

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 64/2022



POZNAŃ 2022

STUDIA EDUKACYJNE

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
wydawane w formie kwartalnika, indeksowane w European Reference Index for the Humanities

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

Zastępca Redaktora Naczelnego – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)

Sekretarz – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University)

Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University),
Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University),
Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University),
Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton),
Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice),
Aleksander Zandecki (Adam Mickiewicz University)

Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)
Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)
Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)
Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)
Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)
Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)
Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)
Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)
Melinda Pierson (pedagogika specjalna)
Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)
Alena Vališová (pedagogika szkolna)
Aleksander Zandecki (pedagogika szkoły wyższej)

Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)
Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2022



Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na licencji Creative Commons
– Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

ANNA JAKONIUK-DIALLO, ADRIANNA WOJCIECHOWSKA, <i>Znaczenie Metody Krakowskiej w procesie wspomagania rozwoju dzieci z uszkodzonym słuchem</i>	7
HANNA KUBIAK, <i>Związki romantyczne młodzieży z zaburzeniami psychicznymi</i>	21
MARTYNA BĄCZYK, ANNA JAKONIUK-DIALLO, <i>Metody terapeutyczne, wykorzystywane we wspomaganiu funkcjonowania poznawczego osób z udarem niedokrwinnym..</i>	35
MIROŚŁAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, <i>Narcystyczna ciężkość życia i „nieznośna lekkość bytu” w aspekcie pedagogiki współczesnej młodzieży</i>	47
RYSZARD TADEUSIEWICZ, <i>Znaczenie biocybernetyki w nauczaniu inżynierii biomedycznej na podstawie opinii studentów</i>	63
KINGA KOLCZYŃSKA-PRZYBYCIEŃ, <i>O błędach i ich znaczeniu w rozumowaniach matematycznych</i>	75
NATALIA BŁASZCZYK, MARIETTA KOŹLAREK, MAGDALENA GRAJEK, SYLWIA JASKULSKA, <i>Prewencyjne zachowania prozdrowotne w czasie pandemii COVID-19 młodzieży uczącej się w Polsce w różnych typach szkół średnich</i>	89
ADAM JANAS, <i>Wychowanie w świetle filozofii Fryderyka Nietzschego</i>	107
ALICJA LISIECKA, <i>Możliwości interpretacyjne kategorii wstępu na przykładzie popkulturowej figury zombie. Perspektywa edukacji estetycznej</i>	129
ALINA DWORAK, <i>Globalizacja a zagrożenie bezpieczeństwa zdrowotnego wyzwaniem dla edukacji zdrowotnej XXI wieku</i>	147

II. RECENZJE I NOTY

Krzysztof Jakubiak, Monika Nawrot-Borowska, <i>Dziecko i dzieciństwo na ziemiach polskich w źródłach narracyjnych i ikonograficznych z drugiej połowy XIX i początku XX wieku</i> , Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, ss. 521 (KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK).....	163
--	-----

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z VII Ogólnopolskiej Konferencji Doktorantów „Idea – projekt – realizacja. Badania młodych naukowców”, Poznań, 17 grudnia 2021 roku (EMILIA WIECZOREK, AGNIESZKA NYMŚ-GÓRNA)	167
---	-----

Report from the 36 th Istanbul International conference on Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 11-13.05.2022 in Istanbul, Turkey (JAKUB ADAMCZEWSKI)	169
Informacje o autorach.....	173
Informacje dla autorów	175

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

ANNA JAKONIUK-DIALLO, ADRIANNA WOJCIECHOWSKA, <i>The Meaning of the Krakow Method in the Process of Early Development of Children with Hearing Difficulties.</i>	7
HANNA KUBIAK, <i>Romantic Relationships of Adolescents with Mental Disorders</i>	21
MARTYNA BĄCZYK, ANNA JAKONIUK-DIALLO, <i>Therapeutic Methods Used to Support Cognitive Functioning in People After an Ischemic Stroke</i>	35
MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, <i>Narcissistic Heaviness of Life and "Unbearable Lightness of Being" in the Aspect of Pedagogy of Contemporary Youth</i>	47
RYSZARD TADEUSIEWICZ, <i>The Meaning of Biocybernetics in Teaching Biomedical Engineering on the Basis of Students' Opinions</i>	63
KINGA KOLCZYŃSKA-PRZYBYCIEŃ, <i>On Errors and Their Importance in Mathematical Reasoning</i>	75
NATALIA BŁASZCZYK, MARIETTA KOŹLAREK, MAGDALENA GRAJEK, SYLWIA JASKULSKA, <i>Health Prevention During the COVID-19 Pandemic Among Adolescents Studying in Poland in Different Types of Secondary Schools</i>	89
ADAM JANAS, <i>Education in Light of Friedrich Nietzsche's Philosophy</i>	107
ALICJA LISIECKA, <i>The Interpretive Potential of Disgust Category on the Example of the Pop Culture Zombie Figure. The Perspective of Aesthetic Education</i>	129
ALINA DWORAK, <i>Globalization and the Threat to Health Security as a Challenge for Health Education in the 21st Century</i>	147

II. REVIEWES AND NOTES

Krzysztof Jakubiak, Monika Nawrot-Borowska, <i>Dziecko i dzieciństwo na ziemiach polskich w źródłach narracyjnych i ikonograficznych z drugiej połowy XIX i początku XX wieku</i> , Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, pp. 521 (KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK).....	163
--	-----

III. SCIENTIFIC LIFE

Report on the 7 th National Doctoral Students' Conference "Idea - Project - Implementation. Young Scholars' Research", Poznań, 17 December 2021 (EMILIA WIECZOREK, AGNIESZKA NYMŚ-GÓRNA).....	167
--	-----

Report from the 36 th Istanbul International Conference on Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 11-13.05.2022 in Istanbul, Turkey (JAKUB ADAMCZEWSKI)	169
Information of Authors	173
Information for Authors.....	175

I. STUDIA I ROZPRAWY

ANNA JAKONIUK-DIALLO

ORCID 0000-0003-3973-8160

ADRIANNA WOJCIECHOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZNACZENIE METODY KRAKOWSKIEJ W PROCESIE WSPOMAGANIA ROZWOJU DZIECI Z USZKODZONYM SŁUCHEM

ABSTRACT. Jakoniuk-Diallo Anna, Wojciechowska Adrianna, *Znaczenie Metody Krakowskiej w procesie wspomagania rozwoju dzieci z uszkodzonym słuchem* [The Meaning of the Krakow Method in the Process of Early Development of Children with Hearing Difficulties]. *Studia Edukacyjne* no. 64, 2022, Poznań 2022, pp. 7-19. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.64.1

The variety of therapeutic tools available in the rehab process of children with disabilities is being extended. Many procedures created in the second half of the 20th century is still used nowadays. The range of their users is permanently increasing, which results in adding new methodological modifications. The Krakow Method is not an exception, as it was originally created for children with hearing difficulties. Currently, it is also used to treat people affected by genetic disorders which requires developing new strategies adapted to such patients. The text aims at evaluating selected strategies of the Krakow Method in the context of early development of children with hearing difficulties.

Key words: Krakow Method, hearing difficulties, rehab of children with hearing difficulties, early child development

Wprowadzenie

Przedstawiona w niniejszym tekście metoda powstała w latach osiemdziesiątych XX wieku, na gruncie doświadczeń specjalistów z Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niesłyszących w Krakowie. Rozpoczęli oni i rozwinęli metodycznie wczesną naukę czytania, skoncentrowaną na specjalnych potrzebach edukacyjnych dzieci z uszkodzonym słuchem. Ze względu na obecność, w opracowanej przez nich metodzie, działań zmierzających do

stymulacji prawej oraz lewej półkuli mózgu, zyskała ona pierwotnie miano *Symultaniczno-Sekwencyjnej Nauki Czytania*¹.

Z upływem lat wspomnianą metodę zaczęto stosować w odniesieniu do dzieci z różnymi rodzajami zaburzeń rozwoju, a jej nieformalna nazwa „metoda krakowska” przyjęła się jako nazwa własna. Oczywiście, wiele metod wczesnego wspomagania rozwoju ma wymiar uniwersalny. Są wśród nich i takie, które podobnie jak wyżej wymieniona, z upływem czasu uległy pewnym modyfikacjom, by poszerzyć grono odbiorców. Tym bardziej zasadne wydało nam się dokonanie w niniejszym tekście analizy współczesnych elementów metody, pod kątem ich adekwatności do potrzeb rozwojowych pierwotnej grupy adresatów. Niniejszy tekst stanowi próbę oceny przydatności strategii wykorzystywanych obecnie w Metodzie Krakowskiej pod kątem wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z uszkodzonym słuchem.

Neurobiologiczne podstawy metody

Jak wynika z badań podejmowanych na gruncie neuronauki, najważniejsze połączenia pomiędzy komórkami w naszym mózgu powstają na podstawie doświadczeń zdobywanych po urodzeniu². Jest to możliwe dzięki zaprogramowanym genetycznie strukturom neuronalnym, które pozostają plastyczne przez cały okres życia, stanowiąc bazę mechanizmu korektury i kompensacji uszkodzeń centralnego układu nerwowego³.

Metoda Krakowska, o której mowa w niniejszym tekście, bazuje na zdolności korekcyjnej reprezentacji korowych funkcji poznawczych, następującej pod wpływem zdobywanych doświadczeń. Kluczową rolę odgrywają tu dwa rodzaje plastyczności układu nerwowego – rozwojowa i kompensacyjna. Pierwsza rozpoczyna się w okresie płodowym i trwa w toku życia, w związku z procesem uczenia się. Druga ma miejsce wówczas, kiedy tworzone są połączenia synaptyczne z tak zwanymi strukturami „zastępczymi”, to znaczy przejmującymi funkcje struktur uszkodzonych⁴.

Plastyczność rozwojowa wymaga zazwyczaj pewnej liczby powtórzeń danego bodźca, co skutkuje przekazywaniem sygnałów z jednej do drugiej komórki nerwowej i sprzyja tworzeniu się połączeń międzyneuronalnych

¹ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków 2013, s. 273-274.

² M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 71.

³ M. Kossut, *Synapsy i plastyczność mózgu*, [w:] *Nauka światowa i polska. Nauki biologiczne*, praca zbiorowa, Gliwice 2010, s. 288.

⁴ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, s. 278.

oraz międzypółkulowych. Plastyczność kompensacyjna z kolei, która zachodzi w uszkodzonym układzie nerwowym, jest mechanizmem różniącym się od dotyczącego niezakłóconego neurorozwoju. Czynniki teratogenne z okresu pre- lub postnatalnego warunkują bowiem przebieg tego typu plastyczności. W sytuacji zakłóceń przebiegu rozwoju neuronalnego niezbędna staje się zwiększona częstotliwość stymulacji i jej różnorodność. Są one odpowiedzią na zapotrzebowanie uszkodzonego mózgu w zakresie intensywności i różnicowania bodźców, które uruchamiają mechanizm kompensacji i korektury. Z tego względu terapia krakowska, adresowana do dzieci z uszkodzeniami słuchu, głównie o charakterze odbiorczym, zakłada konieczność stymulacji wszystkich funkcji poznawczych, na poziomie obu półkul, ponieważ tylko w taki sposób dziecko o nietypowym neurorozwoju może nabywać i doskonalić kompetencję językową⁵.

Stymulacja polisensoryczna w procesie porozumiewania się z dzieckiem w założeniach Metody Krakowskiej

Stymulacja w Metodzie Krakowskiej obejmuje wszystkie sfery funkcjonowania poznawczego dziecka, ponieważ przetwarzanie i przechowywanie informacji w układzie nerwowym związane jest z percepcją wielozmysłową, aktywującą różne struktury, w tym obszary trzeciorzędowe kory obu półkul mózgu. Co więcej, Metoda Krakowska kładzie nacisk na rozwijanie kompetencji językowej poprzez aktywność dziecka w tym procesie⁶. Stymulacja zewnętrzna powinna zatem angażować dziecięcą uwagę i skłaniać do samodzielnego działania w procesie zdobywania wiedzy językowej. Polisensoryczna stymulacja aktywizująca, bo tak umownie można by określić Metodę Krakowską, obejmuje zatem kilka elementów, których stosowanie, jak zakładają twórcy Metody, winno sprzyjać nabywaniu kompetencji w dziedzinie porozumiewania się. Do elementów tych należą: stymulacja słuchowa, gesty wizualizacyjne, manualne torowanie głosek, programowanie języka, symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania, stymulacja funkcji wzrokowych, stymulacja aktywności motorycznej⁷.

⁵ Tamże.

⁶ J. Cieszyńska-Rożek, *Terapia neurobiologiczna zaburzeń komunikacji językowej*, Nowa Logopedia, 2011, 2, s. 32-33.

⁷ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, s. 287.

Elementy Metody Krakowskiej a ich adekwatność w odniesieniu do potrzeb rozwojowych dzieci z uszkodzonym słuchem

Stymulacja słuchowa

Stanowi ona pierwszy i podstawowy element metody, związany z organizacją bodźca akustycznego, który jako informacja wędruje poprzez ucho do mózgu i na drodze tej podlega analizie, angażując dwa procesy psychiczne – recepcję oraz percepcję. Recepcja związana jest z dostrzeżeniem obecności bodźca akustycznego i jego wędrówką do obszarów kory słuchowej. Percepcja natomiast stanowi złożony proces przetwarzania wrażeń dźwiękowych, w którym podlegają one analizie oraz interpretacji⁸. Percepcja zatem, w odróżnieniu od recepcji, która może zachodzić także mimowolnie lub z zaangażowaniem uwagi słuchowej, obejmuje lokalizację źródła dźwięku, rozróżnianie słuchowe, czyli odróżnianie dźwięków ze względu na ich parametry oraz ich różnicowanie, czyli nadawanie im znaczenia i klasyfikowanie do danej kategorii. W przebiegu percepcji istotną rolę odgrywają takie procesy, jak: synteza i analiza słuchowa, asocjacja oraz pamięć słuchowa, związana z przechowywaniem usłyszanych sygnałów i znaków dźwiękowych w postaci śladów pamięciowych, z możliwością ich przywołania. Proces percepcji słowno-słuchowych, a ten stymulowany jest w Metodzie Krakowskiej, należy do szczególnie złożonych, ponieważ zależy od asocjacji z innymi rodzajami percepcji, na przykład wzrokową, dotykową⁹.

Eksperymenty przeprowadzane na zwierzętach, dotyczące konsekwencji deprywacji akustycznej, wskazują na istnienie istotnych różnic w zakresie rozwoju synaps u osobników pozbawionych stymulacji dźwiękowej i u niepozbawionych tego typu stymulacji. Brak dopływu bodźców dźwiękowych skutkuje zmianami w korze skroniowej i czołowej. Zaobserwowano „atrofię neuronalną na poziomie jąder obwodów centralnych dróg słuchowych”¹⁰.

W Metodzie Krakowskiej najbardziej istotnym elementem terapeutycznym jest słuchanie mowy. Jeśli jednak u dziecka występuje głębokie uszkodzenie słuchu typu odbiorczego, stymulację słuchową warto rozpocząć od rozpoznawania dźwięków niewerbalnych, które dopiero w następstwie łączone są z mową. Badania mózgu z wykorzystaniem techniki neuroobrazowania wykazały bowiem, że u osób z głębokim ubytkiem słuchu, które nie mówią, aktywność pól skroniowych lewej półkuli mózgu jest niewielka, za

⁸ A. Obrębowski, *Budowa i działanie narządu słuchu*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski, Opole 2005, s. 58.

⁹ A. Jakoniuk-Diallo, *Percepcja słuchowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Poznań 2012, s. 17.

¹⁰ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków 2007, s. 123.

to jej poziom jest wysoki w odpowiednich strukturach prawej półkuli, odpowiadającej w głównej mierze za percepcję bodźców niewerbalnych¹¹. Osoby z głębokim ubytkiem słuchu wolą słuchać dźwięków muzyki i potrafią imitować całe frazy utworów muzycznych. W podobny sposób ich prawa półkula dokonuje analizy aspektów prozodycznych mowy, takich jak: akcent, intonacja, rytm¹².

Program „Słucham i uczę się mówić” w Metodzie Krakowskiej stanowi podstawową technikę służącą stymulacji funkcji audytywnych. Składa się z trzech części, które obejmują: przetwarzanie w strukturach prawej półkuli mózgu samogłosek, wykrzyknień wyrażen dźwiękonaśladowczych, stopniowe przejście do półkuli lewej, związane z przetwarzaniem w niej sylab i rzeczowników oraz przetwarzanie lewopółkulowe czasowników i odmian wyrazów¹³. Respektowanie zasady stopniowania trudności w zakresie przetwarzania informacji dźwiękowej, to jest od stymulacji niewerbalnej do audytywno-werbalnej, wychodzi naprzeciw potrzebom rozwojowym dzieci z uszkodzeniem słuchu. Z tego względu zaproponowany przez twórców Metody sposób stymulacji słuchowej można uznać za adekwatny do tych potrzeb.

Gesty artykulacyjne i interakcyjne

Komunikacja niewerbalna umożliwia osobom z uszkodzonym słuchem, które nie rozwinęły w pełni mowy dźwiękowej porozumiewanie się za pomocą gestów oraz mimiki¹⁴. Gesty używane w Metodzie Krakowskiej charakteryzuje¹⁵:

- interakcyjność – znaczenie jest uzależnione od nadawcy i odbiorcy, nie wymaga udziału świadomości (zdaniem Cieszyńskiej, terapeuta powinien jednak świadomie używać gestu);

- symultaniczność – gesty powinny zostać użyte nie tylko przez nadawcę;

- integralność z całym komunikatem – zakłada konieczność użycia języka;

- kontekstualność – gest może pojawić się w wypowiedzi zamiast słowa, towarzyszyć mu, pojawić się przed nim lub po nim.

W wyżej wymienionej Metodzie gest stanowi swoistą podporę mowy, chociaż niektóre pojęcia są przez niego zastępowane. Idea łączenia przekazu werbalnego z niewerbalnym zaczerpnięta została z koncepcji totalnej komunikacji, czyli wykorzystywania wszystkich, możliwych strategii w celu skutecznego porozumienia się z interlokutorem. Podstawową zasadą jest tu akceptowanie

¹¹ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, s. 289-294.

¹² Tamże, s. 294-295.

¹³ Tamże, s. 295.

¹⁴ U. Franke, *Podręczny leksykon logopedyczny*, Gdańsk 2014, s. 122.

¹⁵ M. Brocki, *Język ciała w ujęciu antropologicznym*, Wrocław 2001.

i przyjmowanie gestów ze strony dziecka w przebiegu interakcji¹⁶. Takie podejście do dziecięcej komunikacji niewerbalnej sprzyja zaspokajaniu potrzeby bycia znaczącym i rozumianym, wówczas gdy dziecko nie opanowało w stopniu komunikatywnym języka fonicznego. Przy różnym poziomie opanowania mowy dźwiękowej dziecko z uszkodzonym słuchem, które może wyrażać się w sposób dla siebie naturalny i spontaniczny, czyli poprzez gest, staje się podmiotem interakcji komunikacyjnej, a nie jedynie adresatem komunikatów werbalnych. Sytuacja ta nie umniejsza znaczenia roli gestów artykulacyjnych w Metodzie. Te sprawiają bowiem, że nauka poprawnej artykulacji może następować szybciej i skutkować większą wyrazistością wymowy. Ponadto, gesty artykulacyjne pomagają w nauce czytania i pisania¹⁷. W Metodzie Krakowskiej wykorzystywane są one w celu przekazania znaczenia takich słów, jak: dobrze, cicho, nie ma, uważaj, jestem zła lub wesoła, także gesty interakcyjne¹⁸. Ich walorem jest możliwość szybkiego opanowania przez osobę słyszącą. Mogą być więc stosowane przez rodziców i słyszące rodzeństwo dziecka z uszkodzonym słuchem w procesie porozumiewania się z nim. Użycie tego typu gestów, to z jednej strony ułatwienie wspólnego porozumiewania się, z drugiej – wyraz szacunku dla niewerbalnego sposobu, w jaki porozumiewają się osoby niesłyszące. W tym kontekście posługiwanie się gestem jest sposobem komunikacji, uwzględniającym szereg potrzeb osób z wadą słuchu.

Manualne torowanie głosek

Twórczynią techniki manualnego torowania głosek jest Elżbieta Wiancka. Technika ta polega na uruchomieniu ruchu artykulacyjnego głoski poprzez nacisk i trącenie (działanie rąk terapeuty, prowadzące do oddalenia od siebie lub zbliżenia do siebie powierzchni ruchomych narządów artykulacyjnych) warg, języka i żuchwy¹⁹.

Takie mechaniczne ćwiczenie głosek zyskuje sens wówczas, gdy pozwala zrozumieć przekaz językowy i samodzielnie taki przekaz budować²⁰.

Torowanie głosek rozpoczyna się od wywołania samogłosek i sylab, co wymaga odpowiedniego ułożenia narządów i utrwalenia sposobów artykulacji poszczególnych głosek²¹. Ruch narządów artykulacyjnych podczas techniki manualnego torowania głosek można traktować w kategorii stymulacji czuciowej i ruchowej, bowiem pobudza on ośrodki odbioru mowy w polach czuciowych (ośrodek Wernickiego) i ruchowych (ośrodek Broki), które są po-

¹⁶ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, s. 303-304.

¹⁷ Tamże, s. 305.

¹⁸ Tamże, s. 306.

¹⁹ Tamże, s. 309.

²⁰ Tamże, s. 311.

²¹ E. Wiancka, *Manualne Torowanie Głosek (MTG)*, Kraków 2008, s. 23.

łączone pęczkiem łukowatym²². Zdarza się, że czasem bez tego typu manualnej stymulacji aparatu artykulacyjnego dziecko nie jest w stanie opanować mowy dźwiękowej. Można więc przyjąć, że zwolennicy Metody w przypadku niektórych dzieci z uszkodzeniem słuchu uznali tę technikę za niezbędną i w tym aspekcie sami ocenili ją jako uwzględniającą potrzeby komunikacyjne pewnej grupy osób. Tymczasem, z punktu widzenia obecności dość drastycznych działań manualnych terapeuty w obrębie jamy ustnej dziecka, można ocenić ten element Metody Krakowskiej jako kontrowersyjny i nie odpowiadający dziecięcym potrzebom psychicznym, to jest bezpieczeństwa, autonomii, sprawstwa.

Rozmowa jako forma stymulowania rozwoju kompetencji komunikacyjnej i językowej dziecka

W interakcyjnym modelu terapii audytywno-werbalnej dzieci z uszkodzonym słuchem, autorstwa Morgan Clark, rozmowa może tworzyć, poprzez wykorzystanie subkodów niejęzykowych oraz kodów werbalnych, warunki dla rozwijania kompetencji komunikacyjnej i językowej. Subkod niejęzykowy dzieli się na niewerbalny nieświadomy (ruchy ciała, mimika, krzyk), niewerbalny świadomy (gesty) i przedwerbalny. Subkody niejęzykowe są interpretowane przez odbiorcę językowo – człowiek potrafi dokonać przekładu niewerbalnych nieświadomych komunikatów na wypowiedzi językowe, na przykład w sytuacji, gdy niemowlę, które boli brzuch, wymachuje niespokojnie rękoma i płacze, matka mówi: *moje dziecko boli brzuch? Mama robi herbatkę*. Natomiast, wypowiedzi budowane za pomocą subkodu werbalnego uproszczonego są to wypowiedzi z użyciem słów i zwrotów, lecz z częściowym lub całkowitym pominięciem reguł gramatycznych²³.

Zdaniem J. Cieszyńskiej, subkod przedwerbalny, w trakcie opanowywania mowy, może splatać się z językowym. Następuje to w sytuacji, kiedy dziecko, które nie wypowiada jeszcze danej głoski, podczas wypowiadania słów używa gestów wizualizacyjnych, na przykład podnosi dłoń do ust, sygnalizując w ten sposób głoskę *ch*, lecz wypowiada jedynie sylabę *lep*, która wraz z gestem wizualizacyjnym oznacza słowo *chleb*²⁴.

Rozmowa dziecka z opiekunem jest, zdaniem J. Cieszyńskiej, sposobem wspomagania jego rozwoju językowego i społeczno-emocjonalnego, „...jawi się więc jako cel podejmowanych działań, a nie jako środek do opanowania systemu językowego”²⁵.

²² J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, s. 314.

²³ Tamże, s. 316.

²⁴ Tamże.

²⁵ J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków 2000, s. 44.

Metoda Krakowska akcentuje wagę użycia w rozmowie tak zwanego języka codziennego. Zasada ta ma na celu uczynienie komunikatów wzajemnie zrozumiałych dla rozmówców. Dla logopedy oznacza to, że musi on opisywać działania jednostki w sposób prosty, zrozumiały, odnoszący się do dziecięcych doświadczeń. Metoda kładzie też nacisk na każdorazowe zapisanie dialogu, który znika jako zdarzenie, lecz w terapii ważne jest zatrzymanie tego ulotnego aktu komunikacji. Dzięki temu można skupić się powtórnie nad danym wyrażeniem, co sprzyja jego zapamiętaniu i skutkuje użyciem w nowej, podobnej sytuacji²⁶.

