

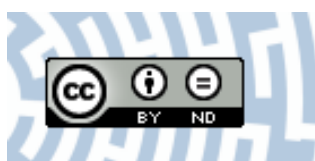


You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Wędrówka drogą naukową trwa ...: z profesorem Lewowickim rozmawiają Barbara Grabowska i Jolanta Suchodolska

**Author:** Jolanta Suchodolska, Barbara Grabowska

**Citation style:** Suchodolska Jolanta, Grabowska Barbara. (2012). Wędrówka drogą naukową trwa ...: z profesorem Lewowickim rozmawiają Barbara Grabowska i Jolanta Suchodolska. W: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), "Poza paradygmaty : pedagogika międzykulturowa księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. T. 2" (S. 47-63). Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

***Wędrowka drogą naukową trwa... –***  
**z Profesorem Tadeuszem Lewowickim**  
**rozmawiają Barbara Grabowska**  
**i Jolanta Suchodolska**

**B**arbara Grabowska, Jolanta Suchodolska: **Panie Profesorze, składając najserdeczniejsze gratulacje i życzenia z okazji jubileuszu 70-lecia, prosimy o udzielenie odpowiedzi na kilka pytań.**

Tadeusz Lewowicki: Dziękuję za życzenia. Moja męska próżność, jak o tym wiecie, skłania do pomijania sytuacji, w których przypomina się o mijaniu kolejnych dziesięcioleci. Skoro jednak upływ czasu daje okazje do spotkań i podtrzymywania miłego obyczaju, to wypada pogodzić się z jubileuszami. A za życzenia jeszcze raz dziękuję.

**Jaka była droga naukowa Pana Profesora?**

Zacznę od tego, że dość meandryczna była moja droga do studiów pedagogicznych. Miałem podjąć studia na fizyce, ale interesowałem się również historią i literaturą. W klasie maturalnej zwyciężyły zainteresowania humanistyką. Poszukiwałem własnej drogi edukacyjnej.

Plany pracy naukowej pojawiły się pod koniec pierwszego roku studiów na pedagogice na Uniwersytecie Warszawskim. Złożyło się na to wiele powodów. Wychowywałem się w tradycji rodziny szlachecko-ziemiańsko-inteligenckiej, w której wiedza, wykształcenie, uprawianie nauki zajmowały znaczące miejsce w hierarchiach wartości. Historia i powikłane losy takich rodzin sprawiły, że główną drogą uzyskania czy odzyskania wysokiego statusu społecznego były studia i praca – w moim przekonaniu praca twórcza, intelektualna, naukowa. W latach, gdy podejmowałem studia, wyraźne były aspiracje edukacyjne, a praca naukowa cieszyła się dużym prestiżem. A więc i tradycja, i okoliczności lat 60. ubiegłego wieku, i moje własne wyobrażenia o przyszłości złożyły się na plany życiowe związane z pracą, na plany zawodowe.

Studia pedagogiczne okazały się bardzo interesujące. W programie i w praktyce edukacyjnej wiele miejsca zajmowały filozofia, psychologia, dzieje oświaty i myśli pedagogicznej. W pedagogice dokonywał się proces porządkowania

pojęć, systematyzowania wiedzy, określania metodologii badań. Żywy był ruch eksperymentów szkolnych, w których wiodący udział mieli nauczyciele akademicy, profesorowie uniwersytetów. Na Uniwersytecie Warszawskim na jednym wydziale funkcjonowali pedagogowie i psychologowie. Rozwijała się szkoła psychologiczna Prof. Tadeusza Tomaszewskiego, na gruncie pedagogiki wyróżniały się dwa zespoły – Prof. Bogdana Suchodolskiego i Prof. Wincentego Okonia.

Wcześniej nawiązałem kontakty z Katedrą Dydaktyki, kierowaną przez Prof. Okonia. W katedrze tej pracowali m.in. (wówczas doktorzy lub magistrowie, dzisiaj profesorowie) Krzysztof Kruszewski, Władysław Zaczyński, swój zespół miał Czesław Kupisiewicz. Pracowali również Barbara Mazur, potem Alicja Siemak (dzisiaj Siemak-Tylikowska). Z niektórymi z nich miałem zajęcia, dość szybko zwrócili na mnie uwagę jako wyróżniającego się studenta. Najpierw nieformalnie, a od trzeciego roku studiów jako stypendysta naukowy, związałem się z Katedrą Dydaktyki. Można powiedzieć, że moje plany spotkały się z oczekiwaniami wobec mnie ze strony zespołu Katedry. Od trzeciego roku studiów uczestniczyłem w seminariach, potem seminariach magisterskich Profesora Okonia, a przede wszystkim miałem możliwość spotkań z pracownikami Katedry. Z czasem stawało się oczywiste, że społeczność Katedry jest również moją społecznością. Bardzo wiele dawały mi liczne rozmowy z Krzysztofem Kruszewskim i Władysławem Zaczyńskim, którzy omawiali swoje problemy naukowe, ja wtrącałem swoje trzy grosze.

Studiowałem z przyjemnością. Dodam, że jednocześnie studiowałem filologię, dużo czytałem. Bardzo dużo czytałem literatury polskiej i światowej od dzieciństwa, więc robiłem to, co lubiłem. Stypendium naukowe wystarczało na umiarkowane potrzeby życia studenckiego. Kiedy studiowałem na piątym roku, odbył się I konkurs na najlepszego studenta UW. Wyłoniono trzech laureatów – wśród nich byłem i ja. Wszyscy troje pomyślnie funkcjonujemy w społecznościach akademickich – Maria Skoczek w dziedzinie geografii, Hubert Izdebski w naukach prawnych, a ja w pedagogice. Tuż po obronie pracy magisterskiej uzyskałem – bez odbywania stażu – etat asystencki. Pozostałem rzecz jasna w Katedrze Dydaktyki.

Dlaczego o tym wszystkim wspominam – odpowiadając na pytanie o drogę naukową? Bo wszystkie te sprawy wyznaczyły dalszą drogę. Lata studiów były czasem tak znacznego kumulowania wiedzy, zainteresowań oraz motywacji, że ciąg dalszy – to, co nazywamy drogą naukową – właściwie był już oczywisty. Doktorat w roku 1972, habilitacja w roku 1977, tytuł profesora nadzwyczajnego w roku 1982, tytuł profesora zwyczajnego w roku 1989 (przypomnieć trze-

ba, że do roku 1991 były ustawowe dwa tytuły profesorskie – droga awansów była trudniejsza).

