

W poszukiwaniu pedagogicznego *arché*¹

Człowiek od zarania swych dziejów podejmował refleksje nad tym, kim jest, jakie jest jego miejsce w świecie, pytał o sens i cel swego życia. Równocześnie zadawał pytania: jaka jest sama rzeczywistość? Czy on jako człowiek jest tylko jej częścią, czy może w jakiś sposób potrafi transcendować dostępną mu zmysłowo rzeczywistość? Owe zdolności do zadawania pytań – prowadzenia refleksji, czynienia z samego siebie przedmiotu poznania – prowadziły istotę ludzką do udzielania różnych odpowiedzi o istotę rzeczywistości. Pytanie o *arché* (ἀρχή) stało się pytaniem kluczowym odsłaniającym najgłębszy sens tego, co jest. Zarówno w samej rzeczywistości, jak i w tym fragmencie, który dotyczy pedagogiki². Początkowo odpowiedzi były pochodnymi konkretów obserwowanych w rzeczywistości. Były więc nimi ogień, który ogrzewał, dając poczucie bezpieczeństwa i mocy, dalej mówiono o wodzie, bez której przecież wszystko obumiera i nie jest zdolne do życia, dalej było to powietrze, bez którego również niktło to, co posiadało jakikolwiek pierwiastek życia. Wskazywano również na bezkres jako rodzaj wszechogarniającego coś, w którym istnieje wszystko to, co jest.

Jednak te odpowiedzi nie zaspokajały ludzkich dążeń i ciekawości. Jeśli coś jest, to musiało być wprawdzie coś, co było sprawcą tego, co jest. Wszystko to, co jest zmysłowo postrzegane i doświadczane, ma określony kształt, posiada jakąś formę, zostało przez coś ukształtowane, ma jakieś zadanie do wypełnienia, pełni w środowisku, w którym istnieje, jakąś określoną funkcję. W związku z tym wszystko to, co jest, posiada z pewnością jakiś rodzaj niematerialnej przyczyny, która w jakiś tajemniczy sposób jest sprawcą tego, co jest. Rodzi się filozoficzny idealizm, który powołuje do życia świat idei. To właśnie w owym świecie idealnym zapisana jest zasada tego, co jest obecne, w postaci zmaterializowanej formy.

Ów świat idealny jest pierwotny wobec tego co materialne i zmysłowo doświadczalne w przeciągu życia człowieka. To w owym świecie idealnym kryje się najgłębszy sens tego, co jest. Aby więc poznać i odsłonić prawdziwe oblicze rzeczywistości, muszą przebić się przez zmysłową zasłonę świata, by dotrzeć do najgłębszego sensu

¹ *Arché* – termin wprowadzony już być może przez Anaksymandra na oznaczenie przasady, czyli rzeczywistości pierwszej i ostatecznej, np. dla Talesa była to woda, dla Anaksymenesa – powietrze obdarzone z natury ruchem, dla Heraklita ogień, dla pitagorejczyków zaś liczba i jej elementy konstytutywne (za: Reale 2000, s. 31).

² Por. także: „Kwartalnik Pedagogiczny” 1997, nr 1–2 (163–164), R. XLII, specjalny numer poświęcony wyłącznie tekstom filozoficznym ukazującym w trzech częściach wzajemny związek pomiędzy myślą filozoficzną a pedagogiką, m.in. artykuł: M. Reut, *Filozofia – rozumienie – wychowanie (wstęp)*, która zauważa: „W takim kontekście przeświadczenie o nierozdzielności myślenia filozoficznego i pedagogicznego wiąże się z przyjęciem założenia o całościowym, «nie-dziedzicznym» myśleniu o człowieku i świecie społecznym oraz o nie-dyrektywalnym charakterze też filozofii i humanistyki. Myślenie takie, jak wskazywałam, nie unika wartościowania, unika jednakże – łatwego (?) i ciągle jeszcze nierzadkiego w pedagogice poddawania się pokusie ogólnego projektowania i całościowego zmieniania świata. W takim też kontekście wielość i różnorodność filozoficznych koncepcji człowieka, działania, rozumienia nie jest dla pedagoga po prostu przeszkodą w indywidualnym namyśle, nie jest utrudnieniem w podejmowaniu decyzji. Jego decyzje nie są przecież redukowane do procedury zastosowania, a owa różnorodność wskazuje na wieloaspektowość ludzkiego pojmowania świata i na nieusuwalność elementu indywidualnej interpretacji” (Reut 1997, s. 24).