Rozmowa jako element Metody Krakowskiej stanowi jak najbardziej odpowiedź na potrzeby rozwojowe dzieci z uszkodzonym słuchem, szczególnie wówczas, kiedy obowiązują w niej zasady: przechodzenia w rozmowie od tego co bliskie ku temu co dalsze, w kontekście doświadczeń własnych, a także wówczas, gdy na równych prawach występuje w tej rozmowie komunikacja niewerbalna i werbalna.

Programowanie języka

„Programowanie języka jest techniką kształtowania początków komunikacji językowej opartej na paradygmacie *słownikowym*, gramatycznym i *składniowym*”. Dla procesu terapii ważne jest programowanie kolejności wprowadzania nowych elementów fleksji i składni. Należy zrozumieć, że to iż dziecko powtarza, nie oznacza jeszcze, że rozumie i użyje danej struktury. Rozumienie i umiejętność użycia będzie można stwierdzić dopiero wówczas, kiedy dziecko zbuduje wypowiedź samodzielnie w nowej dla siebie sytuacji²⁷.

W programowaniu języka ważne jest wyłonienie elementarnych etapów wprowadzania słów i gramatyki. Na takim podłożu język będzie narastał w sytuacjach codziennej, skutecznej komunikacji z innymi ludźmi. Wyróżnia się dwie podstawowe reguły wprowadzania słownictwa: wyrazy grupuje się w pary lub opozycje oraz pierwsze słowa wybiera się uwzględniając ich częstotliwość występowania w otoczeniu dziecka. Metoda Krakowska dokładnie opisuje, w jaki sposób wprowadzać poszczególne części mowy w programowaniu języka²⁸.

Zajęcia z wykorzystaniem techniki programowania języka odbywają się zawsze przy stoliku. Twórcy metody argumentują ten fakt tym, że w ten sposób łatwiej kierować uwagę dziecka i jego koncentracją na zadaniu²⁹. Tymczasem, to stereotypowe podejście do procesu logoterapii nie uwzględnia naturalnej dla każdego, szczególnie młodszego dziecka, potrzeby ruchu. Ponadto, auto-

²⁶ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, s. 319.

²⁷ Tamże, s. 325.

²⁸ Tamże, s. 325-336.

²⁹ Tamże, s. 237.

rzy Metody nie uwzględniają konieczności podążania za samodzielnym zainteresowaniem dziecka jako warunkiem przyspieszenia nabywania umiejętności językowych. Sytuacja ta wymaga elastycznego dostosowania się terapeuty/opiekuna do warunków opanowywania pojęć, proponowanych przez samo dziecko, niekoniecznie w ramach pracy przy stoliku, a czasem w przestrzeni zaaranżowanej przez samo dziecko. Tym samym, twórcy Metody sugerując „zajęcia stolikowe” wydają się w swoim podejściu dalecy od podstawowych założeń terapii audytywno-werbalnej, nakazującej bezwzględnie podążać za dzieckiem i inicjowaną przez nie formą aktywności. Zatem, programowanie języka można jedynie w części uznać za element Metody Krakowskiej, adekwatny do potrzeb rozwojowych dzieci z uszkodzonym słuchem.

Dziennik wydarzeń

Stanowi on element Metody Krakowskiej, polegający na zapisywaniu przez nauczyciela/terapeutę/opiekuna sytuacji, w których uczestniczyło dziecko, w formie rysunku i tekstu. Jest to bez wątpienia nawiązanie do tak zwanej pracy z pamiętnikiem, którą proponuje S. Schmid-Giovannini jako formułę sprzyjającą opanowywaniu języka fonicznego przez dziecko z uszkodzonym słuchem. Dorosły odczytuje i powtarza sytuacje utrwalone w formule dziennika/pamiętnika. Technika ta pozwala na powrót do tego, co zdarzyło się w przeszłości, w tym na powrót do słownictwa, sensu użytych wówczas słów i zwrotów, które splatają się z emocjonalnymi przeżyciami dziecka. Dzięki temu kształtuje się w dziecku nie tylko świadomość językowa, ale także stymuluje się uwagę słuchową, słuch fonemowy oraz linearne przetwarzanie języka³⁰.

Ważną zasadą w prowadzeniu dziennika wydarzeń jest nazwanie bohatera imieniem dziecka. Dzięki temu można budować tożsamość dziecka w świecie językowym. Wartość nazwania bohatera imieniem dziecka leży także w tym, że podkreśla się jego indywidualność; zaimki mogą oznaczać zawsze coś innego, podczas gdy nazwa własna jest przyporządkowana³¹.

Technika prowadzenia dziennika wydarzeń zawiera w sobie najważniejsze warunki nabywania języka³²:

- budowanie sceny wspólnej uwagi;
- odbieranie intencji komunikacyjnej drugiej osoby;
- odwracanie ról w aktach komunikacji;
- zdobywanie umiejętności rozumienia pytań i samodzielnego ich zadawania.

³⁰ J. Cieszyńska-Rożek, *Stymulacja rozwoju systemu językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych. Propozycje technik komunikacyjnych*, Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego, 2014, 2, s. 30.

³¹ Tamże, s. 31.

³² Tamże.

Dzięki dziennikowi wydarzeń prowadzonego w Metodzie Krakowskiej, dziecko oprócz budowania własnej tożsamości i poszerzania słownictwa oraz zasad odmiany i składni, porządkuje linearne odczucie czasu. Dziennik wydarzeń, zdaniem J. Cieszyńskiej, pozwala jemu zrozumieć pojęcie czasu, przeszłości, w odniesieniu do zdarzenia. Rzutuje to na dekodowanie czasowników użytych w różnych czasach oraz budowanie linearnie usytuowanych informacji. Brak tej umiejętności u dzieci z wadą słuchu wpływa na problemy w budowaniu zdań, czytaniu ze zrozumieniem, tworzeniu wypowiedzi adekwatnych do oczekiwań rozmówcy³³. Tym samym, wspomniany element Metody Krakowskiej w istotnym stopniu zaspokaja dziecięcą potrzebę bycia znaczącym, rozumianym i sprawczym.

Symultaniczno-sekwencyjna nauka czytania

Nazwa tej techniki w Metodzie Krakowskiej odnosi się bezpośrednio do organizacji funkcji językowych w mózgu. Charakterystyczne dla prawej półkuli jest bowiem przetwarzanie symultaniczne, natomiast dla lewej – sekwencyjne³⁴.

Jak podkreśla między innymi A. Lowe, u dzieci z uszkodzonym słuchem warto rozpocząć naukę czytania przed czwartym rokiem życia. Aktywność dziecięcego mózgu w wieku dwóch lat osiąga bowiem bardzo wysoki poziom, a w czwartym roku życia dziecka przewyższa aktywność mózgu osoby dojrzałej i stan ten utrzymuje się do około dziewiątego-dziesiątego roku życia. Dziesiąty rok życia jest przy tym okresem, w którym kończy się dojrzewanie neuronalnych struktur, odpowiedzialnych za percepcję słuchową. Czytanie w przypadku dziecka z uszkodzeniem słuchu staje się więc formą opanowywania języka fonicznego, dlatego ze względu na aktywizację struktur neuronalnych, odpowiedzialnych za analizę bodźców wzrokowych w powiązaniu z słuchowymi, należy rozpocząć je w okresie wczesnodziecięcym.

Badania neurobiologiczne wykazały, że u osób posługujących się językiem pisanym występuje intensywniejsza komunikacja między półkulami mózgu. Wczesna nauka czytania sprawia, że powstają uprzywilejowane drogi obiegu informacji, co jest spowodowane selekcją neuronów, zwiększeniem liczby połączeń między neuronami, a także uwolnieniem większej ilości neurotransmiterów³⁵.

W. Rocławski dzięki prowadzonym przez siebie eksperymentom sformułował tezę, że wczesna nauka czytania pozwala dzieciom odkryć strukturę fonemową języka³⁶. Badania koncentrujące się na postrzeganiu i artykulacji słów przez dzieci przedszkolne dowiodły, że rozpoznając słowa, kierują się

³³ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, s. 45.

³⁴ J. Cieszyńska-Rożek, *Stymulacja rozwoju systemu językowego dzieci*, s. 26.

³⁵ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, s. 361.

³⁶ J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego*, s. 72.

one głównie ugięciem formantowym, a to oznacza, że przetwarzają sylaby całościowo, nie skupiając się na poszczególnych fonemach³⁷.

Biorąc pod uwagę powyższe, metoda głoskowania jako mało skuteczna nie spełnia swojej roli. Nauka czytania sylabami jest więc bezpieczniejsza, ponieważ pozwala na uniknięcie przekonania, że każdy dźwięk w usłyszanych słowach zapisywany jest za pomocą innej litery. Uwzględnia ona mechanizmy językowe, dążąc do tego, aby samogłoski odczytywane były w izolacji, spółgłoski zaś tylko w sylabach³⁸.

Warto podkreślić, że technika ta uwzględnia także rolę percepcji wzrokowej, dlatego teksty dla dzieci zapisywane są czcionką bezszeryfową, z wyrównaniem do lewej. Tak edytowany tekst sprawia, że dziecku łatwiej przechodzić w płynny sposób od wyrazu do wyrazu, a także wzbudza w nim motywację, aby rozpoczynało czytanie od lewej strony. Dzieci w wieku przedszkolnym powinny mieć zapisywany tekst wielkimi literami³⁹. Warto też, w ramach wczesnej nauki czytania, uwzględnić globalne czytanie za pomocą etykiet, które stanowią wzrokowy odpowiednik nazw przedmiotów, zjawisk i działań. Czytanie metodą całościową i sylabową przyspiesza opanowanie pojęć oraz języka fonicznego i zaspokaja dziecięcą potrzebę sprawstwa oraz bicia rozumianym.

Stymulowanie funkcji wzrokowych

Percepcja wzrokowa, podobnie jak słuchowa, stanowi drogę do rozwoju inteligencji i nabywania komunikacji językowej. Rozwój percepcji wzrokowej nie zachodzi nigdy w izolacji. Aktywność motoryczna w mózgu uruchamiająca jest przede wszystkim na podstawie bodźców wzrokowych. Dzięki uruchamianiu owych pól, możliwe jest pojawienie się naśladowania ruchów. Percepcja wzrokowa rozwija się więc w powiązaniu ze słuchową i ruchową, kiedy dziecko jest aktywne i wykonuje działania⁴⁰.

Przebiega to na czterech poziomach⁴¹:

- patrzeć, które wykorzystuje fizjologiczne funkcje;
- oglądanie/spostrzeganie, czyli odbiór znaczenia;
- aktywne spostrzeganie, które zawiera w sobie szukanie elementu, różnicy itp.;
- aktywne spostrzeganie w działaniu, co oznacza układanie według wzoru, tworzenie wzoru, uzupełnianie obrazu.

³⁷ M. Lipowska, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2001, s. 51.

³⁸ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, s. 364-366.

³⁹ Tamże, s. 367.

⁴⁰ J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Kraków 2011, s. 182.

⁴¹ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, s. 389-390.

Stymulacja wzrokowa w Metodzie Krakowskiej uwzględnia umiejętność nawiązywania kontaktu wzrokowego i utrzymywania wspólnego pola uwagi, a także rozszerzania pola widzenia. Oprócz tego istotne jest kontrolowanie wzrokiem wykonywanych czynności, analiza i synteza wzrokowa na tematycznym materiale oraz materiale atematycznym⁴². Zważywszy na preferencje dzieci z uszkodzonym słuchem w zakresie korzystania ze zmysłu wzroku, stymulację percepcji wzrokowej należy uznać za element Metody Krakowskiej, adekwatny do potrzeb rozwojowych dzieci niesłyszących i słabosłyszących.

Stymulacja funkcji motorycznych

Opóźnienia w rozwoju motorycznym są często predykatorem nieprawidłowości w zakresie innych funkcji, w tym również związanych z rozwojem poznawczym i społeczno-emocjonalnym. W przypadku małych dzieci są to często jedyne symptomy, jakie mogą zaobserwować rodzice i specjaliści, co umożliwia szybkie rozpoczęcie terapii⁴³.

Czynniki genetyczne i środowiskowe wpływają na pojawienie się i doskonalenie u dziecka sprawności motorycznych. U niemowląt rozwijających się prawidłowo, umiejętności te pojawiają się zazwyczaj w tej samej kolejności i mniej więcej w tym samym momencie, co potwierdza tezę o genetycznym programowaniu naszego zachowania ruchowego. Natomiast, istotne różnice jednostkowe dowodzą, że rozwój motoryczny nie podlega ściśle określone-
mu programowi genetycznemu. Dzięki temu można stwierdzić, że ogromną rolę w tym procesie należy przypisać środowisku, które zachęca dziecko do wykonywania określonych ruchów⁴⁴.

Dla terapii uwzględniającej ćwiczenia motoryki dużej, sprawności manualnej i prakcji oralnej ważne jest, aby ćwiczenia odbywały się w domu. Ma to zasadnicze znaczenie ze względu na ścisły związek z realiami życia codziennego. Istotne jest także uwzględnienie fazy rozwoju umiejętności, a nie kierowanie się wiekiem kalendarzowym dziecka⁴⁵.

Dla motoryki dużej ważne są ćwiczenia równowagi, koordynacji wzrokowo-ruchowej, ruchów naprzemiennych oraz równowagi utrzymywanej z pomocą specyficznej pracy rąk (np. wchodzenie po drabince). Jeśli chodzi o ćwiczenia sprawności manualnej, należy uwzględnić ruchy łokcia, chwyt, ruchy nadgarstka i precyzyjne ruchy palców. Jeśli nie wytworzy się doświadczenia w planowaniu ruchów ręki, nie będzie możliwe przejście do ćwiczeń artykulacji.

⁴² Tamże, s. 390.

⁴³ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, s. 21.

⁴⁴ Tamże, s. 21-22.

⁴⁵ J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, s. 393.

W świetle powyższego, stymulację motoryki dużej i małej można uznać za element Metody Krakowskiej wychodzący naprzeciw dziecięcej potrzebie ruchu, a także jako element o znaczeniu profilaktycznym, diagnostycznym i terapeutycznym w odniesieniu do procesu uczenia się dzieci z uszkodzonym słuchem.

BIBLIOGRAFIA

- Brocki M., *Język ciała w ujęciu antropologicznym*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Cieszyńska J., *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Cieszyńska J., *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda Krakowska*, Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2011.
- Cieszyńska-Rożek J., *Terapia neurobiologiczna zaburzeń komunikacji językowej*, Nowa Logopedia, 2011, 2.
- Cieszyńska-Rożek J., *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2013.
- Cieszyńska-Rożek J., *Stymulacja rozwoju systemu językowego dzieci dwu- i wielojęzycznych. Propozycje technik komunikacyjnych*, Polski w Niemczech. Pismo Federalnego Związku Nauczycieli Języka Polskiego, 2014, 2.
- Franke U., *Podręczny leksykon logopedyczny*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014.
- Jakoniuk-Diallo A., *Percepcja słuchowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Kossut M., *Synapsy i plastyczność mózgu*, [w:] *Nauka światowa i polska. Nauki biologiczne*, praca zbiorowa, Fundacja im. Wojciecha Świątosławskiego na rzecz Wspierania Nauki i Rozwoju Potencjału Naukowego w Polsce, Gliwice 2010.
- Lipowska M., *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Obrębowski A., *Budowa i działanie narządu słuchu*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Wianecka E., *Manualne Torowanie Głosek (MTG)*, Wydawnictwo Arson, Kraków 2008.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

HANNA KUBIAK

ORCID 0000-0002-1795-8528

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZWIĄZKI ROMANTYCZNE MŁODZIEŻY Z ZABURZENIAMI PSYCHICZNYMI

ABSTRACT. Kubiak Hanna, *Związki romantyczne młodzieży z zaburzeniami psychicznymi* [Romantic Relationships of Adolescents with Mental Disorders]. Studia Edukacyjne no. 64, 2022, Poznań 2022, pp. 21-33. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.64.2

The article deals with the issue of romantic relationships experienced by adolescents with mental disorders. It presents the importance of participation in romantic relationships for the development of adolescents and how the process can be disrupted if the adolescents experience mental disorders. The difficulties concern both entering pre-intimate relationships as well as functioning in them. The main obstacles in this situation are related to the self-esteem of adolescents with mental disorders and the phenomenon of labeling them. The support system around young people with mental health problems consists not only of parents and teachers, but also of psychotherapists, educators and psychiatrists. The text ends with psycho-pedagogical postulates.

Key words: adolescence, romantic relationships, mental disorders

Wprowadzenie

Zakochanie się, a następnie bycie w związku może wzbogacać życie na wszystkich jego etapach i różnych płaszczyznach, ale szczególne znaczenie ma dla adolescentów, którzy dopiero wchodzą w świat preintymnych relacji. Ich zbudowanie można traktować jako jedno z zadań rozwojowych okresu dorastania¹. Młodzi ludzie przygotowują się do już w pełni dojrzałego związku o charakterze intymnym². Kompetencje społeczne młodzieży,

¹ C. Kindelberger, R. Tsao, *Staying Alone or Getting Attached: Development of the Motivations Toward Romantic Relationships During Adolescence*, The Journal of Genetic Psychology, 2014, 175, s. 147-162.

² E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1950/2000.

związane z komunikowaniem się, stawianiem granic, budowaniem przyjaźni są predyktorem późniejszej satysfakcji w relacjach miłosnych³. Stanowią one przestrzeń wewnętrznego rozwoju, wpływają na jakość życia, zdrowie psychiczne⁴ i fizyczne⁵ osób je tworzących. Związki pełnią w życiu adolescentów złożone funkcje. Stanowią przestrzeń, ale też wskaźnik rozwoju inter- i intrapersonalnego⁶.

Konteksty bycia w związku romantycznym: społeczny i indywidualny

Związki romantyczne są innym niż na przykład przyjaźń wariantem relacji społecznych, których istnienie i przebieg w bardzo znaczącym stopniu wpływa na jakość życia nastolatków⁷. Adolescenci⁸ potrzebują wsparcia innych młodych ludzi w obszarze podobieństwa wyborów dotyczących stylu życia. Jeżeli rówieśnicy nastolatka są w związkach, to pozostawianie poza związkiem może budzić pytania: czy jestem wystarczająco atrakcyjny/a, dobry/a, interesujący/a w oczach rówieśników.

Bycie zakochanym wzmacnia zatem pozycję nastolatka w grupie rówieśniczej, pozwala identyfikować siebie jako bardziej dorosłą/ego, „przynależną/ego” do kogoś jednego (chłopaka/dziewczyny), ale i całej grupy (innych zakochanych, „sparowanych”). W tym sensie zakochanie pełni też funkcję tożsamościową. Bycie w relacji miłosnej sprzyja wysokiej samoocenie nastolatków⁹. Relacje preintymne stanowią „trening” przed intymnymi relacjami, zaspokajającymi różnorakie potrzeby człowieka: psychiczne – szczególnie bliskości, wsparcia; biologiczne – związane z realizacją popędu seksualnego; społeczne. Uznaje się, że przy wielości motywacji i wymiarów zakochania się w okresie adolescencji, wiodące są te związane z romantyczną miłością

³ J. Allen i in., *Adolescent Peer Relationship Qualities as Predictors of Long-Term Romantic, Child Development*, 2020, 91, 1, s. 327-340.

⁴ E.E. Horn i in., *Accounting for the physical and mental health benefits of entry into marriage: A genetically informed study of selection and causation*, *Journal of Family Psychology*, 2013, 27(1), s. 30-41,

⁵ Deci E.L., Ryan R.M., *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*, *Canadian Psychology [Psychologie Canadienne]*, 2008, 49, 182.

⁶ B.B. Brown, „You’re going out with who?”: *Peer group influences on adolescent romantic relationship*, [w:] *The development of romantic relationships in adolescence*, red. W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring, New York 1999, s. 291-329.

⁷ S.-J. Blakemore, K.L. Mills, *Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? Annual Review of Psychology*, 2014, 65, s. 187-207.

⁸ Tamże.

⁹ C. Kindelberger, R. Tsao, *Staying Alone or Getting Attached*, s. 147-162.

i popędem seksualnym¹⁰. Zróżnicowanie siły tych motywów następuje oczywiście wraz z przebiegiem rozwoju. Dla młodszych nastolatków istotniejszy niż obiekt uczucia jest sam stan zakochania¹¹, ekscytacja związana z byciem w związku.

Warto dodać, że z wiekiem młodzi ludzie przechodzą istotną zmianę w motywacji dotyczącej wchodzenia w związki – od zewnętrznej do wewnętrznej¹². Początkowo szukają więc w relacji przede wszystkim potwierdzenia swojej pozycji w grupie, a potem – bliskości, towarzystwa, intymności. Ich partner czy partnerka często jest także przyjacielem, przyjaciółką, osobą, która wspiera w trudnościach, równoważy negatywne nastroje, niesie pociechę w konfliktach z rodzicami¹³.

Zanim młoda osoba wybierze tego w kim się zakocha, spędza wiele czasu na myśleniu o związku, miłości, siebie w kontekście relacji romantycznej¹⁴.

Myślom tym towarzyszą emocje zarówno pozytywne, jak i negatywne, które w ogóle w tym okresie życia przeważają. Pozytywne emocje wiążą się ze scenariuszami szczęśliwych związków, natomiast negatywne dotyczą często niepokojów związanych z własną atrakcyjnością dla innych, tego, czy w ogóle uda się wejść w związek. Treść tych myśli łączy się w sposób oczywisty z nastrojem nastolatka – może być ona przytłaczająca szczególnie w sytuacji, kiedy młoda osoba ma zaburzenia nastroju, lękowe, czy inne problemy emocjonalne lub szerzej – psychiczne. Rozważając czynniki wpływające na obraz nastolatka jako partnera romantycznego w jego własnej perspektywie, należy obok stanu psychicznego uwzględnić również jego popularność w grupie rówieśniczej¹⁵, obraz relacji miłosnej rozumiany jako schemat, ukształtowany między innymi pod wpływem obserwacji relacji rodziców, ale też innych osób z otoczenia społecznego. Już dzieci mają wizje romantycznych relacji, ukształtowane przez ich obserwacje, ale również media¹⁶. Udział tych drugich w budowaniu oczekiwań odnośnie związku może obciążać młode osoby nierealistycznymi nadziejami dotyczącymi partnera, ale też istoty relacji. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji, kiedy dziecko nie może być obserwato-

¹⁰ Tamże.

¹¹ A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013.

¹² Tamże.

¹³ S-A. Lee, *Young adults' committed romantic relationships: A longitudinal study on the dynamics among parental divorce, relationships with mothers and fathers, and children's committed romantic relationships*, ProQuest Dissertations Publishing, 2007, 3264580, [dostęp: 25.01.2022].

¹⁴ K. Pawłowska, *Rozwój romantycznych związków w okresie adolescencji – recenzja*, Seksuologia Polska, 2006, 4, 1, s. 47-49.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ V. Hefner, B.J. Wilson, *From love at first sight to soul mate: The influence of romantic ideals in popular films on young people's beliefs about relationships*, Communication Monographs, 2013, 80(2), s. 150-175.

rem dobrej, bliskiej relacji romantycznej rodziców. Dzieci wychowujące się w cieniu niestabilnych, konfliktowych relacji rodziców lub w sytuacji ich rozstania są narażone na trudności we własnych kontaktach intymnych, jednak to indywidualny układ czynników ryzyka decyduje o jego sile¹⁷. Młodzież w tej sytuacji może dewaluować związki, jednak również je idealizować.

W myśl koncepcji wywodzących się z teorii przywiązania, styl funkcjonowania młodej osoby w związku wywodzi się z jakości relacji przywiązaniowej, łączącej go z rodzicami¹⁸. Co ważne, na to, w jaki sposób młoda osoba odnajduje się w związku romantycznym, wpływają jej relacje z matką i ojcem oddzielnie¹⁹. Istotna jest tu zarówno treść ukształtowanego we wczesnym dzieciństwie schematu przywiązaniowego, jak i codzienny przebieg kontaktów z dorosłymi, który „dzieje się” aktualnie. Można powiedzieć, że te dwie ścieżki – schemat relacji i relacja „tocząca się”, aktualna – współzależą od siebie i splatają. Sposób przeżywania relacji wywodzi się ze schematu przywiązaniowego, ale, jeśli uwzględnić plastyczność układu nerwowego, realne relacje mogą też korygować schemat²⁰.

W przypadku konfliktu toczącego się w rodzinie, młode osoby mają tendencję do negowania swojej partnerki/partnera²¹, czego efektem są kłótnie, konflikty w związku, a niekiedy jego zerwanie. Owo „negowanie” partnera dotyczy przypisywania mu wrogich intencji, odzwierciedlając się w krytykowaniu czy lekceważeniu jego słów i zachowań.