W Katedrze Dydaktyki miałem swobodę wyboru tematów badawczych. Profesor Okoń niczego nie narzucał, dyskretnie pomagał, jeżeli była taka potrzeba. Prawie cały zespół katedry to były osoby mające własne plany badawcze, samodzielne w wyborze tematów, a jednocześnie wspólnie żyjące zagadnieniami kolegów, chętnie dyskutujące. Profesor Okoń cieszył się z naszej samodzielności, cieszył się z sukcesów pracowników Katedry. Ci, którzy przychodzili do Katedry, wiedzieli o tym – tak tworzył się i działał unikatowy zespół, który określa się szkołą Okonia.

Miałem zatem wspaniałe warunki, pamiętam o tym, starałem się i staram przynajmniej niektóre wzory przenosić do środowisk, w których przyszło mi pracować. Z Uniwersytetem Warszawskim związany byłem do roku 2009. Pełniłem funkcje dziekańskie, kierowałem Katedrą Dydaktyki, którą przede mną kierowali Profesor Okoń, a potem Profesor Kupisiewicz. Z Uniwersytetem Warszawskim związana była droga moich awansów naukowych. Na początku pracy etatowej łączyłem zajęcia w Warszawie z obowiązkami w Filii UW w Białymstoku.

Aktywności zawodowej nie ograniczałem do UW. Przez kilka lat łączyłem pracę w UW z pracą w ówczesnym Instytucie Pedagogiki Ministerstwa Oświaty. Instytutem tym kierował Prof. Okoń. W roku 1973 odszedłem z IP na znak solidarności z Wincentym Okoniem, gdy został On dość bezceremonialnie odwołany ze stanowiska. A za Jego „dyrektorowania” instytut przeżywał jeden z paru okresów rozwoju.

W latach 1981–1985 pełniłem funkcję wicedyrektora samodzielnego Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego (noszącego przez pewien czas nazwę Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego). W latach 1985–1989 ponownie podjąłem pracę w instytucie przy Górczewskiej 8 – wtedy Instytucie Badań Pedagogicznych. Pełniłem funkcję dyrektora IBP. W latach 1987–1989 w IBP była siedziba Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej. W KEEN pełniłem funkcję wiceprzewodniczącego, a IBP – poza zadaniami własnymi – stał się instytucją obsługującą merytoryczną i organizacyjną działalność KEEN. W IBP pełniłem potem z wyboru – bodajże do roku 2009 – funkcję przewodniczącego Rady Naukowej. IBP, noszący później nazwę Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE), pozostał jedynym instytutem spośród kilku dawniej działających.

Od roku 1989 pracę w UW łączyłem z pracą w Uniwersytecie Śląskim – wówczas w Filii UŚ w Cieszynie. Jestem z Wami do teraz – zmieniały się nazwy

Filii, trwa coraz większy zespół Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej (dzisiaj Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji). W latach 90. miałem krótki – roczny – epizod dodatkowej pracy w Łowiczu, a od roku 1994 w Pułtusku, gdzie byłem jednym z założycieli uczelni. Moim „instytucjonalnym dzieckiem” jest Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie. Byłem w niej pierwszym rektorem w latach 1995–2002, teraz jestem honorowym przewodniczącym Senatu, rektorem-seniorem. Poza wspomnianym epizodem w Łowiczu, gdzie prowadziłem tylko zajęcia dydaktyczne, we wszystkich tych miejscach podejmowałem badania, starałem się wpływać na życie naukowe, w jakiejś mierze kontynuowałem drogę naukową – odgrywając już nie tyle rolę ucznia, chociaż w naszym zawodzie wciąż uczymy się, ile rolę nauczyciela, doradcy, promotora różnych poczynań naukowych. W tym sensie wędrówka drogą naukową trwa.

### **Na co zwracał Pan uwagę w pracy naukowej?**

Najkrócej rzecz ujmując – na jakość. Zawsze starałem się dbać o oryginalność tematyki badań i poprawność metodologiczną, wysoki poziom merytoryczny, ale również formę, język. Bagaż przeczytanej literatury, dobre szkoły przed studiami, studia filologiczne, ale również wymagania Okoniowej szkoły, a także liczne prace redakcyjne – m.in. w „Kwartalniku Pedagogicznym” i „Ruchu Pedagogicznym” – ukształtowały moją postawę purysty językowego. Cóż, tropiąc i poprawiając błędy sporo dokuczyłem studentom i współpracownikom, uczniom. Ogólnie mogę powiedzieć, że starałem się zwracać uwagę na to, co wyróżnia każdą dobrą szkołę naukową – oryginalność, wielość spojrzeń, krytycyzm i poszukiwanie nowych rozwiązań, rygory metodologiczne, elegancką formę. Sprawy, jak wydaje się, oczywiste, ale wyznaczające jakość uprawiania naszego zawodu. Związek z dydaktyką ogólną – i w ogóle z pedagogiką – skłaniał mnie też do uwzględniania prawdopodobnej przydatności praktycznej tego, czym się zajmuję.

### **Kto był mistrzem Pana Profesora, kto wywarł najsilniejszy wpływ na Pana drogę naukową?**

Trudno mi wskazać jedną osobę. Dobre wzory miałem już przed studiami, miałem w czasie studiów i potem – pracując w UW i w innych instytucjach. W szkole średniej dużo nauczyłem się od fizyka, który – jeżeli dobrze pamiętam – był doktorem fizyki i pracował w Politechnice Warszawskiej. Uczył m.in.

sposobu myślenia, który właściwy jest badaczowi. Nauczyłem się rozumieć fizykę. Nawet gdy nie znałem niektórych wzorów, to sam umiałem je wyprowadzić i wykorzystać w zadaniach. Jak wspominałem, bliski byłem wyboru fizyki jako kierunku studiów. Rozczarowałem pana G., nauczyciela fizyki, który „za karę” obniżył mi do czwórki ocenę maturalną. Piątki stawiał ubiegającym się o przyjęcie na fizykę.