idei. Idea nie jest w żadnym wymiarze odbiciem tego co materialne, nie jest również powołana do istnienia przez samego człowieka, jest autonomiczna w swym istnieniu. Idea jest tym, czym jest ze względu na samą siebie. Owo naiwne dotąd *arché* zmienia się w postać idei porządkujących materialną rzeczywistość człowieka. Pojawia się idea Dobra, która nierozzerwalnie połączona jest z ideą Prawdy. To złączenie Prawdy i Dobra staje się fundamentem klasycznej wizji konstruowania rzeczywistości kulturowej, które będą wyznaczać kierunki rozwoju europejskiego człowieczeństwa na najbliższe stulecia. Jednak tak radykalne ujęcie problemu prymatu idei nad rzeczywistością doświadczalną nie dla wszystkich było tak oczywiste. W dalszych wiekach pojawiają się próby i koncepcje pogodzenia dwóch wizji świata płynących z odmiennych perspektyw rozumienia rzeczywistości. To rodzaj przekonania, iż obydwie te sfery są ze sobą nierozzerwalnie sprzężone i od siebie zależne. Rodzi się przeświadczenie, iż tym co najbardziej fundamentalne jest byt rozumiany na sposób metafizyczny.

Ów byt jest miejscem, gdzie styka się zarówno to co materialne, jak i to co idealne, byt jest miejscem spotkania materii i formy, istoty i istnienia, miejscem przecinania się tego, co w bycie aktualne, i tego, co w nim potencjalne. *Arché* staje się rodzajem dynamicznego napięcia, które charakteryzuje istniejący już przecież świat. Z jednej strony więc świat trwa w nieustannym ruchu i zmianie, z drugiej zaś strony właśnie ów ruch i nieustanna fluktuacja rzeczywistości kierują nas ku temu, aby odszukać niezmienną podstawę tej zmiany.

Równoległe z filozoficzną refleksją nad rzeczywistością człowiek wyraża w różnorodnych aktach i ekspresjach swą społeczno-emocjonalną więź z różnorodnymi powoływanymi w różnych kulturach istotami, które stają się gwarantami owej stałości. Człowiek jawi się więc nie tylko jako *homo rationalis*, ale również jako *homo religiosus*. Szczególnie w momencie pojawienia się myśli chrześcijańskiej owo *homo religiosus* stopniowo łączy się z *homo rationalis*, tworząc szczególnie nowy rodzaj struktury nie tylko już ideologicznej, ale również społecznej. Pierwotne chrześcijańskie *homo amans* zostaje powoli wyparte przez *homo socialis*. Pierwotne filozoficzne *arché* będące pierwotnie esencjalnie na poziomie rzeczywistości bytowej idealnej bądź realnej przechodzi najpierw na poziom *ego cogito*, by w późniejszym czasie poprzez *ego cogitationes* odnaleźć się na poziomie *ego socialis*.

Nowożytna filozofia rozpoczyna się więc od swoistego przewrotu w postrzeganiu świata. To już nie świat jest nosicielem prawdy o rzeczywistości. Nie Bóg jako istota uprzedzająca rzeczywistość, ale sam człowiek, sam podmiot staje się zasadniczym twórcą i kreatorem rzeczywistości. *Cogito* zrodzone z *dubito* potwierdza nie tylko *esse* podmiotu, ale również *esse* całej rzeczywistości. Rodzi się *homo creator*. Z *Deus creatio ex nihilo* powstaje nowa sytuacja ontyczna, kiedy to człowiek w miejsce samego Boga dokonuje aktu *creatio ex nihilo*. Człowiek staje w miejscu Boga. Przypomina się sytuacja z obrazu rozpoczynającego biblijną historię stworzenia człowieka, kiedy Bóg powierza człowiekowi stworzoną przez siebie ziemię we władanie, pozostawiając jeden warunek: aby ten nie zrywał owocu z drzewa poznania dobra i zła. Poznawcza i egzystencjalna ciekawość człowieka łamie boży nakaz. Człowiek czyni swą wolność podstawą swej egzystencji. Rodzi się kolejny rodzaj nowożytnego *arché*. Zasadą rządzącą rzeczywistością jest wolność. Owa absolutyzacja wolności staje się charakterystyczna dla człowieka współczesnego. Równocześnie z tą nową odśłoną rozumienia wolności człowieka sam podmiot angażuje swą racjonalność już nie tylko do poszukiwania od-

powiedzi na pytanie o sens świata (wymiar ejdetyczny) filozofii, ale przede wszystkim pragnie doskonalić dzieło Stwórcy.