Bycie wychowywanym w środowisku ryzyka – o niskim statusie socjoekonomicznym, niższym niż w innych sytuacjach poziomie wsparcia (emocjonalnego, informacyjnego), większej częstotliwości konfliktów wewnątrzrodziny – wiąże się zatem z trudniejszym przebiegiem relacji romantycznych adolescentów²². Z kolei, rodzaj trajektorii tych związków (normatywny *versus* niepewny lub konfliktowy) stanowi predyktor przebiegu przyszłych relacji miłosnych, także małżeńskich, w których młodzi ludzie pozostają już jako dorośli. Jakość środowiska mierzona czynnikami zewnętrznymi i odnoszącymi się do relacji wewnątrzrodziny (status socjoekonomiczny i częstość konfliktów w rodzinie) pozostaje w związku z wewnątrzpsychicznym obrazem

¹⁷ S-A. Lee, *Young adults' committed romantic relationships*.

¹⁸ Por badania przytaczane w: D. Czyżewska, E. Gruba, *Bliskość w relacjach z rodzicami a przywiązanie i poziom intymności doświadczane przez młodych dorosłych*, *Psychologia Rozwojowa*, 2016, 21, 4, s. 91-107.

¹⁹ S-A. Lee, *Young adults' committed romantic relationships*.

²⁰ D. Siegel, *Burza w mózgu nastolatka. Potencjał okresu dorastania*, Podkowa Leśna 2016.

²¹ L.S. Aloia, D.H. Solomon, *Perceptions of verbal aggression in romantic relationships: The role of family history and motivational systems*, *Western Journal of Communication*, 2013, 77, s. 411-423; G. Picci i in., *Parent-Adolescent Conflict and Young Adult Romantic Relationship Negativity: Genetic and Environmental Influences*, *Journal of Family Psychology*, 2019, 33, 1, s. 34-43.

²² D. Bae, S. Kogan, *Romantic Relationship Trajectories Among Young African American Men: The Influence of Adverse Life Contexts*, *Journal of Family Psychology*, 2020, 34, 6, s. 687-697.

związku i partnera, jaki buduje młoda osoba: mianowicie wiąże się z zaufaniem do drugiej osoby, gotowością polegania na niej, umiejętnością znoszenia frustracji²³.

Ważne okazują się również wzorce relacji typowe dla pokolenia młodej osoby²⁴, które są tylko częściowo dostępne osobom spoza tej grupy. W ostatnich dziesięcioleciach takie wzorce wiążą się między innymi z przeżywaniem relacji online, co niesie ze sobą określone skutki. Młode osoby wskazują, że bywają obciążone koniecznością dookreślenia relacji (aby zaznaczyć swój związkowy status w mediach społecznościowych), przedstawiania jej w upiększonej wersji „do oceny” (dokonują jej śledzący media rówieśnicy). Przeżywają również niepokój w sytuacji, kiedy informacje o relacji nie doczekają się odpowiedzi obserwujących profil kolegów lub jeśli są to wypowiedzi krytyczne²⁵.

Sam przebieg relacji preintymnych bywa gwałtowny i bardzo dynamiczny²⁶. Im młodsze osoby zaangażowane w związek, tym szybsze zmiany „akcji”, wielość doświadczanych emocji – od idealizacji do głębokiej niechęci, jeżeli scenariusz zdarzeń pomiędzy dwojgiem ludzi będzie odbiegał od ich wyobrażeń. Należy przywołać tutaj cechy rozwoju emocjonalnego i poznawczego adolescentów: duża amplituda emocji, egocentryzm emocjonalny, sztywność poznawcza i niepodatność na argumenty, radykalizm rozwojowy²⁷ mogą sprzyjać gwałtownym reakcjom i decyzjom okołozwiązkowym. Uznając wagę emocji dla trwania i przebiegu młodzieńczych relacji, trzeba też zwrócić uwagę, że indywidualne cechy osobowości są również bardzo znaczące z punktu widzenia prawdopodobieństwa rozpoczęcia relacji i później jej trwania²⁸. Należy przyjąć, że uczestniczenie w związkach miłosnych ma w pewnym sensie formujący charakter: wchodzi w złożone związki z myślami, uczuciami, zdarzeniami, kształtującą się osobowością²⁹. Jeżeli osobowość analizować z perspektywy koncepcji Wielkiej Piątki³⁰, największe znaczenie dla bycia w związku i jego przebiegu wydaje się mieć ugodowość: być może predysponuje osoby do wchodzenia w relacje miłosne i ma znaczenie dla

²³ L.I. Pearlin i in., *Stress, health, and the life course: Some conceptual perspectives*, Journal of Health and Social Behavior, 2005, 46, s. 205-219.

²⁴ B. Brown, C. Feiring, W. Furman, *Missing the love boat-why researches have shied away from adolescence romance?*, [w:] *The development of romantic relationships*, s. 1-19.

²⁵ Wypowiedzi pochodzą z rozmów klinicznych autorki z młodzieżą.

²⁶ B. Brown, C. Feiring, W. Furman, *Missing the love boat-why researches have shied away*, s. 1-19.

²⁷ A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania*.

²⁸ E. Asselmann, J. Specht, *Taking the Ups and Downs at the Rollercoaster of Love: Associations Between Major Life Events in the Domain of Romantic Relationships and the Big Five Personality Traits*, Developmental Psychology, 2020, 56, 9, s. 1803-1816.

²⁹ Tamże.

³⁰ C. Hall, G. Lindzey, J. Campbell, *Teorie osobowości*, Warszawa 2006.

rozwiązywania konfliktów, a najprawdopodobniej obydwie te mechanizmy zachodzą równocześnie³¹. Pozostawanie w dłuższych relacjach może wzmocnić sumienność jako wymiar osobowości, a doświadczenia związkowe – pozytywne lub nie – wpływają – również pozytywnie lub nie – na otwartość poszczególnych osób³². Badacze wnioskują, że zmiany w osobowości zachodzące pod wpływem relacji związkowych mają bardzo złożony charakter, raczej mogą stanowić efekt różnorodnych doświadczeń niż zachodzą w ich oczekiwaniu – nie wyklucza to wniosku o znaczeniu relacji romantycznych dla kształtowania się osobowości, zwłaszcza w okresie z definicji ukierunkowanym na zmianę, jak ma to miejsce w adolescencji. Z punktu widzenia teorii rozwoju osobowości Eriksona, ważnym zasobem osoby jest wierność własnym wyborom, preferencjom, tożsamości z jednej strony, a z drugiej – rozwijająca się w młodości zdolność do wchodzenia w intymny związek³³. Pojawia się zatem pytanie dotyczące relacji między emocjonalną niezależnością osoby a jej gotowością do współzależności³⁴, które należałoby raczej traktować jako uzupełniające się w prawidłowo przebiegającym rozwoju człowieka.

Owa współzależność oznacza silną, częstą, przebiegającą w zróżnicowany sposób zależność między emocjami, myślami i czynami osób pozostających w relacji³⁵. Badania wskazują, że pary w większym stopniu dzielą reakcje emocjonalne niż osoby spoza diady romantycznej, istnieje większa zgodność w zakresie fluktuacji emocji³⁶, a zależności między emocjami występowały w różnym stopniu w odniesieniu do emocji pozytywnych, negatywnych, neutralnych. Owa współzależność emocjonalna jest w dużym stopniu zależna od kontekstu sytuacyjnego, interpersonalnego, nie stanowi zatem prostej zależności matematycznej. Mechanizmy jej funkcjonowania wymagają pogłębionych badań, ale fakt istnienia można uznać za przyjęty.

Współzależność może być obserwowana również w związkach romantycznych młodzieży, co pozostaje w zgodzie z tendencjami rozwojowymi. W pierwszym okresie rozwoju tożsamości dominuje tożsamość grupowa, łatwość identyfikowania się z zachowaniami, poglądami, wartościami grupy – odnosi się to także do utożsamiania się z różnymi aspektami bycia partnera romantycznego. Dopiero upływ czasu i przebieg rozwoju pozwalają człowiekowi osiągnąć równowagę pomiędzy (współ)zależnością a niezależnością, cieszyć się zarówno bliskością z drugim człowiekiem, jak i wolnością.

³¹ Tamże.

³² Tamże.

³³ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.

³⁴ L. Sels i in., *The occurrence and correlates of emotional interdependence in romantic relationships*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2020, 119, 1, s. 136-158.

³⁵ H. Kelley i in., *Close relationships*, New York 1983.

³⁶ L. Sels i in., *The occurrence and correlates of emotional interdependence*, s. 136-158.

Zaburzenia psychiczne młodzieży a relacje romantyczne

Relacje romantyczne są, jak wskazano powyżej, obszarem rozwoju w różnych jego sferach. Mogą również, pozostając kontekstem rozwoju, stanowić jego wskaźnik. W sytuacji nietypowego, zakłóconego przebiegu rozwoju wchodzenie i bycie w relacjach romantycznych bywa znacząco utrudnione. Sytuacją szczególnie trudną jest doświadczanie w okresie adolescencji zaburzeń psychicznych. Objawy zaburzeń zależą przede wszystkim od ich rodzaju, na przykład tendencja do negatywnego interpretowania zdarzeń może wiązać się z depresją³⁷, a przekonanie o zagrażającym charakterze kontaktów – z zaburzeniami lękowymi. Wiele objawów zaburzeń psychicznych ma charakter niespecyficzny, zatem występować będą w przebiegu wielu rozpoznań. Jednakże uogólniając, można stwierdzić, że zniekształcenia w postrzeganiu rzeczywistości, szczególnie społecznej, mogą od niej izolować i utrudniać budowanie relacji³⁸. Świadomość własnych problemów ze zdrowiem psychicznym może negatywnie wpływać na samoocenę młodych ludzi – prowadzić do myśli, że jest się nieatrakcyjnym jako potencjalny partner. Samoocena młodych ludzi wiąże się w różnoraki sposób z występowaniem zaburzeń psychicznych: poczucie winy i niska samoocena są na przykład objawami depresji, zatem w oczywisty sposób z nią współwystępują³⁹. Wyniki niektórych badań wskazują jednak na brak związku pomiędzy samooceną a występowaniem zaburzeń psychicznych u adolescentów⁴⁰. Wyniki te wymagają analizy w kontekście czynników pośredniczących i na przykład uczestniczenie w terapii oraz udział w leczeniu farmakologicznym mogą mieć znaczenie z punktu widzenia nasilenia tych objawów, jak też zaburzenia w ogóle.

Występowanie problemów w dziedzinie zdrowia psychicznego jest związane z niższym poziomem rozwoju tożsamości w okresie adolescencji⁴¹, a to może oznaczać trudności ze zdefiniowaniem swoich potrzeb, ale i własnych możliwości dotyczących zaspokajania potrzeb innych ludzi, na przykład potencjalnego partnera. Najistotniejsze problemy wewnętrzne dotyczące wchodzenia w relację wiążą się z brakiem zaufania do siebie i drugiego człowieka,

³⁷ S. Spence, M. Reinecke, *Rozumienie, zapobieganie i leczenie depresji u dzieci i młodzieży*, [w:] *Psychoterapia poznawcza w teorii i praktyce*, red. S. Spence, M. Reinecke, Gdańsk 2005, s. 397-438.

³⁸ K. Ambroziak, A. Kolakowski, K. Siwek, *Depresja nastolatków*, Gdańsk 2018.

³⁹ Np. A. Milevsky i in., *Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction*, *Journal of Child and Family Studies*, 2007, 16, 1, s. 39-47.

⁴⁰ C. Willoughby i in., *Measuring the self-esteem of adolescents with mental health problems: theory meets practice*, *Can J Occup Ther*, 2000, 67(4), s. 230-238.

⁴¹ L. Shanahan, *Mental health problems in adolescents: The impact on self and identity*, ProQuest Dissertations Publishing, 2005, [dostęp: 25.01.2022].

negatywnego sposobu interpretowania neutralnych czy nawet pozytywnych sygnałów społecznych, niepewności dotyczącej własnych wyborów. Trudne doświadczenia, jak na przykład bycie porzuconym czy odrzuconym wiążą się z prawdopodobieństwem wystąpienia depresji czy innych problemów psychicznych⁴², ale zależność jest dwukierunkowa – problemy z zakresu zdrowia psychicznego mogą pozostawać w związku z byciem odrzuconym. Jeżeli wziąć pod uwagę, że czynniki wiążące się z prawdopodobieństwem bycia odrzuconym w związku (czy odrzuconą – wyniki badań potwierdzają, że omawiane czynniki są statystycznie istotniejsze w grupie kobiet), to przede wszystkim lękowo-unikający typ przywiązania, lęk przed porzuceniem, zależność⁴³, należy uznać, że takie doświadczenie, jeżeli wystąpi, potwierdzi negatywne schematy poznawcze osoby – że świat jest zagrażający, ludzie niestali, a ona sama gorsza i słaba. Nadmierne poszukiwanie pewności (np. dotyczące tego, że partner mnie kocha, że nie porzuci, że inne osoby nie są dla niego tak atrakcyjne) okazało się ważnym czynnikiem destrukcyjnym w relacjach⁴⁴, a ponieważ nierzadko jest strategią podejmowaną przez osoby z niższym, niż typowe, poczuciem własnej wartości, w sytuacji niepewności interpersonalnej można założyć, że częściej będzie dotyczyło adolescentów z niższym poziomem zdrowia psychicznego niż w populacji ogólnej. Również inne problemy emocjonalne czy psychiczne, na przykład związane z rozwijającym się procesem nieprawidłowego kształtowania osobowości, pozostają w związku z niższym poziomem satysfakcji ze związku romantycznego⁴⁵. Chwiejny afekt, wysoki poziom lęku, nadmierna uległość, utrzymujący się smutek, unikanie intymności, zazdrość, trudności z wzięciem na siebie odpowiedzialności za siebie i za relację mają negatywne znaczenie dla jakości związku romantycznego⁴⁶. Przytaczane badania dotyczyły młodych dorosłych – u adolescentów wspomniane cechy mogą mieć jeszcze charakter rozwojowy, wiązać się z brakiem doświadczenia w relacjach intymnych, jednak ich duże natężenie może być również czynnikiem obciążającym w związku.

Z powyższego wynika, że samo wystąpienie zaburzeń psychicznych ma znaczenie jako czynnik potencjalnie utrudniający wejście w związek, natomiast dla funkcjonowania w nim ważniejszy okazuje się nie tyle sam fakt występowania problemów psychicznych, co ich objawy.

⁴² G.M. Slavich i in., *Black sheep get the blues: A psychobiological model of social rejection and depression*, Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 2010, s. 39-45.

⁴³ J. Stewart, K. Harkness, *The Interpersonal Toxicity of Excessive Reassurance-Seeking: Evidence From a Longitudinal Study of Romantic Relationships*, Journal of Social & Clinical Psychology, 2015, 34, 5, s. 392-410.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ S. Wilson i in., *Maladaptive Personality Traits and Romantic Relationship Satisfaction: A Monozygotic Co-Twin Control Analysis*, Journal of Abnormal Psychology, 2018, 127, 4, s. 339-347.

⁴⁶ Tamże.

Również wtórne konsekwencje zaburzenia, jak problemy w szkole czy częstsze niż w populacji ogólnej korzystanie z nauczania indywidualnego, wpływają negatywnie na społeczne funkcjonowanie młodych ludzi, także dotyczące relacji romantycznych.

Utrudnienia dotyczące wchodzenia w związki romantyczne występują nie tylko po stronie adolescentów z zaburzeniami psychicznymi, ale także wiążą się z ich społecznym odbiorem. Stygmatyzacja i marginalizowanie osób z zaburzeniami psychicznymi⁴⁷ mogą rzeczywiście negatywnie wpływać na szanse dotyczące rozpoczęcia relacji intymnej⁴⁸. Z badań prowadzonych wśród osób dorosłych z zaburzeniami psychicznymi wynika, że bycie w relacji romantycznej pojmują jako czynnik ułatwiający wyzdrowienie⁴⁹. Natomiast, problemy w związku, zerwanie, są czynnikami mocno obciążającymi osoby z zaburzeniami⁵⁰, otwierającymi nierzadko myśli o własnej bezwartościowości i braku nadziei na stworzenie związku w przyszłości.

Badania⁵¹ wskazujące na powiązanie między zdrowiem psychicznym a byciem w związku pozwalają wnioskować, że istnieje pozytywna łączność między byciem w dobrej⁵² relacji intymnej (a nie związku w ogóle) a poziomem nastroju. Tworzenie dobrej relacji intymnej wiąże się zatem po pierwsze z dobrostanem młodzieży doświadczanym w trakcie trwania związku, a po drugie – kształtuje specyficzne kompetencje społeczne, wpływające na jakość ich przyszłych relacji intymnych⁵³.

Zakończenie

Rozważenie wspierania młodych ludzi w doświadczaniu przez nich miłości, wynikające z towarzyszenia im w ich problemach i analiza literatury, doprowadziły do zaproponowania **postulatów pedagogiczno-psychologicznych**, ukierunkowanych na wspieranie młodych ludzi z zaburzeniami psy-

⁴⁷ H. Kubiak, *Problemy rodziców adolescentów z zaburzeniami psychicznymi*, [w:] *W trosce o macierzyństwo*, red. E. Włodarczyk, Poznań 2017, s. 83-94.

⁴⁸ R.E. Drake, R. Whitley, *Recovery and severe mental illness: Description and analysis*, Canadian Journal of Psychiatry, 2014, 59, s. 236-242.

⁴⁹ M.-E. Boucher, D. Groleau, R. Whitley, *Recovery and Severe Mental Illness: The Role of Romantic Relationships, Intimacy, and Sexuality*, Psychiatric Rehabilitation Journal, 2016, 39, s. 180-182.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ A. Barr i in., *Romantic Relationship Transitions and Changes in Health Among Rural, White Young Adults*, Journal of Family Psychology, 2016, 30, s. 832-842.

⁵² To jest zapewniającej wsparcie, w której dominują pozytywne emocje.

⁵³ J. Kansky, J. Allen, *Long-Term Risks and Possible Benefits Associated with Late Adolescent Romantic Relationship Quality*, Journal of Youth and Adolescence, 2018, 47, s. 1531-1544.

chicznymi i ich partnerów w jednym z najważniejszych obszarów ludzkich doświadczeń.

1) Warto wspierać młodych ludzi w odkrywaniu motywacji (które zazwyczaj są złożone) dotyczących wchodzenia w związki – pozwoli to dotrzeć do głębszych potrzeb, zrozumieć je, a następnie podjąć trud ich realizacji.

2) „Związki z obszaru ryzyka” – na przykład zawierane z osobami z zaburzeniami psychicznymi – mogą stanowić dla obu stron przestrzeń uczenia się: własnych preferencji, reakcji, ograniczeń.

3) Każdy z partnerów relacji powinien w niej dbać także o siebie – niekiedy będzie to oznaczało stawianie w relacji oczekiwań czy granic, kiedy indziej zakończenie związku. Młode osoby potrzebują często, aby ktoś z otoczenia im takie prawo „przyznał”.

4) Rolą dorosłych jest zapewnianie młodzieży edukacji dotyczącej zaburzeń psychicznych, dostarczanie nie tylko wiedzy, ale i kompetencji do rozumienia osób nimi dotkniętych.

5) Różne rodzaje zaburzeń mają różnorodny wpływ na wchodzenie i funkcjonowanie w związkach intymnych osób ich doświadczających – młodzi ludzie potrzebują wsparcia w próbach poznawania tych mechanizmów.

6) Warto, aby rodzice odnaleźli właściwe miejsce na kontinuum między zaangażowaniem a dystansem wobec relacji dorastających dzieci, także tych z zaburzeniami psychicznymi.

Podsumowując, adolescencja jest niepowtarzalnym, bardzo dynamicznym i wypełnionym zmianami okresem w życiu człowieka⁵⁴. W jej przebiegu ustala się kierunek trajektorii rozwojowej osoby, także w obszarze dotyczącym miłości. Dobrze, jeśli życzliwi dorośli – rodzice, nauczyciele, terapeuci – wspomagają młodzież w trudnym zadaniu dostrzegania własnych potrzeb, możliwości i ograniczeń. Ze względu na częstotliwość zaburzeń psychicznych⁵⁵, edukacja dotycząca ich istoty, przyczyn i konsekwencji, także relacyjnych, staje się warunkiem koniecznym wychowania, ukierunkowanego na rozumienie siebie i świata.

BIBLIOGRAFIA

Adams T., Moore M., *High-risk health and credit behavior among 18- to 25-year-old college students*, Journal of American College Health, 2007, 56.

⁵⁴ G. Holmbeck i in., *Poznawczo-behawioralna terapia adolescentów z perspektywy psychologii rozwojowej*, [w:] *Terapia dzieci i młodzieży*, red. P. Kendall, Kraków 2010.

⁵⁵ T. Adams, M. Moore, *High-risk health and credit behavior among 18- to 25-year-old college students*, Journal of American College Health, 2007, 56, s. 101-108.

- Allen J., Narr R., Kansky J., Szwedo D., *Adolescent Peer Relationship Qualities as Predictors of Long-Term Romantic*, Child Development, 2020, 91, 1.
- Aloia L.S., Solomon D.H., *Perceptions of verbal aggression in romantic relationships: The role of family history and motivational systems*, Western Journal of Communication, 2013, 77.
- Ambroziak K., Kołakowski A., Siwek K., *Depresja nastolatków*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2018.
- Asselmann E., Specht J., *Taking the Ups and Downs at the Rollercoaster of Love: Associations Between Major Life Events in the Domain of Romantic Relationships and the Big Five Personality Traits*, Developmental Psychology, 2020, 56, 9.
- Bachen C.M., Illouz E., *Imagining romance: Young people's cultural models of romance and love*, Critical Studies in Media Communication, 1996, 13(4).
- Bae D., Kogan S., *Romantic Relationship Trajectories Among Young African American Men: The Influence of Adverse Life Contexts*, Journal of Family Psychology, 2020, 34, 6.
- Barr A., Sutton T., Simons L., Wickrama K.A.S., *Romantic Relationship Transitions and Changes in Health Among Rural, White Young Adults*, Journal of Family Psychology, 2016, 30.
- Blakemore S.-J., Mills K.L., *Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing?* Annual Review of Psychology, 2014, 65.
- Boucher M.-E., Groleau D., Whitley R., *Recovery and Severe Mental Illness: The Role of Romantic Relationships, Intimacy, and Sexuality*, Psychiatric Rehabilitation Journal, 2016, 39.
- Brown B., Feiring C., Furman W., *Missing the love boat-why researches have shied away from adolescence romance?*, [w:] *The development of romantic relationships in adolescence*, red. W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring, Cambridge University Press, New York 1999.
- Brown B.B., „You're going out with who?": *Peer group influences on adolescent romantic relationship*, [w:] *The development of romantic relationships in adolescence*, red. W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring, Cambridge University Press, New York 1999.
- Creshwell J., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Czyżewska D., Gruba E., *Bliskość w relacjach z rodzicami a przywiązanie i poziom intymności doświadczane przez młodych dorosłych*, Psychologia Rozwojowa, 2016, 21, 4.
- Deci E.L., Ryan R.M., *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*, Canadian Psychology [Psychologie Canadienne], 2008, 49, 182.
- Drake R.E., Whitley R., *Recovery and severe mental illness: Description and analysis*, Canadian Journal of Psychiatry, 2014, 59.
- Elkington K.S., Hackler D., Walsh T.A., Latack J.A., McKinnon K., Borges C., Wright E.R., Wainberg M.L., *Perceived Mental Illness Stigma, Intimate Relationships, and Sexual Risk Behavior in Youth With Mental Illness*, Journal of Adolescent Research, 2016, 28, 3.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1950/2000.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2004.
- Guba E., Lincoln Y., *Rywalizujące paradygmaty i perspektywy*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N. Denzin, Y. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Hall C., Lindzey G., Campbell J., *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Hazan C., Shaver P.R., *Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships*, Psychological Inquiry, 1994, 5.
- Hefner V., Wilson B.J., *From love at first sight to soul mate: The influence of romantic ideals in popular films on young people's beliefs about relationships*, Communication Monographs, 2013, 80(2).
- Hermans H., *Self-Narrative as Meaning Construction: The Dynamics of Self-Investigation*, Journal of Clinical Psychology, 1999, 55(10).