Znakomitym nauczycielem był historyk, p. Żytkiewicz. Mieliśmy przyjemność rozważania faktów i wydarzeń historycznych w szerokich kontekstach – politycznych, gospodarczych, kulturowych. Świetnymi nauczycielkami były polonistki – najpierw p. Wrześcińska, rozmówiana w literaturze nauczycielka „starej daty”, bardzo wymagająca. Potem p. Sawicka – polonistka całym sercem, znakomicie wykształcona. Ci nauczyciele wzmocnili moje zainteresowania humanistyczne – historią, literaturą. Uczyli krytycznej analizy tekstów, wielostronnego oglądu ludzkich spraw, ludzkich losów.

Na studiach zetknąłem się z wieloma wybitnymi postaciami. Oczywiście, najbliższe kontakty miałem z warszawską szkołą dydaktyków – Krzysztofem Kruszewskim, Władysławem Zaczyńskim, innymi uczestnikami seminarium dydaktycznego. Profesor Okoń był wzorem szefa motywującego do pracy i – jak już podkreśliłem wcześniej – cieszącego się z sukcesów uczniów, współpracowników. Bez zwłoki czytał teksty, przedstawiał uwagi, pozostawiał dużą samodzielność. Nieustannie poszukiwał nowości, dzielił się nowymi doświadczeniami, otwierał pedagogikę na inne dyscypliny nauki. Starałem się i staram się Go w tych sprawach naśladować. Moje zainteresowania literaturą, psychologią, innymi dyscyplinami były w tym pomocne. Wzorem pracowitości, dbałości o żelazną logikę wywodów był i pozostaje Czesław Kupisiewicz. Z czasem wszyscy stawali się moimi przyjaciółmi, poznawałem ich także jako ludzi rodzinnych, mających różne pasje. Uczestniczyłem również w seminariach monograficznych profesorów spoza Katedry Dydaktyki – m.in. w spotkaniach z Prof. Bogdanem Suchodolskim, który dawał przykłady analizy tekstów filozoficznych.

Wspomnę jeszcze o okazjonalnych kontaktach m.in. z Profesorami Janiną i Tadeuszem Kotarbińskimi. Podręcznik logiki autorstwa Prof. Kotarbińskiego stanowił podstawę kursu logiki. Uczestniczyłem w spotkaniu z okazji jubileuszu 70-lecia Profesora. To On wtedy żartobliwie przywołał paradoks matematyczny, który polega na tym, że jak ma się 70 złotych, to ma się również złotych 20, ale jeżeli ma się 70 lat, to już nie ma się 20 lat. Potem powiedzenie to weszło do szerszego obiegu.

Wreszcie przywołać chcę Profesora Jana Szczepańskiego, z którym najpierw miałem kontakty w Instytucie Polityki Naukowej, gdzie przewodniczył



Radzie Naukowej, a potem nawiązałem bliskie i stałe kontakty, gdy Profesor – jako przewodniczący Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci – zaprosił mnie do współpracy i powierzył mi funkcję przewodniczącego Rady Naukowej tego Funduszu. Stypendystami Funduszu było wielu młodych artystów, późniejszych laureatów Konkursów Chopinowskich, koncertów skrzypcowych. Byli liczni uzdolnieni matematycy, fizycy, chemicy – i wielu innych. Dzisiaj są profesorami, specjalistami w różnych dziedzinach nauki. Profesor Jan Szczepański dawał przykłady wielkiej mądrości życiowej i szlachetności. Przypomnę, że urodził się w Ustroniu, na Zawodziu. Uniwersytet Śląski nadał Mu zaszczytny tytuł doktora honoris causa.

Na wizerunek zbiorowego mistrza złożyły się i inne osoby. Nie sposób wszystkich wymienić. Ale dodam, że oprócz osób, z którymi zetknąłem się w różnych sytuacjach zawodowych i prywatnych, wzory czerpałem także z postaci literackich. To odrębny temat, ale liczne lektury, zainteresowania teatrem i dość długi czas młodzieńczej kinomanii nie pozostawały bez wpływu na moje postrzeganie spraw ważnych w życiu człowieka – na postawy wobec ludzi, wartości, pracy. Osobliwym źródłem wzorów jest życie społeczne. W sumie zatem – wiele osób i wiele sytuacji kształtowało moje drogi zawodowe, drogę naukową. Najważniejsze wybory dokonywane były przeze mnie, ale wdzięczny jestem wszystkim osobom, od których uczyłem się dobrych stron życia naukowego.

### **Każdy na swojej drodze napotyka różne bariery. Jak Pan sobie radził w takich sytuacjach, co dodawało Panu siły?**

Spotykałem wielu mądrych i dobrych ludzi, którzy dawali wsparcie w trudnych sytuacjach. Dopóki byłem w rodzinnym domu, podporą była rodzina, a głównie mama. Dostyc wcześnie zdany zostałem na samodzielność. Wtedy znaczącą pomoc otrzymywałem ze strony przyjaciół. Miałem szczęście trafić do społeczności ludzi mądrych, przyjaznych, prawdziwie życzliwych. Tak było m.in. w społecznościach uniwersyteckich, przede wszystkim w Katedrze Dydaktyki. Ale też zmienne losy mojej rodziny od dzieciństwa nauczyły mnie radzenia sobie z kłopotami. Wiedziałem, że bardzo wiele zależy ode mnie, od mojej aktywności. Człowiek w dużej mierze może być kowalem swojego szczęścia. Z przeciwnościami zmagalem się z przekonaniem, że są do pokonania. A siły dodawali i dodają bliscy – rodzina, przyjaciele.

## **Pierwsze Pana publikacje książkowe były poświęcone osiągnięciom uczniów. Jak narodziło się Pana zainteresowanie dzieckiem zdolnym?**

Kilkanaście początkowych lat drogi zawodowej poświęciłem zagadnieniom z pogranicza pedagogiki i psychologii. Wspomniałem już o zainteresowaniach psychologią. Początkowo najwięcej uwagi zwróciłem na psychologię motywacji, a szczególnie motywację uczenia się.