Okazuje się bowiem, iż rzeczywistość to nie tylko to, co postrzegam i doświadczam zmysłowo w sposób bezpośredni. Nowoczesne środki techniczne pozwoliły odsłonić przed poznającym podmiotem niedostępne do tej pory obszary rzeczywistości. Człowiek z jednej strony poznaje nowe galaktyki i układy planetarne, stawia hipotezy o krzywiznach czasoprzestrzeni, z drugiej zaś podważa dotychczasowe odkrycia w zakresie newtonowskiej koncepcji fizyki, ujawniając poziom świata kwantów i teorii względności. Człowiek konstruuje coraz to nowe urządzenia, dokonując swoistej kompresji czasoprzestrzeni. Gwałtowny rozwój nauk przyrodniczych, technicznych oraz informacyjnych pobudza aktywność człowieka, który z poziomu *homo rationalis* staje się *homo rationalis instrumentalis*. Jednak owo działanie staje się sensem samo dla siebie. Hasła: „nie wolno stać w miejscu”, „należy iść nieustannie do przodu”, „należy nieustannie się rozwijać”, „permanentnie się edukować” staje się naczelnym hasłem współczesnych społeczeństw – tzw. nowoczesnych³.

Rodzi się jednak pytanie o sens tej aktywności i podejmowanego zaangażowania. Człowiek, aktywizując siebie na różnych płaszczyznach życia społecznego, wydaje się, iż gubi to, co dla niego najcenniejsze – ztraca samego siebie. Owo nowe *arché* – aktywność ponad wszystko – często przeradza się w chęć doznawania coraz to mocniejszych wrażeń, szczególnie pochodzenia zmysłowego. Odrzucenie przekonania o istnieniu sensu rzeczywistości (odrzucenie metafizyki i religii) przekierowuje zaangażowanie człowieka na poziom zaspokajania nowych wrażeń i doznań. Potrzeba ta, występująca z coraz to większą mocą u współczesnego człowieka, jest umiejętnie stymulowana szczególnie przez współczesny rynek elektronicznych mediów. Z czasem człowiek ztraca swą epistemologiczną autonomiczność na rzecz poznawczej zależności od różnorodnych źródeł przekazu. Pojawia się opisywany przed laty człowiek bez właściwości (Musil 2004), człowiek pozbawiony własnej tożsamości. Dominującym sposobem egzystencji człowieka nie jest już walka o własną duszę – w której zamieszkiwał Bóg – bo ten przecież już od czasów Comte’a i Marksa stał się mitem i nienaukową uzurpacją czy poszukiwaniem prawdy absolutnej – bo są przecież jedynie prawdy cząstkowe. Ów człowiek z jego egzystencją stał się jednostką wprzęgniętą w sieć różnorodnych systemów eksperckich opisujących i regulujących życie jednostki w strukturze społecznej. Rodzi się nowy rodzaj *arché* rozumiany jako struktura społeczna budowana przez grupy polityków nierozzerwalnie realizujących interesy różnorodnych podmiotów ekonomicznych.

Pytając więc o tożsamość współczesnej pedagogiki, nie można uciec od poruszonych wyżej wybranych przecież tylko sposobów rozumienia i ewolucji filozoficznego *arché*. Spróbujmy zatem uporządkować podstawowe sposoby eksplikacji, które pomogą odsłonić możliwe alternatywy rozumienia samej pedagogiki. Najpierw pojawiają się