- Holmbeck G., O'Mahar K., Abad M., Colder C., Updegrave A., *Poznawczo-behawioralna terapia adolescentów z perspektywy psychologii rozwojowej*, [w:] *Terapia dzieci i młodzieży*, red. P. Kendall, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Horn E.E., Xu Y., Beam C.R., Turkheimer E., Emery R.E., *Accounting for the physical and mental health benefits of entry into marriage: A genetically informed study of selection and causation*, *Journal of Family Psychology*, 2013, 27(1).
- Kansky J., Allen J., *Long-Term Risks and Possible Benefits Associated with Late Adolescent Romantic Relationship Quality*, *Journal of Youth and Adolescence*, 2018, 47.
- Kelley H., Berscheid E., Christensen A., Harvey J.H., Huston T.L., Levinger G., Peterson D.R., *Close relationships*, Freeman, New York 1983.
- Kindelberger C., Tsao R., *Staying Alone or Getting Attached: Development of the Motivations Toward Romantic Relationships During Adolescence*, *The Journal of Genetic Psychology*, 2014, 175.
- Kubiak H., *Problemy rodziców adolescentów z zaburzeniami psychicznymi*, [w:] *W trosce o macierzyństwo*, red. E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Kubiak H., Zięba M., *Grupa rozwoju osobistego dla młodzieży z zaburzeniami psychicznymi – sprawozdanie z zajęć*, *Studia Edukacyjne*, 2015, 36.
- Lee S-A., *Young adults' committed romantic relationships: A longitudinal study on the dynamics among parental divorce, relationships with mothers and fathers, and children's committed romantic relationships*, The University of Arizona. ProQuest Dissertations Publishing, 2007, 3264580, [dostęp: 25.01.2022].
- Loose Ch., Graaf P., Zarbock G. red, *Terapia schematów dzieci i młodzieży*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2017.
- Millersky A., Schlechter M., Netter S., Keehn D., *Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction*, *Journal of Child and Family Studies*, 2007, 16, 1.
- Miller A., Rathus J., Linehan M., *Dialektyczna terapia behawioralna nastolatków z tendencjami samobójczymi*, przekł. J. Okuniewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Morgan A., *Terapia narracyjna. Wprowadzenie, Paradygmat*, Warszawa 2011.
- Oleszkiewicz A., Senejko A., *Dorastanie*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Oleszkiewicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Pawłowska K., *Rozwój romantycznych związków w okresie adolescencji – recenzja*, *Seksuologia Polska*, 2006, 4, 1.
- Pearlin L.I., Schieman S., Fazio E.M., Meersman S.C., *Stress, health, and the life course: Some conceptual perspectives*, *Journal of Health and Social Behavior*, 2005, 46.
- Picci G., Griffin A., Reiss D., Nerdeishier J., *Parent-Adolescent Conflict and Young Adult Romantic Relationship Negativity: Genetic and Environmental Influences*, *Journal of Family Psychology*, 2019, 33, 1.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Sels L., Cabrieto J., Butler E., Reis H., Ceulemans E., Kuppens P., *The occurrence and correlates of emotional interdependence in romantic relationships*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2020, 119, 1.
- Shanahan L., *Mental health problems in adolescents: The impact on self and identity*, University of London, University College London (United Kingdom), ProQuest Dissertations Publishing, 2005. U602417, [dostęp: 25.01.2022].

- Siegel D., *Burza w mózgu nastolatka. Potencjał okresu dorastania*, Wydawnictwo Mind, Podkowa Leśna 2016.
- Slavich G.M., O'Donovan A., Epel E.E., Kemeny M.E., *Black sheep get the blues: A psychobiological model of social rejection and depression*, Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 2010.
- Soroko E., *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania* (praca doktorska), Poznań 2007.
- Soroko E., *Raportowanie badań jakościowych i ilościowych. Ukryte podobieństwa i wyraźne różnice*, [w:] *Psychologia ilości. Psychologia jakości. Uzupełniające się spojrzenia*, red. A. Oleszkiewicz, P. Zdybek, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2009.
- Spence S., Reinecke M., *Rozumienie, zapobieganie i leczenie depresji u dzieci i młodzieży*, [w:] *Psychoterapia poznawcza w teorii i praktyce*, red. S. Spence, M. Reinecke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Stewart J., Harkness K., *The Interpersonal Toxicity of Excessive Reassurance-Seeking: Evidence From a Longitudinal Study of Romantic Relationships*, Journal of Social & Clinical Psychology, 2015, 34, 5.
- Straś-Romanowska M., *O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii*, [w:] *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, red. M. Straś-Romanowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Willoughby C., Polatajko P., Currado C., Harris K., King G., *Measuring the self-esteem of adolescents with mental health problems: theory meets practice*, Can J Occup Ther, 2000, 67(4).
- Wilson S., Elkins I., Bair I., Oleynick J., Malone V., McGue M., Iacono W., *Maladaptive Personality Traits and Romantic Relationship Satisfaction: A Monozygotic Co-Twin Control Analysis*, Journal of Abnormal Psychology, 2018, 127, 4.

MARTYNA BĄCZYK

ANNA JAKONIUK-DIALLO

ORCID 0000-0003-3973-8160

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

METODY TERAPEUTYCZNE WYKORZYSTYWANE WE WSPOMAGANIU FUNKCJONOWANIA POZNAWCZEGO OSÓB Z UDAREM NIEDOKRWIENNYM

ABSTRACT. Bączyk Martyna, Jakoniuk-Diallo Anna, *Metody terapeutyczne, wykorzystywane we wspomaganiu funkcjonowania poznawczego osób z udarem niedokrwiennym* [Therapeutic Methods Used to Support Cognitive Functioning in People After an Ischemic Stroke]. Studia Edukacyjne no. 64, 2022, Poznań 2022, pp. 35-45. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.64.3

An ischemic stroke is one of the most common causes of human death and disability, especially among the elderly. However, the condition affects people of all ages. The article outlines the possible consequences of an ischemic stroke depending on the affected brain area. It describes examples of therapeutic activities carried out by special educators, psychologists and speech therapists aimed at restoring at least some of the cognitive and communication skills of people affected by the disease. Of particular interest was the role of ergotherapy.

Key words: ischemic stroke, brain, ergotherapy

Wprowadzenie

Proces wytwarzania mowy oraz przebieg innych procesów poznawczych uwarunkowane są funkcjonowaniem układu nerwowego i obecnością w nim tak zwanych neuroprzekazników. Należą do nich różnorodne aminokwasy, aminy i peptydy, na przykład kwasy glutaminowy i gamma-aminomasłowy, acetylocholina, dopamina, serotonina, noradrenalina i adrenalina. Dzięki obecności w układzie nerwowym wyżej wymienionych substancji, impuls nerwowy jest przekazywany z odpowiednią prędkością, za pośrednictwem

aksonu, do kolejnej komórki. Nasza sprawność funkcjonowania poznawczego zależy więc od właściwej ilości neuroprzekazników oraz szerzej – prawidłowego funkcjonowania poszczególnych części naszego mózgu.

Dla samego procesu mowy niezbędne jest właściwe funkcjonowanie płatów czołowych, skroniowych, potylicznego, ciemieniowego oraz najstarszej filogenetycznie wyspy. Skomplikowany, pod względem neurologicznym, charakter mowy, angażuje więc wiele obszarów w proces jej realizacji. Jednym z takich obszarów jest tylna część zakrętu czołowego środkowego i dolnego, w lewej półkuli mózgowej, stanowiąca tak zwany Ośrodek Broca. Steruje on czynnościami ruchowymi, wykorzystywanymi podczas aktu mówienia. Dzięki aktywności tej okolicy mózgu możliwa jest dynamika mowy oraz łączenie poszczególnych elementów językowych, na przykład głoski mogą być łączone w wyrazy, co skutkuje powstaniem wypowiedzi. Możliwa jest również integracja ruchów narządów artykulacyjnych. Ośrodek Broca odbiera impulsy z Ośrodka Wernickiego, przesyłając je później do kory ruchowej. Przed ośrodkiem ruchowym mowy znajdują się struktury korowe odpowiadające za możliwość nadania wypowiedzi treści. Zawartość wypowiedzi tworzona jest za pomocą mowy wewnętrznej. Warto w tym miejscu podkreślić rolę kory przedczołowej, pozwalającej na rozumienie wypowiedzi. Za jej sprawą wywoływane są konkretne zachowania człowieka. Organizm rozumie komunikat werbalny płynący ze świata zewnętrznego bądź odbiera własny komunikat, wytworzony przez mowę wewnętrzną i na tej podstawie decyduje o odpowiednim działaniu. Następnym istotnym ośrodkiem jest ośrodek czuciowy mowy, to znaczy Ośrodek Wernickiego. Znajduje się on w okolicy zakrętu skroniowego górnego. Dzięki niemu możliwe są: prawidłowy odbiór i przetwarzanie dźwięków mowy, czyli słuch fonematyczny. Struktury płata skroniowego, okalające omówiony ośrodek, zajmują się transportem elementów pamięciowych, w których zapisane są informacje, niezbędne do prawidłowej percepcji mowy oraz do jej realizacji. Kolejną częścią mózgu, istotną w zakresie produkcji mowy, jest wieczko czołowo-ciemieniowe, od którego zależy produkcja głosek, oparta na gnozi kinestetyczno-oralnej. Za poprawność gramatyczną wypowiedzi odpowiada tutaj styk płatów skroniowego, ciemieniowego oraz potylicznego. Dzięki niemu możliwe jest również pisanie. Ta funkcja opiera się także na działaniu ośrodka czuciowego mowy pisanej, a także ośrodka ruchowego pisania Exnera¹.

W sytuacji patologicznych zmian, zachodzących w ośrodkowym układzie nerwowym, które mogą być wynikiem urazu lub procesu chorobowego o charakterze postępującym, mowa może okazać się jedną z tych form na-

¹ A. Kozolub, *Biomedyczne podstawy logopedii*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, tom I, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 2017.

szej aktywności, które ulegają zaburzeniu. Jej przywrócenie wymaga szeroko rozumianego wspomagania funkcjonowania osoby, obejmującego leczenie, terapię, a także wsparcie najbliższego środowiska w zakresie sprawowania opieki nad osobą dotkniętą zaburzeniami mowy.

Udar niedokrwienny mózgu i jego konsekwencje dla funkcjonowania osoby nim dotkniętej, w tym posługiwania się przez nią mową

Udar jest stanem bezpośrednio zagrażającym zdrowiu i życiu człowieka. Jest to ostre zaburzenie przepływu krwi w mózgu, objawiające się między innymi: porażeniem połowy ciała, niedowładami poszczególnych części ciała, zawrotami głowy, a także zaburzeniami czucia, mowy, wzroku oraz równowagi. Udary można podzielić na dwa podstawowe typy: udar niedokrwienny oraz udar krwotoczny. Pierwszy z nich został przedstawiony w niniejszym tekście i występuje aż w 85% przypadków klinicznych. Pojawia się w momencie uniemożliwienia dopływu odpowiedniej ilości krwi do mózgu. Jest to spowodowane zwężeniem naczyń krwionośnych lub całkowitym ich zamknięciem. Może również wynikać z zaburzeń hemodynamicznych, to znaczy z niewystarczającego natlenowania krwi w naczyniach. Jest przyczyną zawałów mózgu. Objawy osoby z udarem niedokrwiennym są narastające. Pacjent może mieć problemy z równowagą i mową, a także mogą występować u niego niedowłady. Warto zauważyć, że ten typ udaru często nie wiąże się z utratą przytomności. Udar krwotoczny, występujący u około 15% pacjentów udarowych, jest znacznie bardziej gwałtowny i charakteryzuje się większą śmiertelnością. Stanowi najczęściej następstwo choroby cywilizacyjnej – nadciśnienia tętniczego. Krwotok do mózgu wywołany jest poprzez nagłe pęknięcie naczynia krwionośnego w mózgu. Pacjent znajduje się najczęściej w stanie ciężkim, a pierwsze objawy – bardzo silny ból głowy oraz wymioty – przekształcają się następnie w utratę przytomności. W przypadku tego typu udaru często obserwowane jest połowicze porażenie ciała. Choroba ta niezależnie od typu trwa ponad 24 godziny.

Udar niedokrwienny dotyczy najczęściej pewnego regionu w mózgu. Od tego, w której części mózgu doszło do niedotlenienia, zależą późniejsze konsekwencje dla organizmu. Niedokrwienie mózgowia może zająć w jego przedniej lub tylnej części, bądź w obu z nich. Jeśli temu zjawisku ulegnie przednia część mózgu, można przewidzieć, że u pacjenta wystąpi któryś z wymienionych objawów: połowicze porażenie ciała, niedowłady, afazja poudarowa, agnozja, zaburzenia czucia, widzenia, połykania. W przypadku dotknięcia udarem tylnej części mózgowia, mamy do czynienia przede

wszystkim z zawrotami głowy, którym towarzyszą nudności i wymioty. Dojść może do zaburzeń słuchu oraz równowagi, a także do podwójnego widzenia oraz tak zwanych „mroczków” przed oczami. Pojawić się mogą także nagle „padania”, podczas których dochodzi do zwiotczenia mięśni w dolnych kończynach, doprowadzając do upadku na kolana. Kiedy udar obejmuje całe mózgowie, oprócz wymienionych powyżej objawów, charakterystycznych zarówno dla przedniej, jak i tylnej jego części, występują również zaburzenia przytomności².

Zaskakująca potrafi być wielość objawów i późniejszych konsekwencji, wywoływanych przez udar niedokrwienny. Pierwszym w nich jest niedowład kończyn, będący najczęściej występującym spośród innych objawów, pojawia się w momencie niedokrwienia, w obszarze drogi naczyniowej korowo-rdzeniowej. Niedowład kończyn lub mięśni twarzy wynika z uszkodzeń między innymi w obszarze kory ruchowej. Do ataksji oraz zaburzeń związanych z koordynacją ruchów ciała dochodzi w momencie, w którym zawał nastąpił w okolicach mózdzku, a także niekiedy w okolicy wzgórza. Ponad 50% chorych na udar niedokrwienny cierpi na zaburzenia czucia. Objawiają się one najczęściej poprzez zdrętwienie, a także zmniejszone czucie w częściach ciała. Niekiedy pacjenci odczuwają ból. Takie symptomy skojarzone są z uszkodzeniami rdzenia przedłużonego. Jeśli do niedoczulicy doszło po lewej stronie ciała, oznacza to, że najprawdopodobniej zawał nastąpił po drugiej stronie rdzenia. Natomiast, jeśli do zaburzenia czucia doszło w obrębie prawej połowy twarzy, oznacza to, że do zawału doszło najprawdopodobniej z prawej strony rdzenia. Przy zaburzeniach zmysłu dotyku można mówić, że udar nastąpił w obrębie kory czuciowej. Do zaburzeń wzroku dochodzi w momencie wystąpienia niedotlenienia, w obrębie kory wzrokowej, a także tętnicy ocznej bądź pęczka promienistości wzrokowej. Kiedy niedokrwienie następuje w tylnych tętnicach mózgu, mówimy o ślepotcie korowej. Do problemów w zakresie zmysłu wzroku zaliczyć można halucynacje wzrokowe (postrzeganie obiektów jako bardziej złożonych), palinopsje (zjawisko, w którym widziany przedmiot jest obecny w polu widzenia, pomimo jego zniknięcia) oraz metamorfopsje (wrażenie, że przedmiot jest m.in. innego rozmiaru, niż w rzeczywistości). Często konsekwencją udaru mózgu jest afazja. Występuje ona w 21-38% przypadków w ostrej fazie udaru³.

Według M. Maruszewskiego,

² R. Mazur, M. Świerkocka-Miastkowska, *Udar mózgu – pierwsze objawy*, Choroby Serca i Naczyń, 2005, 2, 2, s. 84-87.

³ D. Ryglewicz, D. Milewska, *Epidemiologia afazji u chorych z udarem mózgu*, Udar Mózgu. Problemy Interdyscyplinarne, 2004, 6, 2, s. 65-70.

afazja to spowodowane organicznym uszkodzeniem odpowiednich struktur mózgowych częściowe lub całkowite zaburzenie mechanizmów programujących czynności mowy u człowieka, który już uprzednio opanował te czynności⁴.

Dzieli się ona na wiele typów, zależnych od lokalizacji, w jakich wystąpiło niedokrwienie. Według Bostońskiego Centrum Badań nad Afazją wyróżniamy:

- afazję ruchową – przyczyna: uszkodzenie w obrębie Ośrodka Broca;
- afazję czuciową – przyczyna: uszkodzenie w obrębie Ośrodka Wernickiego;
- afazję przewodzeniową – przyczyna: uszkodzenia pęczka łukowego, istoty białej;
- afazję nominacyjną – przyczyna: uszkodzenie zakrętu kąтового;
- transkorową afazję motoryczną – przyczyna: uszkodzenie okolicy czołowej znajdującej się przed oraz powyżej ośrodka ruchowego mowy;
- transkorową afazję sensoryczną – przyczyna: uszkodzenie w styku skroniowo-potylicznym;
- mieszaną afazję transkorową – przyczyna: uszkodzenie w części tętnicy środkowej;
- afazję całkowitą – przyczyna: uszkodzenie w obszarze wokół bruzdy Sylwiusza;
- afazję podkorową (torebkowo-prążkowiową przednią, torebkowo-prążkowiową tylną, torebkowo-prążkowiową całkowitą, wzgórzową) – przyczyna: uszkodzenia w obszarach podkorowych⁵.

Zaburzenia związane z mową występujące przy udarze niedokrwiennym nie ograniczają się jedynie do afazji. Kolejnym częstym objawem jest dyzartria, która wynikać może z niedokrwienia w obszarze kory ruchowej, górnej części pnia mózgu lub też istoty białej w półkulach mózgowych. W momencie, gdy niedokrwieniu ulega mózdzek, możliwe jest pojawienie się mowy skandowanej. Dotkliwą dolegliwością chorych jest dysfagia, uniemożliwiająca prawidłowe połykanie. Występuje najczęściej w wyniku uszkodzenia rdzenia przedłużonego.

Bardzo uciążliwe objawy są związane z zaburzeniami świadomości. Pierwszy z nich, czyli zespół majaczeniowy, polegający na problemie z prawidłową oceną czasu i miejsca, zaburzeniami pamięci, snu i koncentracji uwagi, a także pobudzeniu ruchowym, jest następstwem niedotlenienia w tylnej tętnicy mózgu lub płata ciemieniowego, bądź skroniowego. Mutyzm kinetyczny objawia się tym, że pacjent nie reaguje na bodźce, nie posługuje się mową i nie wykonuje poleceń, pomimo że jest przytomny, ma otwarte oczy. Jest on wynikiem uszkodzeń w przednio-przyśrodkowej części płata czoło-

⁴ M. Maruszczyński, *Afazja. Zagadnienia teorii i terapii*, Warszawa 1966.

⁵ D. Ryglewicz, D. Milewska, *Epidemiologia afazji*, s. 65-70.

wego, tak jak i zjawisko abulii. Pacjenci z abulią nie podejmują komunikacji jako pierwsi. Są w stanie odpowiadać na pytania, jednakże z opóźnieniem, stosując szept i bardzo krótkie odpowiedzi (często jednosylabowe). Charakterystyczny jest również brak emocjonalnej reakcji. Potrafią wykonywać polecenia, lecz z opóźnieniem i niepewnością⁶.

W wyniku udaru niedokrwiennego zaburzonych zostaje wiele funkcji poznawczych. Zaburzenia uwagi mogą występować w momencie, gdy lokalizacją uszkodzenia jest wstępująca część układu siatkowatego. Występują pod wieloma postaciami, między innymi osłabienia uwagi dowolnej. Pogorszeniu mogą również ulec przerzutność i podzielność uwagi, która również częściej zostaje poddana rozproszeniu. Za pamięć oraz uczenie się odpowiedzialne są między innymi ciało suteczkowe, hipokamp oraz wzgórze. W wyniku udaru w obszarach tych dochodzi na przykład do trudności z przechowywaniem informacji oraz z ich przypominaniem, co również znacząco negatywnie wpływa na proces uczenia się. U pacjentów zdarzają się paramnezje, amnezje, hipomnezje i hipermnezje. Pacjenci udarowi wykazują często również zaburzenia pamięci krótkotrwałej. Nie należy zapominać również o funkcjach wykonawczych, ulegających pogorszeniu, kiedy udar dotyka kory czołowej. Może się to objawiać problemami z planowaniem ruchów, trudnościami z hamowaniem niektórych zachowań i samokontrolą. Pojawić się mogą również między innymi konfabulacje, persewacje oraz impulsywność. Charakterystyczne dla zawału mózgu w obszarze pól asocjacyjnych, odpowiedzialnych za pracę konkretnych zmysłów, są trudności percepcyjne. Zakłóceniu ulec może odbiór wrażeń zmysłowych, między innymi wzrokowych, słuchowych i czuciowych⁷.

Metody terapii pacjenta po udarze niedokrwiennym, wykorzystywane przez logopedów i pedagogów specjalnych

Pacjenci po udarach niedokrwiennych wykazują wiele trudności poznawczych. Jednak nie można traktować ich jednakowo, ze względu na różny charakter i lokalizację udaru, a także z uwagi na wielorakie jego objawy i możliwe późniejsze konsekwencje. Każdy pacjent jest inny i dotyczą go konkretne przypadłości. Wszystkim pacjentom udarowym potrzebna jest pomoc specjalistów: lekarzy, pielęgniarek, fizjoterapeutów, ale także psychologów, pedagogów specjalnych, terapeutów zajęciowych oraz logopedów. Poniżej przedstawiamy kilka form terapii z dziedziny pedagogiki, które odpowied-

⁶ W. Turaj, *Objawy i zespoły kliniczne udaru*, Kraków 2007.

⁷ M. Sabiniewicz i in., *Wybrane zaburzenia funkcji poznawczych po udarze mózgu – charakterystyka kliniczna i diagnostyka*, Aktualności Neurologiczne, 2015, 15, 1, s. 35-40.

nio prowadzone, mogą znacząco wpłynąć na poprawę funkcjonowania poznawczego oraz jakość życia wspomnianych pacjentów. Terapie dopasowywane są do każdego pacjenta przez interdyscyplinarne zespoły specjalistów, biorących pod uwagę każdy aspekt choroby i funkcjonowania pacjenta.

Niezwykle istotną i nieodzowną częścią rehabilitacji osoby po udarze niedokrwinnym jest terapia logopedyczna. Przez szczególnie częste występowanie afazji, dyzartrii oraz dysfagii, logopeda powinien rozpocząć terapię już w momencie, kiedy chory znajduje się jeszcze na oddziale neurologicznym. Wczesne rozpoczęcie terapii daje lepsze rokowania na przyszłość oraz umożliwia szybsze osiągnięcie i usprawnienie przez pacjenta choćby części utraconych funkcji komunikacyjnych. Podczas terapii afazji motorycznej (zaburzenie umiejętności nadawania) bardzo istotne jest początkowo zachęcenie pacjenta do podjęcia intencji komunikacyjnej oraz interakcji z otoczeniem. Później należy wywołać tak zwaną mowę zautomatyzowaną, to jest na przykład liczenie do dziesięciu, czy wymienienie nazw dni tygodnia. Podczas terapii mogą zostać wywołane głoski, a następnie słowa i zdania. Wykorzystuje się w niej również powtarzanie, a na samym końcu podejmuje próby tworzenia zdań i wypowiedzi. W afazji sensorycznej (zaburzenie odbioru rozumienia mowy) postępuje się nieco inaczej, ze względu na inną specyfikę zaburzenia. Terapię rozpoczyna się od emocjonalnego kontaktu z pacjentem. We wczesnym okresie trwania udaru logopeda stara się zahamować u pacjenta potok słów. Pacjent ma problemy z rozumieniem, więc należy nauczyć go ponownie, uważnie słuchać innych osób. Dyzartria natomiast stanowi zaburzenie oparte na nieprawidłowym funkcjonowaniu narządów artykulacyjnych. Mowa pacjenta jest bełkotliwa, niezrozumiała dla otoczenia. Zaburzeniu ulega również prozodia mowy, a także umiejętności czytania i pisanie. Specjalista skupia się w tym przypadku na nauce i następnie usprawnianiu prawidłowego oddychania, koordynacji oddechu z wydawaniem dźwięków, korektą zaburzeń prozodii oraz na usprawnianiu mięśni artykulacyjnych oraz aparatu fonacyjnego⁸. Dysfagia, czyli zaburzenie połykania, jest niezwykle uciążliwa dla pacjentów. Terapia logopedyczna może pomóc w powrocie do prawidłowego przyjmowania pokarmów, co jest niezwykle ważne również dla psychiki osoby chorej. Oprócz problemów z komunikacją i połykaniem logopeda powinien skupić uwagę również na trudnościach poznawczych oraz emocjonalnych danej osoby. Działania terapeuty w wymienionych obszarach wpływają pozytywnie również na proces rehabilitacji ruchowej pacjenta⁹. Oprócz terapii logo-

⁸ T. Pałka, M. Puchowska-Florek, *Chory po udarze – rehabilitacja ruchowa i zaburzeń mowy*, Choroby Serca i Naczyn, 2007, 4, 2, s. 89-92.