Kiedy podjąłem pracę w Katedrze Dydaktyki rozwinęła się dyskusja dotycząca procesów czy dróg uczenia. Tradycja pedagogiki i wiedza psychologiczna skłaniały do przyjęcia, że są dwie drogi – przyswajanie i rozwiązywanie problemów. W dydaktyce odzwierciedlały to klasyczne teorie – Herbart i Deweya. Ale Profesor Okoń opublikował najpierw artykuł w „Nowej Szkole”, a potem pracę o wielostronnym kształceniu, w których przedstawił propozycję czterech dróg (wersji procesu) uczenia się i nauczania. Psychologowie utrzymywali, że są tylko dwie, pedagodzy czekali, co wyniknie z nabierającego rozgłosu sporu. Przypomnę, że wówczas na jednym wydziale UW byli i pedagogowie, i psychologowie. Spór toczył się „na żywo”. Pomysł Wincentego Okonia przyjmowano z dużą rezerwą. Postanowiłem podjąć eksperymentalną próbę sprawdzenia, czy i w jakim zakresie można stwierdzić występowanie dwóch lub czterech dróg uczenia się.

W eksperymencie – obejmującym duże grupy uczniów – zastosowałem cztery wersje procesu, odpowiednio do typu treści (opisowych, wyjaśniających, oceniających i normatywnych). Uwzględniłem typologię dróg uczenia się – według W. Okonia – i strukturę wiedzy (cztery warstwy treści) – według T. Kotarbińskiego. Interesował mnie przebieg procesu uczenia się i wyniki, osiągnięcia uczniów. Skomplikowałem model badań, uwzględniając indywidualne różnice między uczniami – różnice w zdolnościach, ale również w zakresie innych właściwości. Założyłem, że w zależności od dominujących cech indywidualnych powinny wystąpić preferencje dotyczące wybranej drogi czy wybranych dróg uczenia się (nazwanych strategiami uczenia się–nauczania). I okazało się, że można wyraźnie odróżnić cztery strategie i że różnice indywidualne rzeczywiście sprawiają, że optymalne są różne strategie dla różnych osobowościowych typów uczniów. Różnice występowały w sposobach uczenia się, czasie uczenia się i osiągnięciach. A zatem było to empiryczne potwierdzenie Okoniowej koncepcji, a ponadto uchwycenie relacji między cechami indywidualnymi uczących się a procesem uczenia się i jego wynikami. To był jeden obszar zagadnień.



Drugi – po części związany z poprzednim, ale w moich pracach potraktowany jako zasługujący na oddzielne ujęcie – dotyczył kształcenia uczniów zdolnych. Pozostawałem na pograniczu psychologii i dydaktyki, ale zająłem się kolejnym zagadnieniem traktowanym po macoszemu w ówczesnej pedagogice. Wcześniej takim zagadnieniem były różnice indywidualne i ich uwzględnianie w kształceniu. W warunkach jednolitej, schematycznej edukacji szkolnej pedagogowie niewiele uwagi poświęcali diagnozowaniu zdolności i kształceniu uczniów zdolnych. Zajmowano się uczniami mającymi trudności w nauce, powstały klasyczne już opracowania. A uczniami zdolnymi i ich kształceniem w warunkach szkolnych z różnych względów, o których nie warto dzisiaj przypominać, nie chciano. Uznałem, że to temat wymagający w miarę całościowego ujęcia. I tak powstały teksty o kształceniu uczniów zdolnych. Zaczęto o uczniach zdolnych mówić i pisać m.in. w prasie. Wspólnie z redaktorem Andrzejem Świeckim wywołałem w „Życiu Warszawy” cykl artykułów *Batalia o talenty*. Podobne wątki podjęto w tygodniku „Polityka”, gdzie pojawił się cykl *Sito gubi diamenty*. Lata 70. ubiegłego wieku okazały się czasem ożywienia studiów i badań dotyczących uczniów zdolnych. Moja książka była propozycją całościowego przedstawienia podstawowych spraw kształcenia uczniów zdolnych. Dalszym etapem były opracowania poświęcone indywidualizacji kształcenia. W teorii pedagogicznej, a także w praktyce oświatowej, należne miejsce odzyskiwały sprawy różnicowania treści, metod i form kształcenia.

**Kolejny obszar Pana zainteresowań naukowych to aspiracje dzieci i młodzieży. Czy to kontynuacja poprzednich inspiracji, czy też wiązały się z nimi inne okoliczności?**

Poszerzenie obszaru studiów i badań, uwzględnienie czynników motywacyjnych. Poza diagnozami aspiracji dzieci i młodzieży (a na ten temat ukazały się trzy książki mojego autorstwa, współautorstwa i pod redakcją) w pracach mojego zespołu na UW powstał zarys regulacyjnej teorii aspiracji. Było to nawiązanie do modnego wtedy ujęcia regulacyjnego. Psychologowie opracowali regulacyjną teorię osobowości i regulacyjną teorię temperamentu. Próbowaliśmy w zbliżony sposób interpretować aspiracje.

Czas zajmowania się pogranicznymi zagadnieniami pedagogiki i psychologii był dla mnie pouczający i interesujący. Kontaktowałem się z psychologami. Recenzentami moich prac byli m.in. Profesorowie Tadeusz Tomaszewski, Jan Strelau, Ziemowit Włodarski. Dzisiaj rzadko zdarzają się – o ile w ogóle są – tak bliskie kontakty naukowe pedagogów i psychologów.

**W połowie lat 80. XX wieku pracował Pan w Komitecie Ekspertów nad raportem „Edukacja narodowym priorytetem”. Pamiętamy nadzieje, jakie wiązano z tymi diagnozami i propozycjami zmian. Czy było trudno obserwować zmiany zachodzące w edukacji dokonywane metodą prób i błędów przez szybko zmieniające się kolejne ekipy ministrów?**

Przede wszystkim i ja, i inni współautorzy raportu szybko odnieśliśmy wrażenie, że nasz wysiłek zostanie zmarnowany, a propozycje – jak przeważnie propozycje ekspertów – nie będą wykorzystane. Edukacja nie stała się, jak pragnęliśmy, narodowym priorytetem. Polityka i problemy gospodarcze, jak zwykle, zepchnęły sprawy edukacji na margines. Rzeczywiście zmiany w edukacji dokonywane były metodą prób i błędów, doraźnych wstrząsów, chaotycznych ruchów. Niektóre sprawy – wtedy wskazywane jako ważne – do dzisiaj nie znalazły właściwego rozwiązania. Przykładem jest edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Wkrótce będziemy obchodzić dwudziestolecie postanowień o objęciu dzieci 6-letnich obowiązkiem szkolnym. Zamiast rozwijać opiekę przedszkolną zlikwidowano tysiące przedszkoli. Teraz czyni się kolejne „próby” upowszechniania różnych form opieki i wychowania małych dzieci. Trudno uznać, że zadbano o kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli. „Rynek edukacyjny” – kształcenie prowadzone często na marnym poziomie – zastąpił troskę państwa o jakość kształcenia nauczycieli. Wielokrotnie o tym mówiłem i pisałem, są to sprawy znane. A wśród priorytetów eksponowanych w raporcie KEEN sprawy edukacji małych dzieci i sprawy edukacji nauczycieli wymienione zostały jako dwie z czterech najważniejszych.