³ Por. także komentarz K. Szlachcica, który stwierdza: „Jednocześnie z nowożytną wizją nauki nierozzerwalnie związane jest przekonanie o autonomii poznającej jednostki, o możliwości uwolnienia się od wpływów i ograniczeń, jakie związane są z umiejscowieniem jej w określonych warunkach społecznych i historycznych. Zarówno dla nurtu reprezentowanego przez Bacona, jak i dla orientacji Kartezjusza, nie ulegało wątpliwości, że można – praktycznie rzecz biorąc – wyeliminować wpływ rozmaitych idoli na podmiot poznający. Uczony może stanąć wobec świata jako izolowana od wpływu tradycji jednostka i jego działalność badawcza może rozpocząć się od aktu odrzucenia dorobku wcześniejszych pokoleń. Wystarczy, że będzie przestrzegala kilku prostych reguł postępowania badawczego, a osiągnie trwałe, obiektywne wyniki poznawcze. Jednym z gwarantów sukcesu takiego podejścia miało być istnienie **obiektywnych** faktów, faktów naukowych i prawdziwości” (Szlachcic 1997, s. 416).

tw. konkretne (naiwne) sposoby rozumienia świata – tzn. takie, które niejako są dane w pierwszym i bezpośrednim z nim kontakcie. Nazwijmy ten sposób rozumienia **àrché potocznym**. Inna droga, szczególnie w starożytności, wiodła do próby odsłonięcia jakiejś zasady organizującej wszystko to, co jest. Raz wiodła do świata idei, innym zaś do odsłonięcia bytu jako fundamentu tego, co jest. Tę grupę nazwijmy **àrché klasycznym (ejdetycznym – idealistycznym, realistycznym)**. Kolejna grupa odpowiedzi odwróciła dotychczasowy porządek rzeczy, wskazując na podmiot jako zasadę organizującą rzeczywistość. Te grupę określimy jako **àrché podmiotu (logocentryczne – świadomość, wiedza, nauka)**⁴, **dialogiczne – drugi człowiek, egzystencjalne – ludzkie życie, historyczne – dziedzictwo kultury**). Ostatnim sposobem, na który można wskazać, jest **àrché struktury społecznej** (byt czynniki ekonomiczne, stosunki i środki produkcji określają i determinują świadomość już nie człowieka, ale człowieka nazywanego jednostką – bo nie jest już on kimś wybranym, jedynym i niepowtarzalnym, ale jednym z wielu elementów owej struktury, w której żyje).

Na podstawie przyjętej klasyfikacji możemy więc wyznaczyć cztery zasadnicze sposoby rozumienia pedagogiki⁵. Pierwszy odnosi się do pedagogiki rozumianej przede wszystkim jako działalność praktyczna, jako pedagogika codzienności, doświadczana niezależnie od statusu społecznego i pełnionych ról życiowych. Mieszczą się w niej elementy potocznego, stereotypowego rozumienia tego, jak i do czego należy wychowywać, co w życiu jest ważne i jakie obowiązują w nim w danym momencie tendencje i potrzeby. Każda kultura posiada taki zbiór schematów postępowania mniej lub bardziej uświadomionych w postaci rutynowych zachowań i czynności realizowanych bez głębszej refleksji i zastanowienia. Owe rutynowe zasady postępowania przyjmujemy jako aksjomaty, tj. pewniki wyznaczające kierunki naszej pedagogicznej aktywności. Pedagogika oparta na takich podstawach dla jednych ma status przed naukowej refleksji (np. pozytywiści), dla innych zaś stoi w samym centrum nauki rozumianej jako subiektywny ogląd rzeczywistości zamknięty w postaci indywidualnych typów jej rozumienia (por. fenomenologia).

Z kolei *àrché* w sensie klasycznym odwołuje się do wartości stałych niezmiennych i absolutnych, niezależnych od czasoprzestrzeni oraz zrutynizowanych form postępowania przyjętych w danym społeczeństwie. Prawda, Dobro, Piękno są niezależne od człowieka. Podstawowym więc zadaniem pedagogiki jest nieustanne dążenie w kierunku tych wartości niezależnie od kulturowych i czasoprzestrzennych uwarunkowań. Owe wartości nie tylko stają się wychowawczymi ideałami, ale również determinują określony dobór metod i form wychowania. Człowiek wielokrotnie był w stanie poświęcić swe