⁹ W. Nyka, B. Jankowska, *Zasady wczesnej rehabilitacji chorych z udarem niedokrwinnym mózgu*, Forum Medycyny Rodzinnej, 2009, s. 85-91.

pedycznej niezwykle cenne w terapii osoby po udarze jest włączenie terapii zajęciowej.

Terapia zajęciowa pozwala chorym na powrót do zdrowia i sprawności oraz jest elementem rehabilitacji neurologicznej i psychospołecznej. Pomaga zaangażować w codzienne czynności. Terapią tą mogą zostać objęte osoby starsze, osoby niepełnosprawne, chore neurologicznie i psychicznie, a także społecznie wykluczone. Terapia zajęciowa wykorzystuje pedagogiczne podejście do pracy z pacjentami.

Metody wykorzystywane podczas warsztatów terapii zajęciowej to „(...) świadomie i konsekwentnie stosowany sposób oddziaływania pedagogicznego na jednostkę, grupę lub zbiorowość, dla osiągnięcia zamierzonego celu wychowania”¹⁰.

W przypadku pacjenta po udarze niedokrwiennym mózgu terapia zajęciowa może w pierwszej kolejności pomóc w zakresie samoobsługi. Ważny element stanowi mobilizacja i zmotywowanie chorego do podjęcia konkretnych działań, mających na celu usprawnienie jego codziennego funkcjonowania. Terapeuta ma za zadanie pomóc w najprostszych czynnościach, które mogą sprawiać choremu kłopot. Trening w terapii zajęciowej skupia się również na wspomaganiu funkcji poznawczych oraz współpracy z pedagogiem, logopedą i psychologiem, a także na aktywnym funkcjonowaniu chorego w społeczeństwie¹¹.

W skrócie, terapia zajęciowa ma na celu:

- usprawnienie pacjenta w wykonywaniu czynności samoobsługowych, takich jak ubieranie się, higiena osobista;
- poprawę sprawności fizycznej pacjenta, jego mobilności i sprawności motorycznych;
- poprawę wytrzymałości oraz wytrwałości pacjenta w wykonywaniu określonych czynności;
- usprawnienie funkcjonowania pacjenta w społeczeństwie;
- uruchomienie u pacjenta mechanizmów kompensacyjnych¹².

Pierwszą ciekawą metodą terapii zajęciowej, którą pragnę przybliżyć jest ergoterapia – tak zwana terapia pracą. Cechuje ją wielość przybieranych form, a według E. Janus są to:

- stolarstwo,
- garncarstwo,
- ceramika,
- wikliniarstwo,

¹⁰ M. Sobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003.

¹¹ B. Juśkiewicz-Swaczyna, J. Białkowska, *Rola terapii zajęciowej w rehabilitacji*, Szkice Humanistyczne, 2015, 15, 3-4, s. 223-228.

¹² M. Arts, *Ergotherapie im Arbeitsfeld Neurologie*, Georg Thieme Verlag, 2002.

- metaloplastyka,
- krawiectwo,
- dziewiarstwo,
- hafciarstwo,
- kaletnictwo,
- ogrodnictwo,
- tkactwo,
- praca przy komputerze¹³.

Właśnie ta forma terapii stanowi jedną z najstarszych w omawianej dziedzinie. Wykorzystuje ona oddziaływania psychospołeczne, poprzez wprowadzenie pacjenta do miejsca pracy. Pozwala choremu na uczestnictwo w życiu społecznym, dzięki wykorzystaniu pracy jako celowego działania. Ergoterapia ma związek z pedagogiką pracy. Pozwala ona choremu poczuć pewność siebie. Umożliwia mu rozpoznanie swoich rzeczywistych możliwości. Jest stosowana często u osób niepełnosprawnych zarówno fizycznie, jak i umysłowo¹⁴. Osoby po przebytym udarze mózgu mogą odczuwać brak pewności względem swoich działań. Posiadają trudności w zakresie funkcjonowania poznawczego, jak i wynikające z nich kolejno problemy w funkcjonowaniu w środowisku społecznym. Opisywana terapia jest szczególnie dedykowana osobom, u których proces powrotu do zdrowia nie przebiega szybko i sprawnie, przez co chorzy odczuwają dyskomfort w wielu życiowych dziedzinach. Ogromną zaletą ergoterapii jest możliwość dopasowania jej do możliwości danego podopiecznego. Osoba posiadająca większe możliwości poznawcze i motoryczne będzie mogła z jej pomocą przygotowywać się do wykonywania konkretnego zawodu, natomiast osoba o niższych możliwościach w danych obszarach z pomocą terapii nauczy się wykonywać proste czynności, co pozwoli jej na samodzielne, codzienne funkcjonowanie. Umożliwia usprawnienie człowieka w trzech obszarach: fizycznym, psychicznym oraz zawodowym. Terapia pracą zawiera w sobie terapię ruchem. Uczy pacjenta radzić sobie z czynnościami wymagającymi konkretnego rytmu, a także jest konstruowana w taki sposób, aby pacjent przy niedużym nakładzie wysiłku mógł osiągnąć widoczny efekt swojego działania. Osoby po przebytych chorobach neurologicznych często zdają sobie sprawę z problemów, z jakimi obecnie się zmagają. Są świadomi własnych trudności fizycznych i poznawczych, a porównując siebie obecnie oraz siebie z czasów przed chorobą, wpadają w depresję. Warsztaty terapii pracą prowadzone są w przyjaznej atmosferze, pozwalającej podopiecznym na zapomnienie o stanie choroby-

¹³ E. Janus, *Nowa rola terapeuty zajęciowego w opiece zdrowotnej i społecznej na rzecz osób przewlekłe chorych i z niepełnosprawnościami*, Choroba Przewlekła, 2016, 26.

¹⁴ D. Szeligiewicz-Urban, *Rola prac ręcznych w terapii zajęciowej osób niepełnosprawnych*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, 2015, 11, s. 25-35.

wym. Mają na celu uświadomienie im, że są w stanie zrobić więcej, niż im się wydaje. Pozwala to również na stopniową akceptację obecnego stanu organizmu. Pacjenci czują się również lepiej, kiedy podczas wyboru zajęć zwraca się uwagę na ich zainteresowania.

Warto w tym miejscu wspomnieć również o roli socjoterapii w procesie usprawniania ogólnego funkcjonowania osoby po przebytej chorobie. Traktowana jest ona jako forma pomocy psychopedagogicznej, która odbywa się w środowisku społecznym i ma na celu dążenie do poprawy funkcjonowania danej osoby, w szczególności w dziedzinie relacji interpersonalnych¹⁵. W obszarze socjoterapii wyróżnia się: ludoterapię, trening samoobsługi oraz trening umiejętności społecznych. Jednakże, w kontekście omawianej w artykule choroby skupiamy się jedynie na wykorzystaniu treningu samoobsługi w terapii osoby po udarze niedokrwiennym. Wielu pacjentów z tą chorobą zmagają się z wieloma problemami motorycznymi i poznawczymi. Jak w ergoterapii, tak również w treningu samoobsługi dąży się do osiągnięcia przez pacjenta samodzielności. Trening samoobsługi może być prowadzony przez socjoterapeutę bądź fizjoterapeutę. Zadania stawiane przed pacjentem są dla niego specjalnie dobrane i spersonalizowane. Chory, który ma problemy z poruszaniem się, jeśli zajdzie taka potrzeba, podczas treningu dowie się na przykład, jak przemieścić się z wózka inwalidzkiego na łóżko i zostanie od początku pokierowany oraz nauczony w zakresie wykonywania prostych czynności, takich jak ubieranie się, czy utrzymywanie higieny osobistej¹⁶.

Zakończenie

Udar niedokrwienny mózgu jest chorobą niezwykle złożoną o bardzo różnorodnych objawach. Kompleksowe wspomaganie funkcjonowania pacjenta nią dotkniętego staje się nieodzownym elementem życia osoby chorej. Przedstawione w niniejszym tekście rodzaje terapii stanowią wybrane przez nas przykłady wspomagania osób po udarze, które wykraczają poza tak zwane standardowe leczenie. Są one jednak zaledwie kroplą w morzu potrzeb pacjentów, którzy dopiero dzięki oddziaływaniom wielospecjalistycznym mogą choć w części odzyskać utracone kompetencje, a tym samym przynajmniej częściowe poczucie sprawstwa.

¹⁵ B. Jankowiak, E. Soroko, *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, [w:] *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, red. B. Jankowiak, Poznań 2013, s. 33-58.

¹⁶ D. Rączkowska, *Rehabilitacja po urazowym uszkodzeniu rdzenia kręgowego na poziomie C4*, Katowice 2009.

BIBLIOGRAFIA

- Arts M., *Ergotherapie im Arbeitsfeld Neurologie*, Georg Thieme Verlag, 2002.
- Jankowiak B., Soroko E., *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, [w:] *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, red. B. Jankowiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Janus E., *Nowa rola terapeuty zajęciowego w opiece zdrowotnej i społecznej na rzecz osób przewlekłe chorych i z niepełnosprawnościami*, *Choroba Przewlekła*, 2016, 26.
- Juśkiewicz-Swaczyna B., Białkowska J., *Rola terapii zajęciowej w rehabilitacji*, *Szkice Humanistyczne*, 2015, 15, 3-4.
- Kozołub A., *Biomedyczne podstawy logopedii*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, tom I, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2017.
- Maruszewski M., *Afazja. Zagadnienia teorii i terapii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Mazur R., Świerkocka-Miastkowska M., *Udar mózgu – pierwsze objawy*, *Choroby Serca i Naczyń*, 2005, 2, 2.
- Nyka W., Jankowska B., *Zasady wczesnej rehabilitacji chorych z udarem niedokrwinnym mózgu*, *Forum Medycyny Rodzinnej*, 2009.
- Pałka T., Puchowska-Florek M., *Chory po udarze – rehabilitacja ruchowa i zaburzeń mowy*, *Choroby Serca i Naczyń*, 2007, 4, 2.
- Rączkowska D., *Rehabilitacja po urazowym uszkodzeniu rdzenia kręgowego na poziomie C4*, Śląski Uniwersytet Medyczny, Katowice 2009.
- Ryglewicz D., Milewska D., *Epidemiologia afazji u chorych z udarem mózgu*, *Udar Mózgu. Problemy Interdyscyplinarne*, 2004, 6, 2.
- Sabiniewicz M. i in., *Wybrane zaburzenia funkcji poznawczych po udarze mózgu – charakterystyka kliniczna i diagnostyka*, *Aktualności Neurologiczne*, 2015, 15, 1.
- Sadowski B., *Rola mózgu w procesach nadawania i odbioru mowy*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
- Sobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Szelaż E., *Mózgowa organizacja funkcjonowania poznawczego*, [w:] *Wprowadzenie do neurologopedii*, red. A. Obrębowski, Termedia Wydawnictwo Medyczne, Poznań 2018.
- Szeligiewicz-Urban D., *Rola prac ręcznych w terapii zajęciowej osób niepełnosprawnych*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 2015, 11.
- Turaj W., *Objawy i zespoły kliniczne udaru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA

ORCID 0000-0002-8700-2249

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

NARCYSTYCZNA CIĘŻKOŚĆ ŻYCIA I „NIEZNOŚNA LEKKOŚĆ BYTU”¹ W ASPEKcie PEDAGOGIKI WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY

ABSTRACT. Ściupider-Młodkowska Mirosława, *Narcystyczna ciężkość życia i „nieznośna lekkość bytu” w aspekcie pedagogiki współczesnej młodzieży* [Narcissistic Heaviness of Life and “Unbearable Lightness of Being” in the Aspect of Pedagogy of Contemporary Youth]. *Studia Edukacyjne* no. 64, 2022, Poznań 2022, pp. 47-62. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.64.4

The article aims to indicate the contradiction of lightness and heaviness that permeates the culture of narcissism and tangibly affects the lives of young people, becoming problematic for future generations. Questions: Does cultural narcissism determine contemporary young people's attitudes full of contradictions, the antinomy of lightness and heaviness? If so, how does narcissism affect the understanding of community and relationships? The meeting places and relational spaces of young people, mediated by the media, spread the virus of adoration, self-admiration and privilege; this is a direct result of cultural narcissism. I observe this and many other determinants of dissociation resulting from the influence of the culture of egoism in the self-destructive attitudes and choices constructed by young people. Self-indulgence and adoration very often lead to a sense of emptiness, little worth and loneliness. This article will defend theses on visible dissociation in selected areas of youth's existence. I will refer to the analyses of interviews with selected students conducted within the pilot research project on “Ego Addicts”. The background for the considerations is also examples from the life of characters from the prose of Milan Kundera; inspirational, they are both unbearably light and heavy. The narcissistic lightness of being can become a direction indicator for educators in diagnosing the heaviness, i.e. low value and loneliness and other dilemmas of youth.

Key words: youth pedagogy, cultural narcissism, adoration virus, feeling of loneliness

(...) *niestychanie ważny do zrozumienia czegokolwiek jest kontekst.
Rzeczy i ludzie owszem istnieją dla siebie i w sobie,
ale zrozumieć je można tylko w ich kulturze (...)
kultura objaśnia człowieka, jest jego komentatorem”*

R. Kapuściński, *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, s. 166-167

¹ Cytat zaczerpnięty z książki: M. Kundera, *Nieznośna lekkość bytu*, Warszawa 2001, która doczekała się wspaniałej ekranizacji. Film z 1988 roku o takim samym tytule, w reżyserii Philipa Kaufmana, był wielokrotnie nagradzany w prestiżowych konkursach filmowych.

Wstęp

Milan Kundera, twórca wspaniałej prozy pełnej groteskowości i absurdu, pół wieku temu postawił (za greckim filozofem Parmenidesem) ambitne pytanie: co jest pozytywne – lekkość czy ciężar? Antynomia lekkości i ciężaru jest dla niego „tajemnicza i najbardziej wieloznaczna ze wszystkich antynomii”² i dlatego, co uzasadnione, przenika przez całą twórczość tego wybitnego pisarza. Lekkość, nieuchwytność, w znaczeniu hedonizmu życia, jest także charakterystyczna dla okresu młodzieńczego, kojarzy się przede wszystkim z beztroską, wznoszeniem i unoszeniem w przestrzeń niczym mitologiczny Ikar; jest spontaniczna, ulotna, taka jak młodość. Podjęłam się próby analizy właśnie tej antynomii, zestawienia lekkości bytu w rozumieniu demaskatorskiej i groteskowej prozy Kundery, pisanej z perspektywy emigracji, z „lekkością” (płynnością, plastycznością, elastycznością), którą obserwuję i badam od dziesięciu lat u współczesnej polskiej młodzieży studiującej³. Uważam, że obydwie stały się ciężarem, a nawet cierpieniem. Współczesne miejsca spotkań młodzieży, które odbywają się za pośrednictwem mediów, znacznie wpływają na prezentowane przez nich postawy, wartości i determinują jakość relacji międzyludzkich w kierunku autodestrukcji. Z jednej strony obserwujemy młodzież zainfekowaną wirusem adoracji, samouwielbieniem i zachwytem w mediach społecznościowych, z drugiej – podstępny narcyzm kulturowy wywołujący u nich poczucie pustki osamotnienia oraz obniżający ich wartość i pewność siebie. W artykule postaram się udowodnić zauważalny i niepokojący proces autodestrukcyjnych – nieznośnie i narcystycznie „lekkich” zachowań, których głównym sprawcą jest „epidemia egoizmu”⁴, tak wyraźna w kulturze narcyzmu. Christopher Lasch pół wieku temu w książce, która na wiele lat stała się probierzem amerykańskiej krytyki kulturowej, opisując beztroskie życie Amerykanów, wskazał między innymi na ciężkość pozornie wolnych, dążących do sukcesu i sławy, nie znoszących konkurencji, krytyki i nieszczęśliwych obywateli, bo osaczonych przez rynek konsumenci i zwiedzionych obietnicami dobrostanu⁵.

W prezentowanej analizie odwołuję się bezpośrednio do różnych scen z życia bohaterów Kundery, jak i do współczesnych doświadczeń z rozmów z młodzieżą studiującą, które przeprowadziłam w ramach pilotażu do projektu badawczego na temat „Dopalaczy Ego” i narcyzmu kulturowego. Uzu-

² M. Kundera, *Nieznośna lekkość bytu*, Warszawa 1996, s. 7.

³ Badania opublikowane między innymi w książce mojego autorstwa: *Miłość w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2018.

⁴ A. McCready, *Epidemia egoizmu. Jak być konsekwentnym rodzicem i stawiać dziecku granice?*, Warszawa 2017.

⁵ Ch. Lasch, *The Culture of narcissism. American Life in Age of Diminishing Expectations*, New York 1979.

pełnieniem będą także badania na temat miłości w epoce Ja, które pomyślnie zakończyłam w 2014 roku. Od tego czasu wpływ kultury pełnej presji, aby żyć bezrefleksyjnie ale dostatnio, jest jeszcze silniejszy i zabiera to, co cenne dla młodości – w absurdzie wielości wyborów tkwi brak wolności wyboru. Z kolei zjawisko narcyzmu kulturowego, który opisuję za wieloma ekspertami (Lasch 1990, Twenge, Campel⁶ 2009, Erikson 2021, Szpunar 2016⁷) jako ogólnospołeczny trend samorealizacji jednostki, zmieniający jakość relacji międzyludzkich poprzez narcystyczną potrzebę uznania (Ściupider-Młodkowska, 2018⁸), traktuję jako znaczące tło teoretyczno-badawcze do prezentowanych rozważań.

W pierwszej części tekstu przedstawię, jak narcyzm kulturowy realnie wpływa na postawy i wybory młodzieży, które za Amy Mc Cready⁹ można uznać jako efekt „epidemii egoizmu”, mającej swoje źródło w braku jasnych granic we wczesnych latach rozwoju, przyzwyczajania do poczucia bycia wyjątkowym i uprzywilejowanym, nadmiernego chwalenia nieadekwatnego do wysiłku, odbierania motywacji do samodzielności w osiągnięciu celów. Następnie zestawie wybrane postawy młodzieży z wyróżnionymi sytuacjami, opisanymi przez czeskiego pisarza Milana Kunderę w jego prozie, doszukując się analogii w wybranych postawach współczesnej młodzieży studiującej. Na końcu zaprezentuję krótką analizę po dyskusjach ze studentami, którzy podali przyczyny i przykłady łatwego uzależnienia się od wszechobecnych „dopalaczy Ego”, a więc presji kulturowej, promującej samouwielbienie, uprzywilejowanie, a w konsekwencji skazującej na osamotnienie, brak wspólnoty i zakorzenienia.

Narcyzm jako brzemień współczesnego świata młodzieży

Pathos z języka łacińskiego oznacza cierpienie. Patologia narcyzmu, która bierze pod uwagę losy mitologicznego Narcyza, przejawia się między innymi w nieumiejętności kochania, przy jednoczesnym pragnieniu miłości. Tę sprzeczność poczucia osamotnienia, z równoległym utrzymywaniem kontaktów wirtualnych i realnych z ogromną liczbą osób, oferuje kultura narcyzmu, która na stałe zagościła w biografiach współczesnych młodych ludzi i robi

⁶ J.M. Twenge, W.K. Campell, *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*, New York 2009.

⁷ M. Szpunar, *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Kraków 2016.

⁸ M. Ściupider-Młodkowska, *Miłość w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2018, s. 108.

⁹ A. McCready, *Epidemia egoizmu*.

spore spustoszenie w ich emocjonalności, empatii i wrażliwości. Narcyzm kulturowy przejawia się między innymi w braku autentyczności i upublicznianiu mocno wyretuszowanych i nieprawdziwych scen z życia prywatnego. Te schematy działania porywają nie tylko jednostki egocentryczne, ale wszystkie, które dotychczas okazywały dużą empatię i potrafiły działać bezinteresownie. Narcyzm określa się jako epidemię psychokulturową¹⁰, co ma silne uzasadnienie w upublicznianiu w Sieci setek informacji na swój temat, które nikogo nie interesują. Owe schematy działań poszukiwaczy i poszukiwaczek poklasku oraz adoracji u innych obserwujących i lajkujących uczestników portali społecznościowych odwróciły porządek funkcjonowania – to co realne stało się iluzją, co wirtualne prawdą (co miało być lekkie i przyjemne, zamieniło się w przygniatający ciężar). Na skutek przeglądania dziennie przez trzy godziny stron na Facebooku, Instagramie i innych ekshibicjonistycznych miejscach, znaczny odsetek młodych dziewcząt popada w obniżony nastrój, a następnie w silną depresję, brak wartości siebie, nostalgię za czymś czego nie mogą mieć¹¹.

Hasła medialne: *twitto ergo sum*, *selfie ergo sum* oraz młodzieżowe słowo roku 2017 *atencjusz/atencjuszka* dowodzą, jak silnie kultura narcyzmu przeniknęła do świata młodych ludzi.

Współcześnie udostępnienie na forum w jakiej jesteś obecnie sytuacji w życiu prywatnym stało się normą. Upublicznianie wszystkiego o sobie jest obecnie sposobem na zarządzanie emocjami. Badania psychologów ujawniły, że kobiety szukają w ten sposób potwierdzenia społecznego, że to co robią jest dobre i potrzebne – jest to ich sposób na komunikację i poszerzanie swojej sieci społecznej, a mężczyźni częściej używają autoprezentacji wirtualnej nie w celach afiliacyjnych, ale aby potwierdzić swoją siłę i dominację¹². Ponadto, obecnie wychowanie młodego pokolenia utwierdza dzieci, a następnie młodzież w przekonaniu, że są kategorią wyjątkowo uprzywilejowaną. W kulturze dobrobytu otrzymują wymarzone prezenty najszybciej jak to możliwe, następnie są nagradzane i chwalone nieadekwatnie do wysiłku, a potem dostają się na studia wyższe bez szczególnych starań, gdzie oczekują wyłącznie ocen bardzo dobrych, skoro wychowywały się w przekonaniu, że mogą być „pępkami świata”. Amy McCready mówi wprost o skutkach wirusa uprzy-

¹⁰ T. Erikson, *Otoczeni przez narcyzów. Jak obchodzić się z tymi, którzy nie widzą świata poza sobą*, Warszawa 2021.

¹¹ M. Spietzer, *Epidemia smartfonów. Czy jest zagrożeniem dla zdrowia, edukacji i społeczeństwa?*, Słupsk – Warszawa 2021, s. 128. Dziewczeta, które w wieku 13 lat spędzały ponad trzy godziny dziennie na korzystaniu z Facebooka, w wieku 18 lat miały dwukrotnie większe prawdopodobieństwo zachorowania na depresję. 11% dziewcząt w Wielkiej Brytanii spędza tyle czasu w mediach społecznościowych (za: Mc Tauge 2015).

¹² S. Passini, R. Biolcati, *Narcissism and self esteem: Different motivations for selfie "posting behaviours"*, *Cogent Psychology*, 2018, 5, s. 8-10.

wilejowania, który ujawnia się na portalach społecznościowych wśród opublikowanych wyłącznie pięknych oraz dobrych sytuacji i scen z życia. Jest to bezpośredni efekt przyglądania się życiu celebrytów, które zawsze jest barwne, ciekawe i inspirujące. Autorka wskazuje, że „rezultatem takich zachowań u dorosłych jest często obniżenie standardów w pracy, pogorszenie relacji towarzyskich i własnej samooceny”¹³.

Zachowania mające swe źródło w kulturze oferującej nieautentyczność i sprzeczności, zarówno w wyborach jak i decyzjach, powodują chaos tożsamościowy i brak dojrzałości. Na pierwszy rzut oka współczesna młodzież uwikłana we współczesną kulturę konsumpcji i adoracji żyje dostatnio, ma wszystko czego pragnie, jest piękna, zadbana, prowadzi spokojne, perfekcyjne i harmonijnie dopasowane do upodobań życie. Wewnętrznie jest mocno zagubiona, zlekionna, chwiejna, łatwo poddaje się krytyce i nie bierze odpowiedzialności za swoje życie, traktując je w sposób wyłącznie chwilowej przygody. Narcyz chce i żąda wyłącznie przyjemności, tego co przynosi świat konsumpcji; musi to być lekka w odbiorze lektura, dobre kosmetyki, czy brak rozmów o śmierci i umieraniu. Młodzież bardzo często wpada w pułapkę zniewolenia przyjemnościami i nadmiarem, zaspokajając głód bycia podziwianym. Podziw i uznanie nie zostają na długo, bo zależą wyłącznie od zachowań konsumpcyjnych pozbawionych sensu i przekierowujących uwagę wyłącznie na dogadanie sobie i życie wyłącznie w swoim świecie. Promowane trendy samodoskonalenia, wszechobecne w coachingu, motywują do wolnych wyborów i zadbania o siebie, w konsekwencji czynią młodzież poddaną i zniewoloną od posiadania: kolejnej ometkowanej torebki, która nie robi wrażenia na obco spotkanych przechodniach, dlatego trzeba kupić następną, kolejnego kierunku studiów, który nie daje gwarancji znalezienia wymarzonej pracy, kolejnego partnera, który nie spełnia oczekiwań.