**Jak, w kontekście tego raportu, ocenia Pan Profesor zmiany, które zaszły w edukacji?**

Częściowo odpowiedź znajduje się w tym, co już powiedziałem. Generalnie rzecz ujmując – zabrakło zrozumienia i chęci podjęcia propozycji ekspertów. Nie powstały nowe strategie rozwoju, a kolejne ekipy polityczne przyjmowały taktykę doraźnych interwencji i chaotycznych zmian. Ciężar utrzymania szkół przeniesiono na władze samorządowe, ale nie zapewniono im warunków do prowadzenia szkół. Prawie codziennie dowiadujemy się o zamiarze likwidacji szkół, ale niewiele o trosce państwa o system oświaty. Powoli rozwija się społeczny ruch – nauczycieli, rodziców – na rzecz szkół – i to budzi nadzieje na poprawę stanu edukacji szkolnej. Ale nie wszędzie ludzie dysponują środ-

kami, aby stan ten poprawić. Przede wszystkim jednak brak pomocy merytorycznej, brak zmian tworzących szkolnictwo na miarę potrzeb bieżącego stulecia. Zmiana ustroju szkolnego spowodowała problemy nauki w gimnazjach, utrudniono pracę liceów. Coraz mniej jest w szkołach nauki, wychowania. W każdym trzyletnim cyklu jest rok zazwyczaj koniecznej adaptacji i rok przedegzaminacyjny. Tak realizowane są głoszone hasła dobrej i przyjaznej szkoły. Zlikwidowano wiele szkół zawodowych. Teraz – po kilkunastu latach – wraca otrzeźwienie. Łatwo było system rozregulować, ale wiele trudu i zapewne pieniędzy kosztować będzie racjonalizacja tego systemu. Koszty społeczne poniosło całe pokolenie młodzieży, na której „eksperymentowano”, wprowadzając źle przygotowane, nieprzemysłane zmiany. Jak je oceniać? Jakie są ich skutki? Bilans ponad dwudziestu lat jest smutny. Ale – jak mawiał jeden z moich przyjaciół, pełniący w latach 90. ministerialne funkcje – oświata jest jak trawa. Można ją deptać, a ona i tak odrośnie. Szkoda, że nie pielęgnuje się jej – kużytkowi nas wszystkich.

### **Na przełomie lat 80. i 90. XX wieku nawiązał Pan współpracę z ośrodkiem cieszyńskim Uniwersytetu Śląskiego. Co o tym zdecydowało?**

Splot różnych wydarzeń. W tym wydarzenie bardzo przykre. W lutym 1989 roku nasz ukochany, wtedy 4-letni, wnuczek Krzysь spędzał czas w górach, w okolicach Jordanowa. W czasie tego pobytu uległ poważnemu wypadkowi. Najbliższy szpital, w którym mógł otrzymać medyczną pomoc, był w Suchej Beskidzkiej. Podjęliśmy starania, aby pomoc ta była najlepsza z możliwych. Poprosiłem o poradę i wsparcie Profesora Wojciecha Kojsa, który – jak wiadomo – pochodzi z tamtych stron i dobrze zna środowisko, jest też tam znany. Bardzo się zaangażował, Krzysь uzyskał najlepszą pomoc – m.in. ze strony ordynatora. Otrzymaliśmy zgodę, żeby z Krzysiem mógł stale przebywać, także nocować w szpitalu, ktoś z rodziny. Chcieliśmy, żeby Krzysь uniknął przykrych przeżyć rozłąki z bliskimi, żeby i tak trudna sytuacja nie przyniosła dodatkowej traumy. Był unieruchomiony na wyciągu, w gipsie. Dziecko, które zawsze było otoczone opieką rodziny, nigdy samo. Najpierw została z nim Maria. Była z Krzysiem, pomagała w trudnych chwilach także innym dzieciom, które po wypadkach przebywały w tej samej sali lub w sąsiednich. Ja codziennie dojeżdżałem spod Jordanowa, gdzie nocowałem. Przywoziłem różne potrzebne rzeczy, a był to rok 1989, kiedy prawie wszystkiego brakowało. Mogłem być z wnuczkiem. Po bodajże tygodniu musiałem wracać do Warszawy, m.in. do obowiązków w IBP i na UW. Ale co kilka dni jeździłem do Suchej Beskidzkiej. Później zawoziłem do

Suchej lub odwoziłem na zmianę mamę i babcię Krzysia. Wymieniały się, żeby pogodzić obecność przy Krzysiu i pracę zawodową w Warszawie.

Okazało się, że konieczny jest dość długi pobyt wnuczka w Suchej. Podjąłem decyzję o rezygnacji ze stanowiska dyrektora IBP. Luty 1989 był trudnym czasem w naszym kraju. IBP wypełniał różne powinności eksperckie, obsługę KEEN i inne zadania. Wybrałem opiekę nad Krzysiem, możliwość pomagania jego mamie i babci, częstego pokonywania trasy Warszawa–Sucha Beskidzka–Warszawa. Nie darowałbym sobie jakiegось zaniedbania. W oczywisty sposób dla całej rodziny Krzyś był najważniejszy. W trybie pilnym złożyłem rezygnację z IBP, minister zrozumiał sytuację, ale też nie miał wyboru. O IBP byłem dość spokojny, bo przedstawiłem na moje miejsce Profesora Mirosława J. Szymańskiego, który pełnił funkcję wicedyrektora. I Mirosław Szymański przejął kierownictwo. Przy okazji dodam, że w historii Instytutu był to pierwszy przypadek, że stanowisko dyrektora przejął ktoś ze środowiska IBP. Na UW mogłem wypełniać swoje obowiązki w 2–3 dni w tygodniu. Mogłem poświęcić czas sprawom Krzysia i rodziny. Dzisiaj wszyscy mamy radość, że kuracja, potem rehabilitacja Krzysia były udane, a dziecko nie przeżyło dodatkowej traumy, wciąż było z bliskimi i pod dobrą opieką.