⁴ Por. uwagi na ten temat poczynione przez G. Lubowicką (1997, s. 215–300), która konstatuje: „Współczesna refleksja filozoficzna usiłuje wydobyć na jaw aspekty człowieka uprzednio najczęściej pomijane milczeniem – jego afektywność, wymiar pasywności obecnej w każdej inicjatywie, wymiar tego, pre – intencjonalne, pasywne, nietematyczne, wreszcie słabość i omylność poznania ludzkiego, które pozabawione oparcia w bezpośredniej refleksji nie może być ani widziane, ani skonstruowane, ani zweryfikowane obiektywnie, ale jedynie można je poświadczать. Samo *Cogito* przestaje już tutaj być ujmowane jako jeden z elementów relacji poznawczej, jako podstawa konstytucji przedmiotu, ale zostaje umieszczone na płaszczyźnie moralnej i praktycznej. Człowiek nie jest już bytem poznającym, ale podmiotem odpowiedzialności moralnej” (Lubowicka 1997, s. 258).

⁵ Por. także: Rutkowiak (2005, s. 29–44), wyróżnia ona następujące rodzaje dyskursów będących podstawą dla myślenia pedagogicznego: dyskurs oświeceniowo-pozytywistyczny (rozwiązania pedagogiczne mają charakter skuteczny i pewny), dyskurs reprodukcyjny (wychowanie jako adaptacja), dyskurs krytyki i oporu (poszukiwanie i demaskowanie ukrytych założeń edukacyjnych), dyskurs pragmatyczno-progresywny (poszukiwanie rozwiązań problemów edukacyjnych polepszających te, już istniejące) (por. Rutkowiak 2005, s. 29).

życie dla obrony tych wartości. Dla określenia tego typu pedagogiki używa się często określeń typu pedagogika perennialistyczna, ejdetyczna, esencjalistyczna, czy pedagogika klasyczna. W pedagogice tej ważne są autorytety, tzn. osoby, które te wartości uczyniły celem swego działania. Wartość działania jest więc w tej pedagogice równoważna przez odnajdywanie w tym co zmienne podstaw samej tej zmienności. Dla tego typu pedagogiki człowiek jest wartością samą w sobie, tzn. nie ze względu na jakieś cechy charakteru czy posiadany status społeczny, ale ze względu na swe człowieczeństwo, które nigdy nie może zostać naruszone z punktu widzenia ontologicznego.

Trzeci rodzaj pedagogicznego *arché* ukazuje podmiot jako podmiot rozstrzygnięć o charakterze pedagogicznym. Ze względu na różnorodność epistemologicznych wątków zatrzymam się tylko na ogólnym omówieniu zagadnienia. W tym przypadku podmiot interpretuje rzeczywistość pedagogiczną w mniejszym lub większym stopniu przez pryzmat samego siebie, eksponując w pedagogicznym *etosie* owego *arché* raz swój rozum jako źródło kreowania wiedzy o rzeczywistości, innym razem zaś ukazując drugiego człowieka jako warunek *sine qua non* rozumienia samego siebie. Jeszcze innym razem ukazuje się w indywidualnej bądź zbiorowej historii podmiotu, pragnie odnaleźć siebie w aktualnych doświadczeniach i przeżyciach własnego „ja”, stając się dla siebie w jednym momencie czymś w rodzaju mikro- i makrokosmosu. W takim przypadku rodzi się silnie zindywidualizowany sposób rozumienia pedagogiki, istnieje jednak niebezpieczeństwo pozbawienia się realnych odniesień do wymogów stawianych przez rzeczywistość.

Ostatni typ *arché* wskazuje na strukturę społeczną jako tę, która warunkuje logos pedagogiki. Ów logos podlega ciągłym zmianom zgodnie z potrzebami i zmianami życia społecznego. Ten typ pedagogicznego *arché* nierozzerwalnie – szczególnie w tzw. społeczeństwach nowoczesnych – związany jest ze sferą polityki i próbą kolonizacji nie tylko samej świadomości człowieka, ale również kolonizacją jego świata życia (J. Habermas). Toczy się walka o podmiot. Manipulacja, sugestie, półprawdy stają się ważnym społecznie źródłem wychowania. Wychowanie jest więc retoryką. Jego ciężar przenosi się z poziomu samowychowania czy wspólnoty rodzinnej na poziom życia instytucjonalnego. Państwo coraz mocniej ingeruje w życie rodzinne, usurpując sobie prawo do tego, aby wiedzieć więcej i lepiej na temat tego, jak należy wychowywać. Zinstytucjonalizowana pedagogika na poziomie struktury społecznej realizowana w powołanych w tym celu licznych instytucjach wkracza w sferę prywatną człowieka. Obniżanie progu obowiązkowej edukacji, zwiększenie liczby godzin spędzonych w szkole, dokonują rzeczywistej alienacji dziecka od własnego naturalnego środowiska wychowawczego, jakim była do tej pory rodzina. Coraz mniejsze znaczenie mają więzi rodzinne, następuje rozluźnienie oraz krótkotrwałość związków partnerskich. Rodzi się jakiś nowy typ człowieka *homo viator* – człowiek bez domu, bez własnego miejsca w świecie. Nie w sensie fizycznym, ale w sensie duchowym.