Narcyz cierpi na histroniczne zaburzenie osobowości, według DSM, w psychiatrii dotyczy częściej kobiet, które nadmiernie poszukują uwagi, cechującymi się zachowaniami egzaltowanymi, teatralnymi, prowokującymi i niestosownie erotycznymi. Prawdopodobnie bohaterka z *Nieznośnej lekkości bytu* – Sabina była przykładem właśnie takiego zaburzenia. Osoby cierpiące na kliniczną formę narcyzmu nie chcą przebywać wśród tych, którzy nie poświęcają im należytej uwagi¹⁴. Oczekiwanie uznania i pokłasku oraz narcystyczne schematy postępowania, a co gorsza ich akceptacja przez społeczeństwo, prowadzi do destrukcji i dysocjacji. Na skutek „głasków”, aplauzu i podkreślania wyjątkowości u osób, tracą one motywację do działania, stają się rozkapryszone, uprzywilejowane i roszczeniowe. Nadmiar pochwał psuje

¹³ A. McCready, *Epidemia egoizmu*, s. 23.

¹⁴ T. Erikson, *Otoczeni przez narcyzów*, s. 85.

charakter jednostki, stąd powiedzenie: „Nie powiem Ci o zasługach teraz, bo zbyt szybko obrośniesz w piórka”. Z kolei, sposób funkcjonowania na portalach społecznościowych i przegląd komentarzy, którego dokonałam wspólnie ze studentami, pozwala przypuszczać, że typ narcystycznych cech osobowościowych przejawia się w nadmiernych krytykach, drwinach, żartach, ciętym języku oraz w bezprecedensowym publicznym obrażaniu innych, naruszającym granice przyzwoitej krytyki. Uwidacznia się w upublicznianiu „elaboratów” – długich wpisach na przykład na temat tego, co złego znajduje się w charytatywnych działaniach „Szlachetnej paczki”, podczas gdy nigdy nie byli zaangażowani w tę ani żadną akcję pomocową, będąc skupionym wyłącznie na gromadzeniu podziwu i poklasku ze strony innych. Krytyka medialna, która poszła nie w kierunku konstruktywnej, a narcystycznej walki o prestiż i uznanie od dłuższego czasu rości sobie prawo, aby bezprecedensowo tworzyć publicznie zajadłe spory poprzez drwinę, poniżanie, obrażanie i mowę nienawiści. Wystarczy przyjrzyć się kilku programom reality show, które zgubiły złoty środek, taktowność i jakikolwiek kierunek przyzwoitości w upublicznianiu zarówno słabości, jak i wyjątkowości, a co gorsza w pełnych wulgaryzmów komentarzach (zjawisko zatrudniania celebrytów w rolach ekspertów od muzyki, pracy, rodziny).

Budowanie sukcesu przez poniżanie innych to kolejny przejaw ciężaru narcyzmu. Ludzie utwierdzeni w kulturze, w której daje się przyzwolenie na bycie „pępkiem świata”, twierdzą, że mają prawo budować swój sukces i karierę kosztem deptania innych, skoro oni okazali się słabsi, mniej utalentowani oraz niegodni afiszu i sukcesu. Uznanie w gronie najbliższych nie wystarczy, musi mieć koniecznie rozmach medialny; szukanie splendoru, adoracji i sławy na szeroką skalę jest przytłaczającym zjawiskiem, ujawniającym, że jednostka uwikłana w narcyzm kulturowy nie chce wchodzić w bliskie relacje. Bliskie relacje, zdaje się, nie są na tyle atrakcyjne, aby się w nie angażować, bo nie przynoszą szybkich i spektakularnych zysków oraz nie zaspokajają potrzeb współczesnej młodzieży opętanej wirusem uprzywilejowania i egoizmu.

Warto zadać pytanie: jak młodzi ludzie (nie)radzą sobie z kulturą narcyzmu, która puka nie tylko w ich monitory smartfonów, ale również w tożsamość i sposób bycia. W wielu przypadkach ulegają iluzji złudzeń i żyją w przekonaniu, że mogą wszystko, kiedy tylko chcą. Są też uzależniający się od powierzchownego uznania, którzy oczekują na portalu Facebook polubieni osławionych już tak zwanych „lajków”, które na chwilę sprawiają, że ich głos jest ważny, szybko dodając skrzydeł i dodatkowych wrażeń, aby na moment zabłysnąć przed innymi i zyskać prowizoryczne uznanie. W mojej grupie rozmówców znaleźli się także „maruderzy” – pełni drwin i żartów z siebie oraz z innych. Taki dystans pozwala im z jednej strony spojrzeć na wszystko

bez emocji, z drugiej – bardzo szybko ironia przeobraża się w agresję słowną, hejt, obrażanie i mowę pełną nienawiści. Wśród studentów znaczący procent rozmówców, bo aż 90%, po takich doświadczeniach zamyka się w sobie, tracąc poczucie wartości i w grupie tej znajdują się osoby z syndromami depresji, melancholii, nostalgii, skłonności do zaburzeń w odżywianiu, nieobecności w świecie realnym. Przyznają się do tego, że padają ofiarą przestępstw cyfrowych, bo trudno im rozgraniczyć prawdę od fałszu. Są tym sfrustrowani, przygnębieni, że inni prezentujący się na portalach mają lepiej, a zatem wolą wylogować się z show, w którym nie chcą brać udziału.

Dowodem na tego typu doświadczenia może być wypowiedź 23-letniej studentki, która wyraziła zgodę na upublicznienie jej słów: *Jest takie jedno powiedzenie: Jak nie potrafisz nie pchaj się na afisz. Ja biorę je sobie bardzo do serca. Prowadziłam przez jeden rok swojego bloga, ale po komentarzach pełnych zawiści, kompromitujących mnie i ośmieszających, dałam sobie spokój.*

Solipsystyczne tendencje aktywnych w świecie wirtualnym obnażają powierzchowność, objawiającą się często płytką i nic nie wnoszącą wymianą zdań, podobną do przekupstwa na targowisku. Niczego nie wnoszą komentarze zwrotne zawarte w emotikonach typu ☺ ☹ lub w powiedzeniach „brawo My”. Zupełnie zaskakuje nowy trend cytowania swoich słów i podpisywania ich własnym imieniem i nazwiskiem. Warto w tym kontekście zastanowić się nad skutkami „epidemii egoizmu” (za A. McCready), bo takie zachowanie może wskazywać na niebezpieczny rodzaj samouwielbienia i autodestrukcji. Niewinne zagarnianie wszystkiego dla siebie jest okradaniem innych, co trudno dostrzec, kiedy ignorowanie innych stało się akceptowaną społecznie normą. Młodzież studiująca przyzwyczajona do takich zachowań oczekuje najwyższych stopni małym wysiłkiem i poświęcania urlopu wypoczynkowego promotora na sprawdzanie postępów w ich pracy magisterskiej. Narcyzowie atakują, kiedy nie otrzymują należytego im szacunku i określonych efektów ich starań. Agresja ta jest widoczna w korespondencji, uprzedzeniach, niegodzeniu się z faktem, że ktoś nie odpisał natychmiast, albo nie zwraca należytej uwagi. Brak pochlebstw ze strony osoby, od której żąda się adoracji i uznania powoduje atak, oskarżanie, wykluczanie z „ulu”, czyli ze społeczności. Facebook dawno zrozumiał mechanizm narcyzmu i umożliwił blokowanie innym możliwości wypowiedzi – stworzono narzędzie z myślą o narcyzach, którzy nie znosząc krytyki, bardzo chętnie z niego korzystają. Takie działanie daje przekaz: Jeśli nie podzielasz moich norm i moich sposobów komentowania, to nie powinieneś brać udziału w dyskusji. Obsesja wykluczania i izolowania dotyczy całych grup, które wpadły w mechanizm wzajemnej adoracji i nie dopuszczają kogokolwiek, kto zagraża i może ten mechanizm przerwać. *Cancel culture* (znana jako kultura unieważniania lub wykluczania) zbiera żniwo na forach internetowych, gdzie dochodzi do wy-

miany zdań na tematy aksjonormatywne, podające w wątpliwość jakąś kwestię. Brakuje zarówno konsekwencji, jak i odpowiedzialności za wypowiedziane słowa, a w zamian jest coraz więcej ofiar tego typu zachowań.

Kolejnym przejawem ciężaru pod pozorem tematów lekkich i przyjemnych jest kulturowa obsesja na temat dbałości o zewnętrzny wizerunek, na tematy perfekcyjnych wymiarów ciała, kontroli nad wyglądem, czyli obsesja piękna. W tej sferze także doszło do przekonwertowania wartości wyglądu nad kompetencjami społecznymi. Młodzież akademicka ma możliwość autoprezentacji. Uczestnicząc w samorządach studenckich, upublicznia zdjęcia, które jeszcze niedawno dowodziły o kompetencjach społecznych, a dziś przeobraziły się w zdjęcia modelek i modeli skoncentrowanych przede wszystkim na wizerunku, nie na działaniach społecznych. Obsesja piękna wkradła się w mury akademickie i utwierdza w przekonaniu o sile wyglądu oraz atrybutów zewnętrznych. Zaznaczam, że daleka jestem od koncepcji robiącej z naturalnego, zwłaszcza kobiecego, piękna wroga, bo to niestety wybrzmiało w doniesieniach badawczych i analizach dr Renee Engeln¹⁵. Autorka akcentując, „jak kultura popularna krzywdzi dziewczynki i kobiety”, wmawiając im znaczenie wyglądu, zapomniała o „złotym środku”, czyli akceptacji piękna naturalnego, bez umniejszania czy gloryfikowania jego wagi w życiu. Jednakże, zastanawia i dziwi to, że od kilku lat podczas ewaluacji zajęć młodzież studiująca wypowiada się pochlebnie na temat wyglądu wykładowczyń i wykładowców, zwraca uwagę na barwę głosu i zewnętrzne cechy, pomijając często kompetencje akademickie, a nawet przyznaje nagrody za ikonę stylu wśród wykładowców – są to kategorie konstruowane przez młodzież studiującą. Można zadać w tym kontekście pytanie: czy poświęcanie ogromu czasu nad wizerunkiem nie przesuwą granic w kierunku tego co mniej ważne, lekkie, kosztem zaniedbywania sfery intelektualnej i duchowej, która jawi się jako zobowiązania, ciężka praca. Obsesja piękna to także wyraz niezdolności lekkiej, a będącej w zasięgu ręki, iluzji, że jeśli się postaram zadbać o wygląd, jeśli oddam czas i pieniądze sferze seksualnego kapitalizmu, będę bardziej akceptowana(y) i kochana(y).

Bohaterowie Kundery a współczesna młodzież w kontekście niezdolności lekkiej iluzji bycia kochanym

Milan Kundera często w wywiadach podkreślał, że warto przyjmować postawę ironisty wobec wydarzeń trudnych i traumatycznych oraz filozofować ze światem, snuć refleksje i wyciągać z niej wnioski. Autor poszukuje

¹⁵ R. Engeln, *Obsesja piękna. Jak kultura popularna krzywdzi dziewczynki i kobiety?*, Warszawa 2021.

w swojej twórczości odpowiedzi na pytanie: w jakiej mierze człowiek może kształtować swój los, a na ile determinuje go przypadek, ograniczenia społeczno-polityczne? Przepaść pomiędzy zamiarem, czynem i jego konsekwencjami ujawnia się w jego filozoficznej prozie, najczęściej opowiadającej o miłosnych fascynacjach, zmienności, zazdrości, przypadkowości, obłudzie, fałszu, słabości i wszystkim, na co składa się nieznośna lekkość bytu, czyli zestawienie ciężaru i lekkości. Kundera przedstawia dramat jednostki uwikłanej w historię traktowaną jako pewna, paradoksalna i indywidualna sytuacja egzystencjalna. Jego bohaterowie przegrywają – współczesna młodzież nie lubi słabości i przegranej, a jednak jest pełna antynomii, podobnie jak w sytuacjach przywołanych przez czeskiego pisarza. Zarówno kunderowscy bohaterowie, jak i współczesna młodzież zestawiają miłość oraz seks, byt – niebyt, śmierć – życie, artyzm – kicz, radość – smutek. Zdaje się, że życie młodzieży będącej na początku swojej dorosłości znajduje się w pewnej pułapce, podobnie jak losy bohaterów czeskiego pisarza są wystawieni na świat przeciwieństw w wielu sytuacjach – kiedy muszą wybierać pomiędzy miłością/seksem i pożądaniem albo studiami/pracą zarobkową czy dobrą zabawą. Pisarz, podobnie jak badacz, zaczyna od pytania o sens egzystencji. Powieści Kundery są niewątpliwie poetyką medytacją nad egzystencją.

Tym, co napędza bohaterki prozy Kundery jest marzenie o innym życiu, zwłaszcza jeśli codzienne zajęcia nie dostarczają zadowolenia ani nie przynoszą swego rodzaju podniet. To ciekawe, ale współcześnie młodzi ludzie szukają potwierdzenia swoich marzeń na forach internetowych – podobnie przedstawiając swoje nierealne oblicza – chcą być kimś innym albo wierzą, że dzięki upublicznianiu wizerunku w świecie wirtualnym, realnie zdobędą poklask i uznanie. Ucieczka w świat marzeń w kulturze narcyzmu oznacza samotność, niepewność, brak wspólnoty i brak poczucia bezpieczeństwa. Co ciekawe, bohaterowie Milana Kundery z jednej strony uciekają od tłumu, tak bardzo chcąc się z niego wyodrębnić, z drugiej – są świadomi, że indywidualizm alienuje i skazuje ich na samotność. Podobnie dzieje się w grupie młodzieży, która chce być „offowa”, niezwykajna, jedyna, oryginalna. Podczas imprezy lokalnej, ogłoszonej jako przyjęcie offowe, gdzie wszyscy byli zobowiązani zaistnieć jako oryginalni outsiderzy, nagle obserwujemy paradoks – mężczyźni mają brody i ciemne firmowe okulary, a kobiety odkryte tatuaże w różnych partiach ciała, zaś wszyscy są bezwzględnie wpatrzeni w monitory najnowszych modeli smartfonów.

Nowoczesna młodzież, czyli młodzież „3 Web”, poddawana jest nieustannej intrydze i polityczno-kulturowej manipulacji, tracąc świadomość swoich potrzeb. Internet od początku swojego istnienia służył głównie pozyskiwaniu informacji, następnie zaistniały portale społecznościowe, na których można dzielić się własnymi informacjami z innymi odbiorcami, wchodząc

w interakcje. Młodzież 3web poddawana jest ciągłej manipulacji, a obecność w Internecie zmusza ich poniekąd do uczestnictwa w tym, co systemy eksperckie przetwarzające dane (bez naszej wiedzy i zgody) podpowiadają jako konieczne do życia. Wizja samodoskonalenia, a nade wszystko uprzedmiotowienia, użyteczności i szybkich efektów bez specjalnego wysiłku przenika do świata młodzieży, jednocześnie reglamentując cechy narcyzmu, które nakazują zadbać w pierwszej kolejności o siebie. Należy zauważyć, co od dawna podkreślają projektanci mody na całym świecie, że uwidacznia się w trendach nostalgia za tym co było, a co już nie wróci. Definicja nostalgii, według Svetlany Boym, wyjaśnia jednocześnie, dlaczego współczesna młodzież tak bardzo ucieka w świat wirtualnej fantazji, dlaczego związki i relacje wirtualne tak silnie wpływają na nastrój i emocjonalność. Nostalgia jako emocja najsilniej współcześnie doświadczana to: „(...) poczucie straty miejsca i poczucie przemieszczenia, ale to również romantyczna relacja z własną fantazją”¹⁶. Dla Zygmunta Baumana stało się oczywiste, że współczesnych młodych charakteryzuje jednocześnie pragnienie, aby przynależeć do grup i wyróżniać się, jednak aby to się spełniło, muszą być stałymi konsumentami dóbr i liczyć wyłącznie na swoje zasoby¹⁷. Te z kolei uległy konwersji z kompetencji społecznych na koncentrację wyłącznie na jednostkowym dobru.

Lekkość wśród bohaterów Kundery a lekkość w relacjach

W książce *Niežnośna lekkość bytu* znajduje się kilka definicji miłości. Jedną z nich wypowiada Franza – kochanek Sabiny: „(...) kochać to znaczy wyrzec się siły”¹⁸, czyli stać się słabym, co może też oznaczać – wyzbyć się ciężaru w imię lekkości.

Męski bohater Kundery to zazwyczaj uwodziciel prowadzący erotyczną grę, która zarazem jest sposobem na poznanie świata i działanie w świecie. Dzięki kobiecie mężczyzna w prozie Kundery czuje się potrzebny – potwierdza się jego siła i wartość. Jednocześnie większości bohaterom męskim – Tomaszowi z *Niežnośnej lekkości bytu*, Jaromilowi z książki *Życie jest gdzie indziej*, Klimowi i Jakubowi z opowiadania zatytułowanego *Walc pożegnalny* oraz Karlowi z *Księgi śmiechu i zapomnienia* – towarzyszy nieustanny lęk przed kobietą oraz stałym związkiem i zbudowaniem rodziny. Wszyscy bohaterowie, nie będący ojcami, chcą zdusić w swoich wybrankach potrzebę macierzyństwa, zneutralizować zagrożenia, jakie niesie rodzicielstwo i odpowiedzialność

¹⁶ Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, Warszawa 2018, s. 9.

¹⁷ Tamże, s. 74-80.

¹⁸ M. Kundera, *Niežnośna lekkość bytu*, s. 85.

za drugiego człowieka. Tomasz kazał uwierzyć Teresie, że jest bezbronnym dzieckiem i potrzebuje troski, nie chciał mieć z nią dzieci, bo macierzyństwo i matka, co także silnie wybrzmiewa w książkach Kundery, jest zagrożeniem dla mężczyzny, osłabia go i skazuje na niepowodzenie. Nadmiar matczynego uczucia niejako wskrzesza wspomnienia o mężczyźnie słabym, który nie potrafi rozpoznać swoich pragnień i gubi się w rzeczywistości, jak bohater Jaromil. Z kolei, kunderowskie bohaterki pozbawione są woli – czekają, aż los odda je w ręce mężczyzn, czekają na „wyodrębnienie”. Chcąc wyrwać się z nudnego i małowartościowego życia, marzą o relacji z kimś wyjątkowym, a jednocześnie są bardzo samotne. Samotność karze im wkleść się w erotyczne romanse. Przy czym, granica pomiędzy zwykłą grą erotyczną a miłością jest w analizowanej prozie bardzo silnie oddzielona. Wyraźnie widać tę granicę w akcji *Nieznośnej lekkości bytu*, bo tylko z Teresą – żoną Tomasz jest w stanie spędzić noc. Z innymi kochankami od razu po bliskości odczuwał pragnienie samotności. Mężczyźni w prozie Kundery tylko pozornie jawią się jako silni i dominujący. W rezultacie, to kobiety prowadzą i dominują w życiu mężczyzn. Sabina jako niezależna artystka swoimi intrygami potrafiła wabić mężczyzn, a następnie ich odrzucać, pragnąc niezależności i wolności. Kobiety w powieści dzielą się na te, którym nie zależy na sukcesach własnych, a jedynie na bliskości i wierności oraz na wyemancypowane, samodzielne, jak malarka Sabina, aktorka Ilona, czy prowadząca własną galerię Marie-Claude. Jan, bohater *Księgi śmiechu i zapomnienia* mówi o kobietach następująco: *Kobieta ucieka i broni się. Kobieta daje a mężczyzna bierze. Kobieta się okrywa a mężczyzna zrywa z niej ubranie. Przecież to są odwieczne obrazy, które istnieją w nas. To są obrazy związane z dominacją mężczyzn w społeczności patriarchalnej, gdzie męską tożsamość łączy się z posiadaniem i siłą. W powieściach Kundery trwa ciągle przedefiniowywanie miłości. W *Nieznośnej lekkości bytu* czytamy: „(...) miłość jest tym, co należy tylko do nas i dzięki temu wymyka się Stwórcy. Miłość jest naszą wolnością. Miłość jest po drugiej stronie wszystkich ess muss sein!”¹⁹.*

Świat bohaterów Kundery to świat iluzji. Wszyscy chcą nadać ciężkiej komunistycznej rzeczywistości jakiś nowy, lekki sens. W tym celu żyją marzeniami o indywidualizmie, seksie, miłości, nagości, która ma gloryfikować niezależność, ale jednocześnie staje się symbolem śmierci duszy. Bezrefleksyjne – lekkie wtopienie się w tłum innych, aby nie wyodrębnić, nie podejmować walki o prawdziwość związków, relacji. Bohaterowie wchodzący w przypadkowe związki szukają głębi miłości, w zamian spotykają zdrady, zazdrość, rozczerowania i brak stałości, a wszystko to pogłębia frustracja i nostalgia za czasami bez totalitarnego nadzoru i komunistycznej dyktatury. Być może

¹⁹ M. Kundera, *Nieznośna lekkość bytu*, s. 180.

dlatego świat iluzji jest tak rozpaczliwie pożądanym, staje się ucieczką, swego rodzaju „alibi” dla nieznosnej rzeczywistości, inwigilującej i nakazującej żyć w sposób „socjalistyczny”²⁰. Młodzież z powieści Kundery żyje z ciężarem prześladowania, obowiązków obywatelskich i jednorodności. Doświadczenie i biografie życiowe w świecie prozy czeskiego pisarza są wciągane w wir pomylek, złudzeń, nonsensów, śmieszności i żartów. Opisuując pokolenie, które dojrzewało pod naporem przeciążeń polityczno-moralnych i ponosiło przez to liczne klęski, będąc bezdusznym i niepoważnie traktowanym, w świecie pozbawionym wartości, pełnym oszustw, gwałtów i grabieży z intymności pozostaje rozczarowanie, zgorzknienie, żart, kicz oraz drwina. Wielkie metafizyczne problemy należy sprowadzić do żartu i kiczu, aby stały się lekkimi zabawnymi epizodami. Ponadto, ten sam świat przeniknięty lekkością zawsze stanie się tymczasowy, iluzoryczny i skazany na zapomnienie. Pamięć jest nieodzownym warunkiem zachowania tożsamości. Bohaterowie Kundery zdaje się nie chcą pamiętać, bo zapomnienie pomaga im znosić ciężar czasów, w których przyszło im żyć oraz ciężar zdrad seksualnych, z którymi często się mierzą.

Epikurejska przyjemność i brak przykrości to stały element wpisów na portalach społecznościowych, uzupełnianych regularnie przez współczesną młodzież. Przekaz, który wybrzmiewa najsilniej jest jeden: Jesteśmy szczęśliwi o tyle, o ile umiemy odsunąć od siebie cierpienie. Paradoks młodzieży, która podobnie jak bohaterki prozy Kundery chce na siłę wyodrębnić swoją wyjątkowość i ponadprzeciętność, polega na tym, że im bardziej stara się być niepowtarzalna, tym bardziej staje się przeciętna i konformistyczna. Ponadto, wiek określenia siebie, swojej odrębności i tożsamości znacznie się współcześnie wydłuża. Jeszcze dwadzieścia lat temu wszyscy licealiści w wieku nastoletnim wyglądali bardzo podobnie, nosząc luźne bluzy z kapturem i luźne spodnie. Obecnie większość młodzieży studiującej wygląda bardzo jednolicie – zlewa się w wielki tłum osób podążających za trendami. Ich przekonanie o indywidualizmie, którego tak pragną, staje się iluzją. Dobrym przykładem jest marka sklepu Supreme – postrzegana jako niedorzecznie oryginalna i pożądana. Każdy towar jest tu limitowany, wydawany tylko raz i następuje tak zwany drop, czyli nowa partia towaru, która trafia do sklepu każdego tygodnia, powodując, że zdobywcy unikatowej odzieży czują się szczęściarzami i ludźmi sukcesu. Studenci w Japonii stoją w ogromnych kolejkach, aby odsprzedać ciuchy marki Supreme pięciokrotnie drożej, niż kupili. Paradoks pożądanego, czegoś, co ma ugruntować oryginalność. Po zdobyciu kosztownej czapeczki z napisem supreme uświadamia, że pod przykrywką

²⁰ Wypowiedź na temat miłości: „Miłość człowieka socjalistycznego jest związana z obywatelskimi obowiązkami, z pracą, z walką w jedną całość i na tym ma polegać jej nowe piękno” – M. Kundera, *Życie jest gdzie indziej*, Warszawa 2013, s. 28.

indywidualizacji wkraść się mechanizm miksowania emocjonalności z ekonomią. Uporczywe poszukiwanie uznania ze strony innych osób skłania do absurdalnych zachowań – stania w kolejce po dziesięć godzin, aby zdobyć unikalną czapeczkę, która sprawi, że na moment poczuje się ważny w społeczeństwie ludzi zapatrzonych w siebie. Czapeczka z napisem *supreme* ma sprawić, że na moment zerkną na mnie obcy ludzie, na moment kogoś przyciągnę wzrokiem i zaangażuję, dostanę dawkę adoracji, po którą przyjdę kolejno raz, kiedy będzie nowa dostawa unikatowych ometkowanych rzeczy.