O tych wszystkich wydarzeniach wiedzieli Profesor Kojs i jego żona Ewa. Interesowali się zabiegami, pobytom Krzysia, wiedzieli o naszych pobytach w Suchej. Przy którymś spotkaniu Profesor Kojs zaproponował mi, że skoro co najmniej raz w tygodniu jeżdżę na południe Polski, to może zaangażuję się w Cieszyń, gdzie pełnił funkcję prorektora UŚ ds. Filii. Czas płynął, Krzyś wracał do zdrowia, potem zabraliśmy go do domu. Ja poza obowiązkami w UW nie miałem innych obowiązków etatowych. Przyjąłem propozycję pracy w Cieszyń. Jesienią 1989 roku otrzymałem propozycję zorganizowania zespołu – przyszłej katedry. Pod moją opiekę skierowane zostały młode osoby, które rokowały nauką przyszłość. I tak zaczęła się historia Zakładu i Katedry Pedagogiki Ogólnej UŚ w nadolziańskim, pięknym i teraz bliskim mi grodzie. Młode osoby z pierwszego „zaciągu” są dziś młodymi profesorami UŚ albo wkrótce nimi zostaną. Powstało spore środowisko naukowe.

**Z Pana inicjatywy w 1994 roku w Ciechanowcu powstała Federacja Zespołów Badań Pogranicza. Od samego początku łączy ona teoretyków i praktyków edukacji wielo- i międzykulturowej. Kolejna Pana inicjatywa to założenie w 2008 roku Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej. Jak z perspektywy ocenia Pan te inicjatywy?**

Były to kolejne impulsy służące integracji i aktywizacji środowiska zajmującego się edukacją wielokulturową, a teraz międzykulturową. Dorobek tego coraz większego środowiska, rozwój kadrowy, autentyczna wspólnota celów naukowych i przyjaźnie najlepiej świadczą o tym, że były to inicjatywy – bez przesady – nadzwyczaj udane. Cieszę się, że znalazły zrozumienie i tak dobre realizacje.

**W 1994 roku ukazało się pierwsze wydanie *Przemian oświaty*. W książce postulował Pan Profesor zmianę doktryny edukacyjnej z adaptacyjnej na krytyczno-kreatywną. Można odnieść wrażenie, że te postulaty nadal czekają na realizację. Czy dostrzega Pan – w okresie tych 17 lat – jakies wymierne efekty nowego myślenia o edukacji?**

W latach przełomu ustrojowego zrozumiałe i potrzebne były poszukiwania inspiracji, czy nawet wzorów w myśli społecznej rozwijającej się w państwach demokracji parlamantarnej, w Europie Zachodniej i w USA. Sięgnięto do prac m.in. Bourdieu i Passerona, Bernsteina, Giroux, McLarena. Nurt krytyczny, dominujący w naszym społeczeństwie, potrzebował naukowych odniesień. I w pedagogice dominującą rolę zaczęły odgrywać prace z szeroko rozumianej socjologii krytycznej. Te impulsy były ważne w myśleniu o edukacji, szczególnie o edukacji poddawanej radykalnej krytyce. Jednak umiłowanie krytyki nabrało charakteru dominującego paradygmatu. Zapanowała moda na prace krytyczne – z odwołaniami do przywołanych wcześniej (i innych) autorów. Prace potrzebne, ale z czasem często powielające już banalne tezy i obciążone osobliwą manierą krytyki przeradzającej się w przesadne celebrowanie opisów nawet drobnych słabości. Pewne podobieństwa sytuacji opisywanych przez zagranicznych autorów oraz sytuacji społecznych i edukacyjnych w Polsce szybko przesłoniły to, że odwoływano się jednak do wielu prac sprzed dwudziestu lat i dotyczących jednak innych społeczeństw, innych warunków. W zapale krytycyzmu zanikało myślenie o tym, co i jak naprawiać, zmieniać, jak kształtować model czy modele upragnionej edukacji. Ja również sięgałem i sięgam do prac nurtu krytycznego, ale i wtedy, i dzisiaj sądzę, że pedagogika nie powinna koncentrować się na krytyce, ale z krytyki wyciągać wnioski i proponować drogi właściwe, tworzyć nowe modele edukacji, proponować rozwiązania. Podobny charakter krytyczno-kreatywny powinna mieć edukacja szkolna, ucząca krytycznego oglądu świata i sprzyjająca kreatywnym podejściom do rozmaitych zagadnień. Wciąż nie sposób uznać, że w powszechnym szkolnictwie dominuje taka właśnie edukacja. Oczywiście, w systemie szkolnym są

i dobre przykłady, ale to już raczej zasługa mądrych nauczycieli, społeczności szkolnych – nie modelu edukacji.

### **Jak Pan Profesor postrzega zmiany, które zaszły w Polsce, zmiany społeczne, w tym zmiany w obszarze edukacji, a zwłaszcza w szkolnictwie wyższym?**

Zmiana ustrojowa jest niewątpliwym sukcesem. Różne perturbacje – w tym właśnie polityczne angażujące ludzi odpowiedzialnych za sprawy państwa – sprawiają jednak, że w nowych warunkach ustrojowych narastają problemy społeczne, m.in. rozwarstwienie, bieda, bezrobocie, różne przejawy wykluczenia. Wolność, demokracja są wartościami fundamentalnymi. To dobra wspólne, ale ludzie mogą z nich korzystać w różnym stopniu. Wolny rynek pracy, usług, działalności gospodarczej pozwolił jednym bogacić się, innych pozbawił nawet podstawowych środków do życia. Społeczeństwo przeżywa etap dość dzikiego, chaotycznego neokapitalizmu. Przyszłość wielu ludzi, ich losy są niepewne. Zauważamy niedostatek ludzkiej solidarności, działalności pomocowej. To zjawiska znane. Ukształtowanie się nowego ładu społecznego – przyjaznego, dającego możliwości godziwego życia – wymaga czasu. Politycy, tzw. sternicy nawy państwowej, niezbyt w tym pomagają. Nadzieje wiązać można raczej z powstaniem społeczeństwa obywatelskiego, w którym obywatele chcą i potrafią wpływać na strategię rozwoju, zorganizowanie i funkcjonowanie państwa.

