych kwalifikacji. [...] Edukacja postrzegana jest jako system typu wejście – wyjście, na początku którego znajdują się zasoby i nieobrobione materiały, na końcu natomiast – ukończony produkt tzn. zdolny do osiągnięcia „wykształcony” uczeń. W ramach tego systemu „doręczania” problemy edukacyjne widziane są w kategoriach przeszkód, spowodowanych nieodpowiednim zachowaniem się nauczyciela, nieadekwatnością ucznia lub niewydajnym wykorzystaniem zasobów” (Evert, 1993, s. 125–126).

Dominująca w potocznych przekonaniach racjonalność instrumentalna (odnoszona zarówno do myślenia, jak i do działania) jest zbieżna z ideologią konserwatywną, przypisującą edukacji zadanie adaptacji jednostek do wymogów życia społecznego oraz stereotypowym spostrzeganiem pedagogiki. Pytanie, czy taki stan można uznać za pożądaną, z punktu widzenia typów racjonalności występujących we współczesnym społeczeństwie, pozostawiam tu bez odpowiedzi, choć wydaje się ona aż nadto oczywista.

Podsumowanie

Zaproponowane w artykule kategorie służące do interpretowania potocznych sposobów myślenia o pedagogice i jej przedmiocie pozwalają uchwycić najważniejsze cechy takiego sposobu poznawania pedagogicznej i edukacyjnej rzeczywistości. Należą do nich oczywistość, ujmowanie edukacji jako zadania do zrealizowania, a pedagogiki jako dyscypliny dostarczającej dyrektyw praktycznego działania.

BIBLIOGRAFIA

- Bal-Nowak, M. (1996). *Mit jako forma symboliczna w ujęciu Ernsta A. Cassirera*. Wydawnictwo „Nomos”.
- Bruner, J. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3–17.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Wydawnictwo „Universitas”.
- Dylak, S. (1994). Skąd opór kadr pedagogicznych wobec zmian? *Forum Oświatowe*, 2, 93–103
- Epstein, S. (1990). Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”. W: J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania* (s. 11–32). Wydawnictwo „Ossolineum”.
- Evert, G. (1993). Habermas i edukacja. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, część III (s. 118–167). Wydawnictwo Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Giroux, H. (1993). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 103–139). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1995a). *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1995b). Stereotyp w myśleniu o związku pedagogiki z praktyką edukacyjną. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii* (s. 22–31). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kilijanek, M. (1995). Mentalność a poznanie. W: B. Kotowa, J. Such (red.), *Kulturowe konteksty poznania* (s. 33–39). Wydawnictwo IF UAM.
- Konarzewski, K. (1990). Nauczycielskie ideologie oświatowe. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 45–58.
- Kowalski, S. (1990). *Krytyka solidarnościowego rozumu*. PEN.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja: teoria, metodologia, praktyka badawcza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kwieciński, Z. (1995). Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii* (s. 33–46). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (2019). Edukacja w galaktyce znaczeń. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 41–54). WN PWN.
- Langer, S. (1976). *Nowy sens filozofii*. Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Marody, M. (1987). *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. PWN.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Mika, S. (1992). Ukryte teorie perswazji. Wstępne wyniki badań. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 92–116.
- Mizerek, H. (1995). Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytania do badaczy i edukatorów. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii* (s. 395–411). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Muzyka, W., Mizerek, H. (1994). Teoremat edukacji pedagogów. *Przegląd Edukacyjny*, 2–3, 24–32.
- Schaff, A. (1991). *Stereotypy a działania ludzkie*. Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
- Szacki, J. (1991). Ideologia. W: A. Kłoskowska (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze* (s. 9–53). Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze”.
- Sztompka, P. (1985). Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego. W: J. H. Turner. *Struktura teorii socjologicznej* (s. 189–204). PWN.
- Trzebiński, J. (1985). Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych. W: M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego* (s. 257–346). Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.
- Trzebiński, J. (1992). *Narracyjne formy wiedzy potocznej*. Wydawnictwo „Nakom”.
- Zwierzchowski, P. (1997). *Myślenie mityczne w pedagogice (w świetle koncepcji mitu Ernsta Cassirera)*. Wydawnictwo Uczelniane WSP.