Milan Kundera, którego twórczością zafascynowałam się pod koniec lat 90. XX wieku, podobnie jak Zygmunt Bauman, potrafił spojrzeć z boku na groteskowość i absurdalność swojej rzeczywistości, a zarazem, być może, była to pewna recepta na tęsknotę za korzeniami i ojcowizną. Niemniej, doświadczenie emigracji wielokrotnie sprawia, że potrafimy spojrzeć wychodząc z ram kultury, którą otaczaliśmy się dotychczas. Tym samym, Kundera z niezwykłą bystrością przewidział rzeczywistość, w której znalazła się współczesna młodzież studiująca. To właśnie rzeczywistość kultury narcyzmu nakazuje współczesnym młodym ludziom być „pępkami świata”. Doskonale podsumowuje to cytat:

Miłość była niegdyś świętem jednostkowości, niepowtarzalności, pochwałą tego, co jest wyjątkowe, co nie zniesie żadnego powtórzenia. Ale pępek nie dość, że nie buntuje się przeciw powtórzeniu, to jeszcze wzywa do powtórzenia! I to nasze nowe tysiąclecie będziemy przeżywać pod znakiem pępka²¹.

W wywiadach z wybraną grupą 60. studentów w wieku 20 - 24 lata, przeprowadzanych zarówno w warunkach realnych, jak i wirtualnych kontaktów, pytałam o doświadczenia związane z kulturowym narcyzmem i egoizmem. Młodzi ludzie wskazywali na zachowania wyraźnie narcystyczne i nieznośnie powszechne, akceptowalne jako nieodłączna część naszej kultury. Najczęściej wymieniali:

- nieznoszenie najmniejszej krytyki – w tym celu uniemożliwienie komentowania pod załączonymi zdjęciami, wpisami i notatkami o sobie na portalach;

- nagminne zjawisko wyrzucania z portali społecznościowych osób, które nie zgadzają się z poglądami, podważają argumentację, a nade wszystko nie darzą uznaniem i nie aprobują wszystkich wpisów;

- nadmierne przekonanie o swojej wyjątkowości oraz bezgranicznych możliwościach i budowanie w tym celu ciągłej „marki” samego siebie, a nawet cytaty dnia rozpoczynający się od słów właściciela portalu, który cytując sam siebie, podpisuje się jako twórca sentencji, powiedzenia;

²¹ M. Kundera, *Święto nieistotności*, Warszawa 2014, s. 103.

– budowanie sukcesu przez poniżanie innych i kosztem innych; respondenci przyznali, że wielu studentów tak czyni, twierdząc, że skoro są i czują się lepsi od innych, to mają prawo tak czynić, nie kojarząc tego z niezdrową rywalizacją i „wyścigiem szczurów”;

– sprzedawanie swojego nieprawdziwego wizerunku w celu zdobycia aprobaty i uznania.

Reasumując najważniejsze wnioski z wypowiedzi, młodzież studiująca jest świadoma zagrożeń, jakie dostrzega w przestrzeniach skłaniających do narcystycznych zachowań. Kultura poklasku i widoczności skutecznie wmówiła, że jeśli nie zdobędą poklasku wśród lajkujących i obserwujących ich rówieśników, to przestaną istnieć.

Dobrym podsumowaniem tych i wielu innych wypowiedzi oraz zachowań jest cytat:

(...) w sieci każdy odnosi sukcesy – jest piękny, wytrenowany, popularny, inspirujący, dynamiczny, a co najważniejsze bezgranicznie szczęśliwy. Tak samo jak robił to Narcyz, teraz my wszyscy dążymy do tego, żeby uchodzić za perfekcyjnych²².

Zakończenie

Artykuł ukazał antynomię lekkości i ciężaru, która staje się wyjątkowo problematyczna zarówno dla samej młodzieży, jak i przyszłych pokoleń. Próbowałam w nim znaleźć odpowiedź na pytanie: Czy narcyzm kulturowy determinuje wśród współczesnej młodzieży postawy pełne sprzeczności, antynomii lekkości i ciężaru? Niewątpliwie tak się dzieje, nie na skutek problemów osobowościowych, wynikających ze złej socjalizacji rodzinnej, ale właśnie na skutek otaczającej kultury, która promując lekkość, zamienia ją w negatywny ciężar, wmawiając samouwielbienie, skazuje na osamotnienie. Miejsca spotkań i przestrzenie relacji młodzieży, odbywające się za pośrednictwem mediów, rozprzestrzeniają wirus adoracji, samouwielbienia i uprzywilejowania. Jest to bezpośredni skutek kulturowego narcyzmu. To oraz wiele innych znaczeń wpływa na konstruowane przez młodzież autodestrukcyjne postawy, wybory, które z samozachwyty przeobrażają się w poczucie pustki, niskiej wartości²³ i osamotnienia.

Zestawienie nieznośnej lekkości oraz narcystycznej ciężkości bytu w kontekście przeżyć i narracji zarówno bohaterów Kundery, jak i doświadczeń współczesnej młodzieży, uświadamia, że jedyne co pomoże zahamować działanie narcyzmu kulturowego jest wzbudzenie empatii i pokory. Empa-

²² T. Erikson, *Otoczeni przez narcyzów*, s. 198.

²³ Według najnowszych raportów Młodzi 2020.

tia to współczucie i zdolność przyjęcia czyjejś perspektywy, której uczymy się przez doświadczanie takich stanów w bezpośrednim kontakcie z ludźmi. Kontakt cyfrowy kategorycznie utrudnił takie doświadczenie: „(...) empatia młodzieży dla rodziców i przyjaciół jest tym słabsza, im więcej godzin dziennie młodzi ludzie spędzają przed ekranami”²⁴.

Ponadto, kultura utwierdzająca młodzież w przekonaniu, że są kategorią uprzywilejowaną odziera ich z pokory, samodzielności i kreatywności, utwierdza w wygodnictwie i rozleniwia w podejmowaniu decyzji. Uwidacznia się to w wypowiedziach wielu respondentów, którzy przyznają, że jeśli w życiu zawodowym, związkowym jakaś sytuacja okaże się zbyt ciężka, są w stanie w każdym momencie przerwać i zmienić wszystko. W tego typu decyzjach, nazywanych często elastycznymi, nie ma odpowiedzialności za drugiego człowieka, rodzinę pochodzenia, która finansuje okres studiów wynajem mieszkań/dojazdy do domu rodzinnego, często zaciągając kredyty studenckie. Podobne zachowania można zaobserwować w sferze relacji przyjacielskich oraz miłosnych, co zbadałam i opisałam wiele lat temu. Prognozy o wychładzaniu emocjonalności, oduczeniu empatii i wirusie egoizmu są w moim odczuciu priorytetem, jeśli wziąć pod uwagę programy pedagogizacji i socjalizacji współczesnej młodzieży, bardzo świadomej przenikania do ich codzienności trendów egocentrycznych i narcystycznych, które odbierają pewność siebie i sens istnienia.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Engeln R., *Obsesja piękna. Jak kultura popularna krzywdzi dziewczynki i kobiety?*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2021.
- Erikson T., *Otoczeni przez narcyzów. Jak obchodzić się z tymi, którzy nie widzą świata poza sobą*, Wydawnictwo Wielka Litera, Warszawa 2021.
- Kapuściński R., *Rwący nurt historii. Zapiski o XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Kundera M., *Nieznośna lekkość bytu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.
- Kundera M., *Życie jest gdzie indziej*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2013.
- Kundera M., *Święto nieistotności*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2014.
- Lasch Ch., *The Culture of narcissism. American Life in Age of Diminishing Expectations*, W.W Norton, New York 1979.
- McCready A., *Epidemia egoizmu. Jak być konsekwentnym rodzicem i stawiać dziecku granice?*, Wydawnictwo Edgard, Warszawa 2017.
- Passini S., Biolcati R., *Narcissism and self esteem: Diffrent motivations for selfie "posting behaviours"*, Cogent Psychology, 2018, 5.

²⁴ M. Spietzer, za Richards w: *Epidemia smartfonów*, s. 35.

- Spietzer M., *Epidemia smartfonów. Czy jest zagrożeniem dla zdrowia, edukacji i społeczeństwa?*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk – Warszawa 2021.
- Szpunar M., *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Wydawnictwa AGH, Kraków 2016.
- Ściupider-Młodkowska M., *Miłość w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Twenge J.M., Campell W.K., *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*, Atria Press, New York 2009.

RYSZARD TADEUSIEWICZ

ORCID 0000-0001-9675-5819

AGH – Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica
w Krakowie

ZNACZENIE BIOCYBERNETYKI W NAUCZANIU INŻYNIERII BIOMEDYCZNEJ NA PODSTAWIE OPINII STUDENTÓW

ABSTRACT. Tadeusiewicz Ryszard, *Znaczenie biocybernetyki w nauczaniu inżynierii biomedycznej na podstawie opinii studentów* [The Meaning of Biocybernetics in Teaching Biomedical Engineering on the Basis of Students' Opinions]. Studia Edukacyjne no. 64, 2022, Poznań 2022, pp. 63-73. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.64.5

Teaching Biomedical Engineering now takes place in most technical schools and in some universities. Each of them uses its own curricula, tailored to the goals of education and the qualifications of their staff. This diversity concerns, among other things, the lecture on the subject of biocybernetics. At the birth of the Biomedical Engineering studies (which was launched at the AGH University of Science and Technology a year earlier than in all other Polish universities), the biocybernetics lecture was the first one that the students listened to. Following the example of AGH, other universities also introduced this lecture. Later, however, many universities gave up teaching this subject, and Act 2.0 changed the name of the scientific discipline for many years called "Biocybernetics and Biomedical Engineering" to "Biomedical Engineering", limiting the chances of obtaining degrees in biocybernetics. Nevertheless, at AGH UST, this subject is still taught at the beginning of the Biomedical Engineering course. In the academic year 2021/22, a survey was conducted among the students; having had one semester of lectures, they answered the question: "How will the knowledge of biocybernetics help me in the profession of a biomedical engineering specialist?" This article presents the results of this survey and encourages you to think about it.

Key words: earning and teaching, biomedical engineering, biocybernetics, students' opinions, survey research

Wstęp. Uwagi metodologiczne

Artykuł ten opiera się na opiniach studentów kierunku inżynieria biomedyczna, którym po całosemestralnym wykładzie przedmiotu biocybernetyka zadano pytanie:

„W czym i w jaki sposób znajomość biocybernetyki będzie mi pomagać w wykonywaniu zawodu specjalisty inżynierii biomedycznej?”

Celem przeprowadzonego badania było poznanie opinii studentów na temat przydatności przedmiotu, a w szerszym kontekście – ważnego wycinka interdyscyplinarnej nauki, jaką jest biocybernetyka, w ich przyszłej działalności zawodowej. Tak wąsko, ale jednocześnie precyzyjnie zarysowany cel badań zdeterminował wybór metody badawczej, którą z oczywistych względów jest sondaż diagnostyczny z techniką ankiety i kwestionariuszem jako narzędziem badawczym. Istotne było tutaj uzyskanie informacji zwrotnej, przydatnej w procesie ewentualnej modyfikacji treści i/lub metod realizacji wykładu z przedmiotu biocybernetyka na kierunku studiów inżynierii biomedyczna. Badanie to cechuje swoista osobliwość, powodująca, iż wymyka się ono z klasycznych kanonów obowiązujących w pedagogice – jeśli w obecnym postmodernistycznym świecie o takich kanonach można w ogóle jeszcze mówić. Ankieta formalnie należy do metod (bądź technik – w zależności od źródła przyjętych rozważań, których szczegółowy opis zostanie tutaj pominięty) ilościowych. Wykorzystana w tym konkretnym badaniu jest nietypowa – kwestionariusz zawiera tylko jedno pytanie i to pytanie otwarte. Przyjęta metoda jest zatem bliższa należącemu do metod jakościowych wywiadowi, zachowując przy tym swój wymiar ilościowy. Obydwa te ujęcia – jakościowe oraz ilościowe – zostały wykorzystane w interpretacji wyników badań.

Metoda sondażu diagnostycznego stanowi jedną z najważniejszych oraz najpopularniejszych w naukach społecznych metod pozyskiwania informacji i badania opinii respondentów. Owo krótkie wyjaśnienie kontekstu metodologicznego badań niech posłuży również uzasadnieniu, dlaczego autor nie formułuje problemów badawczych ani hipotez, bowiem trudno przewidzieć, jakich odpowiedzi na pytanie ankietowe udzielą badane osoby.

W niniejszym artykule wykorzystano wyłącznie pisemne odpowiedzi studentów, przy czym w dyspozycji autora znajdują się ich upoważnienia dotyczące możliwości zacytowania opinii tychże młodych ludzi, z podaniem nazwiska osoby prezentującej daną opinię. Zanim jednak podejmiemy dyskusję na temat odpowiedzi studentów, warto zarysować kontekst, który skłonił do przeprowadzenia omawianej ankiety.

U początków rozwoju nauczania w polskich uczelniach technicznych inżynierii biomedycznej (jeszcze wówczas nie noszącej tej nazwy) było naukowe zainteresowanie kadry nauczającej obszarem kontaktu nauk technicznych i fizyki z obszarem nauk biologicznych i medycyną – ten właśnie obszar nazwano biocybernetyką. Można to prześledzić na podstawie drukowanych podręczników akademickich. W 1978 roku opublikowano dwa skrypty

uczelniane AGH, zatytułowane *Biocybernetyka*¹ i *Podstawy elektroniki medycznej*², przy czym z ich numeracji jednoznacznie wynika, że *Biocybernetyka* była publikacją pierwszą. Z przeglądu literatury tego okresu wynika również, że były to pierwsze podręczniki akademickie dotyczące obszaru obecnie określonego jako inżynieria biomedyczna. Nawet Politechnika Warszawska, także o pięknych tradycjach w nauczaniu inżynierów biologii i medycyny, takich książek w tym czasie nie opublikowała. Skrypt *Biocybernetyka* nabywali studenci wielu uczelni (można go znaleźć w bibliotekach Politechniki Śląskiej, a także szkół wyższych Warszawy, Łodzi, Wrocławia, Poznania i Gdańska), w związku z tym był wznawiany – każdorazowo w wersji poprawionej i uzupełnionej – jako skrypt AGH nr 903 (w 1982 roku) i nr 1242 (w roku 1990). Książką tą zainteresowały się także wydawnictwa ogólnopolskie, jak Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Ossolineum³ oraz Państwowe Wydawnictwo Naukowe⁴. Książka (w wersji nieustannie modyfikowanej i rozwijanej, z nieco zmienianymi tytułami) była potem wielokrotnie wydawana, a jej ostatnie wydanie w Wydawnictwie Naukowym PWN ukazało się w 2013 roku⁵.

W jakim celu przywołano powyższe fakty?

Otóż, aby wskazać – jak stwierdzono to w tytule ostatniej wzmiankowanej książki – że biocybernetyka była i nadal powinna stanowić fundament kształcenia w inżynierii biomedycznej. Kiedy w 2006 roku rozpoczęliśmy nauczanie na nowo utworzonym kierunku inżynierii biomedycznej (wcześniej realizowane w formie specjalizacji na innych kierunkach), biocybernetyka była spoiwem, dzięki któremu kierunek ten zachowywał integralność, chociaż w kształceniu (w ramach Międzywydziałowej Szkoły Inżynierii Biomedycznej) brało udział pięć wydziałów AGH: Elektrotechniki, Automatyki, Informatyki i Elektroniki, Inżynierii Materiałowej i Ceramiki, Inżynierii Mechanicznej i Robotyki, Fizyki i Informatyki Stosowanej oraz Inżynierii Metalii i Informatyki Przemysłowej⁶. Takie były wówczas oczekiwania zarówno przemysłu, jak i służby zdrowia⁷.

¹ R. Tadeusiewicz, L. Kot, Z. Mikrut, *Biocybernetyka*, skrypt uczelniany AGH nr 630, Kraków 1978.

² R. Tadeusiewicz, *Podstawy elektroniki medycznej*, skrypt uczelniany AGH nr 640, Kraków 1978.

³ R. Tadeusiewicz, *Biocybernetyka*, Wrocław 1988.

⁴ R. Tadeusiewicz, *Problemy Biocybernetyki*, Warszawa 1991.

⁵ R. Tadeusiewicz, *Biocybernetyka. Metodologiczne podstawy dla inżynierii biomedycznej*, Warszawa 2013.

⁶ R. Tadeusiewicz, *Multidisciplinary BME teaching – a Rector's point of view*, Bio-Algorithms and Med-Systems, 2011, 7, 3, s. 11-20.

⁷ P. Augustyniak, R. Tadeusiewicz, M. Wasilewska-Radwańska, *BME education program following the expectations from the industry, health care and science*, [w:] *Medicon 2010*, red. P.D. Bamidis, N. Pallikarakis, IFMBE Proceedings, 2010, 29, Berlin – Heidelberg – New York s. 945-948.

AGH rozpoczęła jako pierwsza (i w dodatku w 2006 roku jedyna polska uczelnia) kształcenie na kierunku inżynieria biomedyczna, co umożliwiło dzielenie się naszymi doświadczeniami z kadrą innych szkół wyższych w ramach konferencji OKIBedu (Ogólnopolska Konferencja Inżynierii Biomedycznej – Edukacja)⁸, propagując model kształcenia, w ramach którego wykład z biocybernetyki był jednym z pierwszych i tworzył podstawę, na której można było potem budować szczegółową wiedzę w ramach poszczególnych przedmiotów, składających się na program kształcenia w inżynierii biomedycznej.

Niestety, w ostatnich latach nastąpiły niekorzystne zmiany. W Ustawie 2.0 (z 20 lipca 2018 roku) ustalono, że dyscyplina naukowa nazywająca się przez wiele lat biocybernetyka i inżynieria biomedyczna ma się odtąd nazywać tylko inżynieria biomedyczna. Spowodowało to, że z biocybernetyki nie można już zdobywać stopni i tytułów naukowych, a to przełożyło się na rezygnację z tego przedmiotu w wielu uczelniach prowadzących kształcenie w zakresie IB. Autor niniejszego artykułu utrzymał wykład z biocybernetyki na I semestrze I roku I stopnia studiów inżynierii biomedycznej. W bieżącym roku akademickim (2021/2022) po wykładzie zadał studentom przywołane na początku tego wstępu pytanie. W dalszej części artykułu zostaną przedstawione i omówione odpowiedzi studentów.

Struktura grupy respondentów

Wykład z biocybernetyki był dostępny dla 144 studentów (tak liczną grupę stanowili studenci pierwszego roku studiów I stopnia na kierunku inżynieria biomedyczna na AGH). Po kilku pierwszych tygodniach ich liczba spadła jednak do 122, ponieważ część z nich „wykruszyła się”. Analiza tego procesu ujawniła, że młodzi ludzie rezygnujący zaraz na wstępie ze studiów inżynierii biomedycznej, to głównie absolwenci klas licealnych o profilu biol-chem, a tymczasem na studiach w AGH ważną rolę odgrywają od samego początku przedmioty przygotowujące do zawodu inżyniera, czyli zaawansowana matematyka i fizyka. Wielu studentów stwierdziło więc, że nie sprostać stawianym im wymaganiom i już na początku zrezygnowali z kontynuowania studiów. Niestety, proces ten miał swój dalszy ciąg również w czasie trwania semestru. Można przypuszczać, że część tych rezygnacji wiązała się z uwarunkowaniami materialnymi. Nauczanie na AGH jest – oczywiście – bezpłatne, ale mieszkanie i wyżywienie w mieście uniwersyteckim mogło

⁸ R. Tadeusiewicz, *OKIBedu po raz drugi*, Acta Bio-Optica et Informatica Medica, 2010, 16, 2, s. 3.

okazać się zbyt kosztowne. Na to nałożyły się na przełomie lat 2021/2022 problemy finansowe wielu rodzin związane z pandemią, jak również problemy polityczne na Ukrainie. Część studentów rozpoczynających studia pochodziła z tego sąsiedniego kraju i ze względów rodzinnych często decydowali się na przerwanie studiów oraz powrót do ojczyzny.

W rezultacie, wykład z biocybernetyki zaliczyło 105 studentów i właśnie do nich została skierowana omawiana tutaj ankieta.

Odpowiedzi udzieliło 75 studentów, w tym 41 kobiet i 34 mężczyzn. Rozkładu wieku respondentów nie badano, ale biorąc pod uwagę fakt, iż w większości byli to maturzyści, którzy zdawali maturę w 2021 roku, można przyjąć z dużym prawdopodobieństwem, że typowy wiek odpowiadających na ankietę studentów to 19 lat. Nie badano także, ilu z nich wywodziło się z dużych miast, a ilu z małych miasteczek i wsi, chociaż nałożenie tej informacji na wyniki ankiety mogłoby dać podstawę do ciekawych wniosków.

Na publikację własnych wypowiedzi, wraz z podaniem nazwiska, wyraziło zgodę (pisemną) 47 osób. Nie wszystkie upoważnienia zostały wykorzystane w podanych niżej cytatach, ale pełna lista nazwisk znajduje się w załączniku na końcu niniejszego artykułu. Niech ten wykaz nazwisk będzie formą podziękowania autora dla tych mądrych i odważnych studentów, którzy wyrażając ciekawe opinie, umożliwili ich zacytowanie.

Jakościowe ujęcie wyników badań. Co – zdaniem studentów inżynierii biomedycznej – dał im wykład z biocybernetyki?

Wypowiedzi studentów o biocybernetyce jako przedmiocie wprowadzającym do studiów inżynierii biomedycznej były powszechnie pozytywne. Uzyskano 74 pozytywne lub bardzo pozytywne (wręcz entuzjastyczne!) opinie i jedną opinię krytyczną. Ta opinia krytyczna nie zostanie jednak tutaj zacytowana z dwóch powodów. Po pierwsze – jej autorka nie wyraziła zgody na cytowanie, a po drugie – uwagi krytyczne nie dotyczyły wartości (i oczekiwanej przydatności) wiedzy z dziedziny biocybernetyki w przyszłej pracy w charakterze absolwenta inżynierii biomedycznej.

Jak wspomniano, pozostałe 74 z 75 odpowiedzi zawierało opinie, że biocybernetyka była wykładem pożytecznym i studenci oczekują, że przyda się im jako swoisty drogowskaz w dalszych studiach. Oto wybrane wypowiedzi (lub ich fragmenty) przedstawione pod rozwagę wszystkim zastanawiającym się, czy w programie studiów inżynierii biomedycznej, przy stale powiększającym się zasobie wiedzy szczegółowej, koniecznej do przekazania studentom, warto jeszcze utrzymywać wykłady z biocybernetyki.

Z zebranych ankiet studenckich wynika, że zdecydowanie warto. Poniżej prezentujemy i omawiamy argumenty przedstawione przez studentów.

Dość często w wypowiedziach pojawiała się opinia, że wykład z biocybernetyki pozwolił im lepiej zrozumieć, czym będzie zawód, który zdecydowali się zdobyć przez wybór studiów na kierunku inżynieria biomedyczna. Reprezentatywnym przykładem takiej deklaracji jest wypowiedź Magdaleny Czeleń.

Wybór studiów oraz odpowiedniego kierunku jest nie lada wyzwaniem dla każdego. Sama długo zastanawiałam się nad podjęciem „odpowiedniej” decyzji. Miałam na liście spisane wszystkie potencjalne kierunki, między innymi medycynę, informatykę, biologię... Nie byłam w stanie jednoznacznie stwierdzić „Tak! To jest to! Właśnie tam chcę iść”. Wszystko za sprawą tego, że są to bardzo ukierunkowane studia. Idąc na medycynę, decyduję się na zawód lekarza, na informatykę – na zawód informatyka.

Po jakimś czasie znalazłam ten kierunek, inżynierię biomedyczną. Już wtedy wiedziałam, że jest to coś idealnego dla mnie. Inżynieria biomedyczna jest niezwykle interdyscyplinarnym kierunkiem. Możemy zdobyć wiedzę z różnych dziedzin: medycyny, fizyki, chemii, biologii, matematyki, informatyki. Uzyskujemy tym samym szerokie spektrum wiedzy, a o to przecież chodzi w studiowaniu.