Dużą rolę powinna w tym odegrać edukacja. Niestety, wciąż nie odgrywa. O niektórych słabościach edukacji już mówiłem, na wiele wskazuję od lat w swoich pracach. Władze oświatowe nie podejmują prób społecznej dyskusji o przewodnich ideach, celach, treściach, sposobach realizacji i warunkach edukacji szkolnej – obowiązkowej, a więc takiej, która na państwo nakłada odpowiedzialność. Państwo w dużej mierze wyrzeka się odpowiedzialności. Władze samorządowe, nauczyciele, rodzice uczniów nie są w stanie całkowicie wyręczyć państwa. Pytanie, czy powinni. Zostawmy jednak te wątki. Może w nieodległej przyszłości sprawy edukacji wreszcie staną się priorytetowe w naszym państwie. Od tego zależy przyszłość już żyjących i następnych pokoleń. Grupą społeczną przypominającą o tym i proponującą całościową wizję edukacji powinni być – między innymi – pedagodowie.

Pytają panie również, a może przede wszystkim, o szkolnictwo wyższe. I ono poddane zostało grze wolnorynkowej. Wystarczyło niespełna dwadzieścia lat, żeby liczba uczelni wyższych wzrosła ze stu kilkunastu do około czterystu sześćdziesięciu, a liczba studentów wzrosła prawie pięciokrotnie. Li-



beralne przepisy określające warunki tworzenia uczelni i tradycyjnie duże zainteresowanie studiami wyższymi radykalnie zmieniły sieć uczelni wyższych. Znaczne zwiększenie liczby osób studiujących jest, oczywiście, zjawiskiem pozytywnym z wielu względów – m.in. podniesienie poziomu wykształcenia, stworzenie możliwości spełnienia aspiracji edukacyjnych, sprzyjania rozwojowi, możliwości przygotowania kadr potrzebnych w wielu dziedzinach życia, a także np. przejściowego ograniczenia liczby bezrobotnych w wieku typowym dla studiów. Po eksplozji edukacyjnej na niższych poziomach kształcenia – zjawisku sprzed półwiecza – nastąpiła eksplozja edukacji na poziomie wyższym. Przybyło wielu – potrzebnych w nowych warunkach – ekonomistów, prawników, pracowników zajmujących się marketingiem. Do najpopularniejszych, masowo wybieranych należały i należą studia pedagogiczne.

Jednocześnie niewiele uczyniono, aby odpowiednio przygotować i zwiększyć liczbę nauczycieli akademickich. W warunkach wolnego rynku nauczyciele akademicy – prawie bez ograniczeń – podejmowali pracę w kilku (niektórzy więcej) uczelniach, przeważnie w różnych miejscowościach. To negatywnie odbiło się na poziomie procesów edukacyjnych. Na obniżenie jakości kształcenia wpłynęły i inne czynniki – dość swobodne podejście do wyznaczania obligatoryjnych treści kształcenia, zanegowanie kanonów wykształcenia, bezkrytyczne i nadgorliwe wprowadzenie dwustopniowych studiów. Szczególnie dotkliwe skutki przynosi to na masowych kierunkach studiów. Ponieważ obraz studiów jest bardzo zróżnicowany, poprzestanę na kilku uwagach dotyczących studiów pedagogicznych.

Studia te prowadzone są na poziomie licencjackim lub na poziomie licencjackim i magisterskim na rozmaitych uczelniach – od uniwersytetów zaczynając, a na różnych nowych szkołach biznesu, administracji itp. kończąc. Pomimo kolejnych prób stanowienia standardów (zamiast programów stanowiących kanon – dodajmy kanon, który powinien wyznaczać podstawową część treści kształcenia, podstawowe kwalifikacje i kompetencje – ale nie wypełniać całości planu i programu studiów), teraz ram kwalifikacyjnych, w uczelniach trudno znaleźć wspólne podstawy kształcenia nauczycieli (wiedzę pedagogiczną, psychologiczną, socjologiczną potrzebną w pracy nauczycielskiej). Nadzór nad kształceniem stał się iluzoryczny, sprowadzony głównie do sprawdzania dokumentacji. Powabna tendencja do zwiększania samodzielności uczelni – teraz przejawiająca się np. w dużej swobodzie powoływania kierunków studiów – prowadzi do zwiększenia chaosu.

Jakość studiów, co oczywiste, zależy w dużej mierze od kadry. A na kierunkach pedagogicznych w wielu uczelniach podstawową kadrę stanowią osoby

niemające odpowiedniego wykształcenia pedagogicznego. W różny sposób dopuszcza się do pełnienia funkcji nauczycieli akademickich na kierunkach pedagogicznych, być może, specjalistów z innych dyscyplin. Ten „import” kadrowy mógłby, przynajmniej w jakimś zakresie, stać się inspirujący i pożyteczny, gdyby przybysze zgłaszający się lub włączeni do społeczności pedagogów poznali dyscyplinę, która okazała się tak pojemna i otwarta dla osób spoza niej. Taki pozytywny obrót spraw zdarza się jednak stosunkowo rzadko.