W artykule – o wyraźnie teoretycznym charakterze – podjąłem próbę wyodrębnienia zasadniczych punktów wyjścia do rozumienia tego, co dzieje się współcześnie przede wszystkim na poziomie pedagogicznej teorii, ale również i praktyki. Ukazałem w zarysie zróżnicowanie teoretycznych podejść zarówno kreacjonistycznych, jak i interpretacyjnych w pedagogice. Każdy z wymienionych rodzajów *arché* wymaga z pewnością odrębnego omówienia ze wskazaniem na różne jego odcienie i teoretyczne niuanse zarówno w wymiarze historycznym, jak i systematycznym. Wydaje się jednak, iż sama

próba porządkowania tak wielu współczesnych pedagogicznych dyskursów⁶, ich syntetyzacji jest ważna i potrzebna zarówno z badawczego, jak i dydaktycznego punktu widzenia⁷.

LITERATURA

- Dudzikowa M. [2008] *Wokół interdyscyplinarności w nauce. Esej krytyczny*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 31, M. Dudzikowa, T. Lewowicki (red.), Warszawa, s. 25–44
- Hejnicka-Bezwińska T. [2004] *Pedagogika ogólna w Polsce. Kondycja – problemy – perspektywy*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 27, M. Dudzikowa, T. Lewowicki (red.), Warszawa, s. 21–36
- Lubowicka G. [1997] *Podmiotowość w drodze*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. XLII, nr 1–2 (163–164), s. 215–300
- Musil R. 2004, *Człowiek bez właściwości*, Kraków
- Reale G. [2000] *Historia filozofii starożytnej*, t. V, Lublin
- Reut M. [1997] *Filozofia – rozumienie – wychowanie (wstęp)*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. XLII, nr 1–2 (163–164), s. 5–24
- Rutkowiak J. [2005] *Ogólność pedagogiki a problem przekładu (wobec zwątpienia w tezę o „Upadku Wielkich Narracji”*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. L, nr 4(198), s. 29–44
- Szlachcic K. [1997] *Odkrycie historii w filozofii nauk empirycznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. XLII, nr 1–2 (163–164), s. 415–434
- Szmyd K. [2003] *Między tradycją a zmianą teleologii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. XLVIII, nr 3 (189), s. 91–104
- Śliwerski B. [2008] *Wieloparadygmatyczność w ponowoczesnej myśli pedagogicznej*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 31, M. Dudzikowa i T. Lewowicki (red.), Warszawa, s. 7–23

⁶ Por. także: Szmyd 2003, s. 91–104, który zauważa: „Spór o status naukowy i wartość edukacyjną pedagogiki ma już długą tradycję, ale od pewnego czasu toczy się ze szczególnym nasileniem, zwłaszcza wokół teorii twórczej kondycji pedagogiki, o jej sens teleologiczny, czyli także o wartość teorii pedagogicznej jako narzędzia wpływającego na realne procesy edukacyjne. Obecny dyskurs nad pedagogiką w Polsce jest znamienym powrotem do problematyki epistemologicznej, do refleksji nad źródłami, przebiegiem i istotą procesów wychowania w aksjologicznym, humanistycznym, a także postmodernistycznym klimacie” (Szmyd 2003, s. 91; por. też Kwiecieński, Witkowski 1993; Melosik 1995; Szkudlarek 1993, 1995; Hejnicka-Bezwińska 1995).

⁷ Por. także próby czynione m.in. przez: Śliwerski 2008, s. 7–23, a także: Dudzikowa 2008, s. 25–44; Hejnicka-Bezwińska 2004, s. 21–36.