Już te dwa obszary zagadnień edukacji nauczycielskiej dość wyraźnie ilustrują problem. Nauczycieli kształci się, nie dbając o – użyję tego pojęcia, dziś wyrugowanego z edukacji – kanon ich wykształcenia, niezbędny zakres przygotowania zawodowego ani o odpowiednio wykwalifikowaną i kompetentną kadrę. Czasem zadaję retoryczne pytanie, czy równie lekko dopuścilibyśmy do równie chaotycznego fragmentarycznego kształcenia lekarzy – niezających anatomii, fizjologii itd.? Czy chcielibyśmy lekarzy kształconych przez ludzi odległych od medycyny, od nauk medycznych? Biologowie, chemicy, inżynierowie wspomagający medycynę poznają wiedzę medyczną – chociażby dlatego, żeby nie szkodzić pacjentom. W kształceniu na kierunkach pedagogicznych okazuje się to mało ważne, jeżeli w ogóle ważne. Szkody, które dotyczą dzieci i młodzież kształconą przez niedokształconych nauczycieli (promowanych przez niby-pedagogów), nie są tak widoczne jak skutki błędów lekarskich. Ale czy nie spostrzegamy także skutków masowej edukacji?

W przypadku studiów pedagogicznych nastąpił regres w przygotowaniu praktycznym. Wraz z biegiem lat i nowymi pomysłami na edukację nauczycieli malała liczba praktyk. Znacznemu ograniczeniu uległy kontakty ze szkołami. Zanikły szkoły eksperymentalne, szkoły wiodące, z trudem funkcjonują szkoły ćwiczeń. Przyszły nauczyciel zdobywa w czasie studiów skromne doświadczenie praktyczne. Zwracam na to uwagę od lat.

Skala problemów związanych z przygotowaniem zawodowym nauczycieli jest jeszcze większa w przypadku nauczycieli przygotowywanych nie na kierunkach pedagogicznych, ale na różnych innych kierunkach studiów. Tam przygotowanie nauczycieli odbywa się w zakresie niemal symbolicznym. Nazywam to przelotnym spotkaniem z pedagogiką i psychologią. Dzieje się tak pomimo starań przynajmniej niektórych osób prowadzących kształcenie pedagogiczne na uczelniach i kierunkach studiów odległych od pedagogiki i psychologii. Takie są ogólne warunki, zakres tych studiów i sposób kształcenia.

Wymieniam te słabości kształcenia jako słabość systemu edukacji wyższej. Doceniam starania wielu osób, aby przygotowywać nauczycieli możliwie najlepiej. Typowy obraz edukacji nauczycielskiej jest jednak daleki od oczekiwań

i wcale nie wydaje się ulegać poprawie. Obrazu tego nie powinny przesłaniać przykłady – używając słów Tadeusza Kotarbińskiego – dobrej roboty. W dużym systemie, jakim jest edukacja, można znaleźć i dobre przykłady. Stanowią dobry wzór i podtrzymują nadzieję na zmiany podnoszące jakość kształcenia. Nie one jednak decydują o jakości już masowej edukacji na poziomie wyższym.

Na zakończenie przywołam jeszcze jedną sprawę o charakterze systemowym, dotyczącym szkolnictwa wyższego.

Prawie niekontrolowany rozwój tego szkolnictwa – jak wspomniałem – sprawił, że mamy gęstą sieć uczelni, wysoki wskaźnik skolaryzacji na poziomie kształcenia wyższego, impulsy do rozwoju wielu regionów i miejscowości oddległych od dużych metropolii. Dzisiaj coraz głośniej mówi się o zróżnicowaniu jakości kształcenia, o perspektywie likwidowania znacznej części uczelni niepaństwowych. Poszukuje się nowego modelu szkolnictwa wyższego. Różne sugestie – do wykorzystania także teraz – znaleźć można w opracowaniach studialnych przygotowywanych w naszym kraju ponad ćwierć wieku temu. Wśród tych opracowań jest m.in. model zróżnicowanej szkoły wyższej (zróżnicowanego szkolnictwa wyższego), który proponowałem razem ze współpracownikami ponad dwadzieścia pięć lat temu. Propozycja ta zawiera sugestie, które mogą być pomocne w określeniu współczesnego modelu. Co więcej – przed dwudziestu laty, gdy zaczęto tworzyć niepaństwowe uczelnie, proponowałem połączenie wysiłków renomowanych uczelni wyższych i nowych uczelni – tworzenie federacji czy związków uczelni. Uczelnie silne kadrowo sprawowałyby opiekę merytoryczną, promowały badania i rozwój naukowy. Nowe uczelnie wypełniałyby głównie funkcje dydaktyczne. Wspólne wykorzystanie kadry przynosiłoby pożytek wszystkim podmiotom takiej współpracy. Przyjęto kurs konfrontacyjno-rywalizacyjny. Pracownicy dużych uczelni i tak szukali zatrudnienia w nowych szkołach wyższych, ale było to i jest niemiłe widziane. Na niektórych uczelniach eksponowano konflikt interesów, w różny sposób zniechęcano do pracy poza tymi uczelniami – nie stwarzając lepszych warunków. Jeszcze kilka lat temu władze ministerialne były przeciwnie tworzeniu konsorcjów uczelni państwowych i niepaństwowych. Teraz, gdy działające uczelnie niepaństwowe popadają w kłopoty (wywołane m.in. niżem demograficznym), już mówi się o możliwości tworzenia konsorcjów, związków uczelni. To kolejny przykład braku strategicznego myślenia, wykorzystywania boomu edukacyjnego lat 90. ubiegłego wieku, a także niekonsekwencji polityków, władz ministerialnych. Dwadzieścia lat stracono, aby stworzyć spójny, prorozwojowy i kooperacyjny, synergetyczny model szkolnictwa wyższego.

Teraz – w warunkach kryzysu – zaczyna się o tym myśleć. Oby nie skończyło się na myśleniu i kolejnych rozwiązaniach polegających na stosowaniu metody prób i błędów.

Pozostaje wiara, że młode pokolenie – przejmując kierowanie różnymi obszarami życia – okaże się bardziej profesjonalne, umiejące korzystać z doświadczeń i dorobku zarówno poprzedników, jak i innych współczesnych społeczeństw, kształtujące strategię rozwoju (także rozwoju edukacji) i umiejące stwarzać warunki sprzyjające rozwojowi poszczególnych ludzi i całego społeczeństwa. Wierzę, że miejscem kształcenia elit, które podejmą te wyzwania i będą potrafiły im sprostać, są przede wszystkim uniwersytety, uczelnie typu uniwersyteckiego. Naszym wspólnym zadaniem jest sprawienie, aby tak się stało. Optymizm pedagogiczny skłania do poglądu, że jest to możliwe.

**Dziękujemy bardzo za rozmowę.**