Nie tylko to jest cenne na tym kierunku. Dobrze wiemy, że osoby, które decydują się na medycynę, głównie są wyspecjalizowane w biologii i chemii, inżynierowie przeważnie skupiają się na fizyce i matematyce, a informatycy – na informatyce i programowaniu. Tworzy to swego rodzaju „bańki”, w których pozamykane są poszczególne dziedziny. Nie pozwalają one na płynny przekaz informacji między nimi. To znaczy: lekarz, który będzie potrzebował urządzenia pozwalającego na diagnozę jakiejś choroby, będzie miał trudności w przekazaniu inżynierowi, czego konkretnie oczekuje od maszyny. Dla lekarza maszyna ma podawać konkretne informacje o stanie zdrowia pacjenta, na przykład wyświetlając na ekranie odpowiednie parametry. Inżynier natomiast prawdopodobnie nawet nie wie, co określają te parametry. Podobna sytuacja dotyczy informatyka.

I w tym momencie warto wspomnieć o biocybernetyce, która pozwala na wyeliminowanie wszelkich nieporozumień, jakie mogą wystąpić pomiędzy tymi „bańkami”. Można powiedzieć, że dzięki odwołaniu do biocybernetyki rozwiązanie problemów komunikacji pomiędzy lekarzem, inżynierem a informatykiem jest banalne. No może nie „banalne”, ale prostsze na pewno.

Biocybernetyka pozwala na skuteczne porozumiewanie się pomiędzy „bańkami” za pomocą odpowiednich modeli. Mają one szerokie zastosowania i są podstawą w inżynierii biomedycznej. Mogą one przedstawiać przeróżne procesy biologiczne, rozwój organizmu, przebieg choroby, czy nawet działania, jakie należy podjąć podczas leczenia pacjenta. Możliwe nawet, że dalszy rozwój biocybernetyki pozwoli na wyelimi-

nowanie testowania różnych sposobów leczenia na żywych organizmach. Wystarczy stworzyć odpowiedni model pozwalający na symulację zachowania organizmu w wyniku określonej terapii.

Myślę, że studiując biocybernetykę znacznie poszerzyłam swoje wyobrażenie na temat postrzegania pewnych procesów biologicznych (i nie tylko), a także tego, jak wiedza z tego zakresu może wpłynąć na przyszłość inżynierii biomedycznej. Jest to bowiem bardzo perspektywiczna dziedzina. Dzięki jej znajomości jako przyszła pani inżynier będę mogła sprawnie kreować nowe urządzenia, które może za kilka lat znajdą zastosowanie w medycynie lub wspomogą pracę lekarzy. Znacznie łatwiej będzie mi wykorzystać zdobytą wiedzę nie tylko w odniesieniu do nauk ściśle medycznych, ale także na pograniczu nauk fizycznych, matematycznych i informatycznych.

Podobne argumenty przytoczyła Kornelia Kidoń, która napisała:

Zanim rozpoczęłam studia na kierunku inżynieria biomedyczna posiadałam jedynie własne wyobrażenie o charakterze pracy i zakresie kompetencji, jakie będzie obejmował, mam nadzieję, mój przyszły zawód. Pierwszy rok, a właściwie pierwszy semestr, nie dał jeszcze wyraźnego obrazu tej dziedziny nauki, jednakże upewnił mnie w przekonaniu, że wybierając kierunek swojego kształcenia, podjęłam odpowiednią dla siebie decyzję. Można zauważyć, że program tych studiów toczy się w dwóch kierunkach równocześnie. Poznajemy dziedziny biologiczne oraz medyczne, a także jako przyszli inżynierowie przyswajamy wiedzę techniczną, rozwijając nauki ścisłe.

Biocybernetyka, moim zdaniem, jest czymś pomiędzy. Łączy obie specjalizacje, tworząc kanał komunikacyjny, bez którego niemożliwy jest rozwój medycyny i postęp techniki w medycynie. Biocybernetyka pozwala modelować, a potem tworzyć najdoskonalsze rozwiązania inżynierskie, w odpowiedzi na potrzeby lekarzy, diagnostów i naukowców.

Uczestnictwo w wykładach z biocybernetyki, ukształtowało specyficzny sposób myślenia, który scala wiedzę przyrodniczą i techniczną. Można powiedzieć, że biocybernetyka jest podstawą inżynierii biomedycznej i jest niezbędna do poznania i opracowywania metod, modeli materiałów, aparatury, czy programów do diagnostyki, leczenia i rehabilitacji.

W wykonywaniu zawodu specjalisty inżynierii biomedycznej konieczne jest posiadanie umiejętności postrzegania naturalnie zachodzących w przyrodzie procesów jako systemów lub układów, które można przedstawić jako formalne modele i badać komputerowo metodą symulacji.

Uważam, że w przyszłej specjalizacji, którą chciałabym się zajmować, znajomość biocybernetyki będzie kluczowa. Niemożliwe jest stworzenie koncepcji czy konstrukcji protez lub sztucznych organów bez biocybernetycznej umiejętności modelowania

matematycznego mechanizmów i procesów występujących w nich naturalnie. Każdy proces biologiczny, zachodzący w organizmie żywym, można przedstawić jako biocybernetyczny model, wykorzystujący prawa fizyczne i chemiczne, który przejęty przez techniki komputerowe pozwoli zrozumieć istotę rzeczy i pozwoli zbudować techniczny odpowiednik, który będzie działał wystarczająco dobrze, by naturalny system zastąpić. Poznanie biocybernetyki i oswajanie się z tą dziedziną nauki na wstępnym etapie kształcenia daje narzędzia ułatwiające projektowanie, przeprowadzanie i racjonalizowanie badań eksperymentalnych oraz wykorzystanie ich wyników w przyszłych pracach naukowo-badawczych.

Przytoczono tylko jedną wypowiedź, ale teza, że biocybernetyka jest platformą (mostem) między obszarem nauk ścisłych i techniki a obszarem biologii i medycyny była formułowana w wielu odpowiedziach nadesłanych przez większość studentów. Ciekawą interpretację tego wątku nakreślił Kąjetan Ginter.

Od początku liceum moim marzeniem było znalezienie zawodu, który da mi możliwość odkrycia czegoś. Zawsze starałem się dociekać natury problemu, czy to podczas przerabiania materiału w szkole, czy chociażby czytania artykułu znalezionego w Sieci. Dlatego, kiedy podczas szukania odpowiedniego dla mnie kierunku studiów zobaczyłem inżynierię biomedyczną, wiedziałem, że będzie to kierunek, który sprostą moim oczekiwaniom. Zauważyłem bowiem, iż mogę kończąc go wykształcić szeroki wachlarz zdolności potrzebnych do mojej wymarzonej pracy w charakterze naukowym. Jak na razie jestem zadowolony ze swojego wyboru. Przez ostatni semestr dowiedziałem się wiele interesujących informacji zarówno z takich przedmiotów, jak matematyka, czy fizyka, które są niezbędne w praktycznie każdym zawodzie inżynierskim, ale też tych bardziej specjalistycznych dla inżyniera biomedycznego. Jednym z takich przedmiotów jest biocybernetyka.

Uczestnicząc w wykładach, mogę jasno stwierdzić, iż biocybernetykę uważam za podstawę pracy każdego inżyniera biomedycznego. Stanowi ona kwintesencję całego kierunku. Według mnie, sama inżynieria biomedyczna, podobnie jak biocybernetyka, stanowi ten swoisty most pomiędzy techniką a biologią i medycyną. Zarówno my jesteśmy potrzebni lekarzom, jak i oni nam. Nie wyobrażam sobie współczesnej medycyny bez takich urządzeń, jak chociażby tomograf. Jednakże, gdyby nie medycy, nie mielibyśmy dla kogo robić tych urządzeń. Przedmiot ten pokazuje, że zawody inżyniera i lekarza mogą ze sobą współpracować.

Jakiś czas temu słyszałem określenie, że najbliższa dekada będzie tak zwaną dekadą biologów. Człowiek bowiem dąży, by ciągle udoskonalać medycynę. Staje się to możliwe właśnie dzięki nam, inżynierom biomedycznym. Byłoby o jednak niemożliwe, gdyby nie właśnie to połączenie biologii z techniką. Tu właśnie potrzebna jest

nam biocybernetyka. Bez niej nie potrafilibyśmy skonstruować chociażby wcześniej wspomnianego tomografu oraz wprowadzać coraz nowszych urządzeń aparatury medycznej, które pomagają w nieustannym rozwoju medycyny.

Moim największym marzeniem jest praca nad implantami i sztucznymi narządami, gdyż uważam to za przyszłość naszej cywilizacji. Pomoże to na pewno wielu osobom z dysfunkcjami tych organów. Jest to na pewno możliwe dzięki studiom, jakie wybrałem. Dzięki biocybernetyce widzę, jako przyszły inżynier biomedyczny, w jakim kierunku powinienem dążyć, by jak najlepiej wykonywać swoją pracę, być tym łącznikiem pomiędzy inżynierią a medycyną, by spełnić swoje marzenia.

Krótko, ale dobitnie swoje poglądy przedstawił Marek Szkaradek.

Chciałbym stwierdzić, iż biocybernetyka okazała się dla mnie zupełnie nową gałęzią nauki, interesującą, wręcz twórczą. Jest to niesamowite, że w sposób techniczny można przedstawić tak naprawdę świat biologiczno-medyczny odnoszący się w rzeczywistości do funkcjonowania życia – czyli wielowymiarowego i bardzo skomplikowanego systemu, który w znakomity sposób można przekształcać i usprawniać dzięki biocybernetycznej myśli.

W wykonywaniu zawodu specjalisty inżyniera biomedycznego wiedza w zakresie biocybernetyki odnajdzie bez wątpienia swoje miejsce. Bez udziału biocybernetyka nie ma mowy o subtelnym i rzetelnym przygotowaniu dokumentacji projektowej oraz technicznej dla opracowywanego sprzętu. Istotna jest również kwestia funkcji doradczej w zakresie aparatury medycznej. Na podstawie doświadczeń i badań naukowych dotyczących przykładowo cech tkanek, działania biocybernetyczne mogą także pomóc w tworzeniu nowej aparatury, protez, biomateriałów, czy specjalistycznych programów. Model biocybernetyczny to fundament, na podstawie którego praca inżyniera biomedycznego staje się niekiedy trudną, aczkolwiek pochłaniającą, pracą, gdzie nieustannie można się czegoś nauczyć i odkryć dotąd nieznane nam zjawiska.

Na koniec warto odnotować ciekawą opinię przedstawioną przez Konrada Ramsa, który napisał:

Jako były sportowiec, amator narciarstwa zjazdowego od trzeciej klasy gimnazjum, mogę śmiało powiedzieć, że przed rozpoczęciem nauki na przedmiocie biocybernetyka (...) nie wiedziałem nic o tym, jak i dlaczego porusza się moje ciało.

Biocybernetyka jest bardzo ciekawym przedmiotem, ponieważ pokazała mi, co tak naprawdę robiłem na tych nartach. Impuls w mózgu powodował napięcie mięśni, ale to już wiedziałem. Nie wiedziałem natomiast, jak to działa, że mięsień napina się z odpowiednią siłą. Dowiedziałem się na jednym z wykładów, że to jest skutek sprzężeń zwrotnych, które sterują moimi mięśniami.

Próba syntezy – ilościowe ujęcie wyników badań

Przytoczono pięć spośród 74 opinii, jakie przedstawili studenci po wysłuchaniu całego semestru wykładów z biocybernetyki. Były to wyłącznie opinie pozytywne, jednak warto zaprezentować statystykę argumentów, które studenci przytaczali jako uzasadnienie formułowanych (pozytywnych) wniosków.

- 63 wypowiedzi (85%) wskazywały na korzystną rolę biocybernetyki w budowaniu więzi pomiędzy tą częścią programu inżynierii biomedycznej, które bazuje na naukach ścisłych i wiedzy technicznej, a częścią odwołującą się do biologii i medycyny;

- 48 wypowiedzi (65%) formułowało tezę, że dzięki biocybernetyce studenci mogli uporządkować swoje początkowe, nie zawsze dokładne, wyobrażenie na temat tego, czym będzie ich przyszła praca w charakterze absolwentów inżynierii biomedycznej;

- 39 wypowiedzi (52%) zawierało oczekiwanie studentów, że dzięki znajomości biocybernetyki będą skuteczniej realizowali swoje zadania podczas pracy zawodowej w charakterze specjalistów inżynierii biomedycznej;

- 39 wypowiedzi (52%) – taka sama liczba, jak w punkcie poprzednim, ale nie pochodząca od tych samych respondentów – wskazywało na przydatność biocybernetyki w zadaniach związanych z wytwarzaniem sztucznych narządów oraz implantów, co okazało się dla studentów najbardziej frapującym zadaniem w dziedzinie całej inżynierii biomedycznej.

Pozostałych argumentów (których było dużo, niekiedy dość niezwykłych) nie zliczano, ponieważ występowały u mniej niż połowy respondentów i cechowały się dużym rozrzutem.

Przytoczone wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ w prawie każdej wypowiedzi przytoczono kilka argumentów, należących jednocześnie do różnych kategorii.

Podsumowując, badanie ankietowe wśród studentów wykazało, że utrzymanie przedmiotu biocybernetyka na samym początku studiów inżynierii biomedycznej jest wysoce celowe – jako czynnika integrującego pozostałe przedmioty wchodzące w skład programu nauczania, będącego jednocześnie wspomnianym pomostem między światem nauk ścisłych i techniki a obszarem biologii i medycyny.

Załącznik

Nazwiska studentów, którzy przedłożyli swoje odpowiedzi na pytanie ankiety i zgodzili się na ich cytowanie (z podaniem imienia i nazwiska) w tym bądź innych opracowaniach zbiorczych:

Agata Czuk, Aleksandra Bainczyk, Aleksandra Frosztęga, Aleksandra Szota, Daria Pazdan, Dominik Jasiówka, Ewelina Marek, Ewelina Szlęzak, Gabriela Kowalska, Gabriela Szczepaniec, Jakub Siębor, Jan Krzyszycha, Joanna Lenart, Joanna Stepień, Julia Dziura, Julia Kaniuka, Julia Libelt, Julia Nowak, Julia Sztangreciak, Kajetan Ginter, Kamil Maciński, Konrad Rams, Kornelia Kidoń, Lidia Potoczek, Liwia Jaskulska, Łucja Przetocka, Magdalena Czeleń, Magdalena Dobrek, Maja Mielczarek, Marek Szkaradek, Maria Gołdasz, Michał Głowacki, Milena Perończyk, Oskar Kapuśniak, Paweł Czernec-ki, Piotr Dusza, Stanisław Sękara, Swietłana Dąbrowska, Weronika Blicharz, Weronika Sobkowicz, Weronika Solarska, Wiktor Raczek, Wiktoria Krauze, Wojciech Szczówka, Zuzanna Burkiewicz, Zuzanna Mrozek, Zuzanna Pecka.

Pełnym kompletem odpowiedzi autoryzowanych przez studentów dysponuje autor, który może udostępnić je zainteresowanym Czytelnikom w celu przeprowadzenia niezależnych analiz.

BIBLIOGRAFIA

- Augustyniak P., Tadeusiewicz R., Wasilewska-Radwańska M., *BME education program following the expectations from the industry, health care and science*, [w:] *Medicon 2010*, red. P.D. Bamidis, N. Pallikarakis, IFMBE Proceedings, 2010, 29, Springer Verlag, Berlin – Heidelberg – New York.
- Tadeusiewicz R., *Podstawy elektroniki medycznej*, skrypt uczelniany AGH nr 640, Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne AGH, Kraków 1978.
- Tadeusiewicz R., *Biocybernetyka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Ossolineum, Wrocław 1988.
- Tadeusiewicz R., *Problemy Biocybernetyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Tadeusiewicz R., *OKIBedu po raz drugi*, *Acta Bio-Optica et Informatica Medica*, 2010, 16, 2.
- Tadeusiewicz R., *Multidisciplinary BME teaching – a Rector's point of view*, *Bio-Algorithms and Med-Systems*, 2011, 7, 3.
- Tadeusiewicz R., *Biocybernetyka. Metodologiczne podstawy dla inżynierii biomedycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Tadeusiewicz R., Kot L., Mikrut Z., *Biocybernetyka*, skrypt uczelniany AGH nr 630, Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne AGH, Kraków 1978.

KINGA KOLCZYŃSKA-PRZYBYCIEŃ

ORCID 0000-0002-9387-2769

*Zespół Szkół im. Jadwigi i Władysława Zamoyskich
w Rokietnicy*

O BŁĘDACH I ICH ZNACZENIU W ROZUMOWANIACH MATEMATYCZNYCH

ABSTRACT. Kolczyńska-Przybycień Kinga, *O błędach i ich znaczeniu w rozumowaniach matematycznych* [On Errors and Their Importance in Mathematical Reasoning]. Studia Edukacyjne no. 64, 2022, Poznań 2022, pp. 75-88. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.64.6.

In this article we discuss selected types of errors in mathematical thinking. We present their causes, some consequences and the possibilities of using this erroneous reasoning for didactic purposes.

Key words: errors in mathematical reasoning, types of mathematical errors, use of mathematical errors

Działalność człowieka jest ściśle związana z błędami popełnianymi w jej toku. Jakkolwiek staralibyśmy się ich uniknąć, to i tak nie będziemy w stanie zupełnie ich wyeliminować, gdyż nikt z nas nie jest idealny. Chociaż błędy ze swej natury są bytami pejoratywnymi, to często niosą ze sobą pozytywne konsekwencje. Spróbujmy na wstępie zdefiniować samo pojęcie błędu, co w ogólności jest trudne do określenia i najczęściej porównywane z pojęciami prawdy i fałszu. *Encyklopedia powszechna PWN* błąd definiuje jako niezgodność między rzeczywistością a wyobrażeniem o niej. Gdybyśmy chcieli skoncentrować swą uwagę na błędach popełnianych w matematyce, to najistotniejsze są błędy natury logicznej, zaś w logice błąd rozumiany jest jako pomyłka przy wnioskowaniu, czego konsekwencję stanowi fakt, że wniosek nie wynika logicznie z przesłanek, nawet jeśli są one prawdziwe. Często jednak błędy w matematyce kojarzone są przez ogół z nieprawidłowo wykonanymi obliczeniami, czy też ich częścią, co w istocie stanowi tylko jeden z rodzajów błędów.

Samo znalezienie, czy też poprawienie, błędu ma naturę pozytywną i często może prowadzić do rozwoju lub nawet odkrycia czegoś nowego. Znanych jest mnóstwo przykładów z historii nauki, gdzie nieprawdziwe teorie bądź wyobrażenia były systematycznie obalane i wypierane przez nowe, bardziej wiarygodne, co stanowi istotę rozwoju nauki. Klasycznym tego przykładem jest teoria geocentryczna, wyparta przez Mikołaja Kopernika teorią heliocentryczną. Co oczywiste, próba wyjaśnienia zasady ruchu ciał niebieskich przyczyniła się do rozwoju astronomii i w konsekwencji powstania teorii heliocentrycznej. Tak więc, paradoksalnie powstanie jakiejkolwiek (w tym przypadku błędnej teorii geocentrycznej) dotyczącej ruchu ciał niebieskich przyczyniło się do rozwoju nauki i w konsekwencji poznania prawdy pisanej poprzez teorię heliocentryczną. Bo w nauce najważniejsze jest pytanie „dlaczego?” i próba odpowiedzenia na nie. Celem tego artykułu nie jest propagowanie popełniania błędów, czy ich gloryfikacja, lecz zwrócenie uwagi na to, że często błędne (tzn. nie do końca prawdziwe) rozumowania mogą zawierać ciekawe pomysły bądź stać się inspiracją do nich.

Trzeba zdać sobie sprawę, że matematyka jest nauką ścisłą, w której precyzyjnie określone są: język i reguły wnioskowania, którymi można się posługiwać. Dowód jakiejś tezy w matematyce polega zatem na otrzymaniu tej tezy z wcześniej udowodnionych już tez, bądź zdań uznanych za prawdziwe (tzw. aksjomatów), za pomocą dopuszczalnych reguł wnioskowania. W matematyce możemy wyróżnić wiele metod dowodzenia, między innymi dowodzenie „wprost”. Ten rodzaj dowodu stanowi ciąg formuł (zdań) danej teorii, kończący się zdaniem, którego dowodzimy, a kolejne formuły w dowodzie albo wynikają logicznie z poprzednich, albo też są aksjomatami. Inną z kolei metodą dowodzenia twierdzeń matematycznych jest metoda „nie wprost”. Ten rodzaj dowodu rozpoczynamy od przypuszczenia, że dowodzone twierdzenie jest fałszywe i udowodnieniu, że przypuszczenie takie prowadzi do sprzeczności¹. Należy jednak zwrócić uwagę, że w gruncie rzeczy dowód ma charakter psychologiczny i tak naprawdę polega na przekonaniu o jego prawdziwości. Dlatego, może się zdarzyć, i niejednokrotnie się zdarza, że dowody w matematyce zawierają błędy bądź luki. To znaczy, twierdzenia zostają uznane przez jakiś czas za prawdziwe, w gruncie rzeczy nie posiadając pełnego czy też poprawnego dowodu. Jest to więc sytuacja, w której osoby sprawdzające poprawność tego dowodu zostały przekonane co do jego prawdziwości, choć w rzeczywistości nie mógł on być w pełni przekonujący. Wynika to często z faktu, że dowody matematyczne bywają bardzo skomplikowane, a pomysły autorów tych dowodów

¹ I. Bondecka-Krzykowska, *O dowodzeniu twierdzeń*, Poznański Portal Matematyczny, <https://matematyka.poznan.pl/arttykul/o-dowodzeniu-twierdzen/>, [dostęp: 10.02.2022].

czasem bardzo abstrakcyjne. Stąd, zdarzają się tego typu pomyłki. Znany i ceniony matematyk Bertrand Russel określił żartobliwie matematykę jako naukę, w której nigdy nie wiemy o czym mówimy i czy to o czym mówimy jest prawdą: „Matematykę można zdefiniować jako przedmiot, w którym nigdy nie wiadomo, o czym się mówi, ani, czy to, o czym się mówi, jest prawdziwe”. Dobrym przykładem może być tutaj błąd popełniony przez Henri Lebesguea w 1905 roku, który opublikował fałszywą własność, że rzut borelowskiego podzbioru płaszczyzny na prostą jest zbiorem borelowskim. Znalezienie tego błędu przez Michaiła Suslina w 1917 roku przyczyniło się do powstania opisowej teorii mnogości. Podobnie Augustin Louis Cauchy opublikował fałszywe twierdzenie, że punktowa granica zbieżnego ciągu funkcji ciągłych jest zawsze funkcją ciągłą. Joseph Fourier i Niels Henrik Abel znaleźli kontrprzykłady na prawdziwość tego twierdzenia, a z kolei Peter Dirichlet zauważył, że można zbieżność punktową zastąpić zbieżnością jednostajną², co przyczyniło się do powstania prawdziwego już twierdzenia dotyczącego zbieżności³. Należy podkreślić, że wszyscy wyżej wymienieni matematycy to wybitne postacie tej dziedziny, a błąd w tych przykładach przyczynił się do rozwoju matematyki. Z kolei Man Keung Siu w artykule zatytułowanym „Czy matematyka = dowód?” przypomina o innych zaistniałych faktach:

- w 1945 roku „Times” podał sensacyjną wiadomość, że amerykański matematyk Hans Rademacher znalazł dowód jednej z najsłynniejszych hipotez – hipotezy Riemanna;

- wiosną 1986 roku „New York Times” ogłosił z kolei, że angielski matematyk Rourke i Portugalczyk Rego udowodnili inną słynną hipotezę – hipotezę Poincarego;

- marcowy numer „Newsweeka” z 1988 roku doniósł natomiast, że Japończyk Miyaoka ostatecznie rozstrzygnął prawdziwość wielkiego twierdzenia Fermata (a naprawdę udowodniono dopiero w roku 1995 przez Wilesa i Taylora)⁴.

Wszystkie powyższe „dowody” były wadliwe. Dlatego, nie należy ufać natychmiast podanym wiadomościom o rzekomych dowodach. Sam H. Steinhaus podkreślał, że wiele pism matematycznych obfituje w błędy, a wspomniawszy jednego z wybitnych matematyków jemu współczesnych wyraził zdanie, że połowa tych twierdzeń, które pojawiają się w 600 fachowych pe-

² Zbieżność punktowa, https://en.wikipedia.org/wiki/Uniform_convergence#History, [dostęp: 11.02.2022].

³ Zbieżność jednostajna, <https://mathoverflow.net/questions/879/most-interesting-mathematics-mistake>, [dostęp: 11.02.2022].

⁴ M.K. Siu, *Mathematiques = Demonstration?*, Bulletin, 2001, 434.

riodykach matematycznych, jest błędna⁵. Błędne dowody trafiały i trafiają się również w podręcznikach szkolnych. Dobrym przykładem może być tutaj zaproponowany przez Adrien-Marie Legendre'a „dowód” piątego postulatu Euklidesa, czyli jeden z wielu pozornych dowodów tego faktu, który przez dwadzieścia lat powtarzano w podręczniku tego autora (także tłumaczonych na język polski) i innych. Ilu zatem uczniów w XIX-wiecznej Europie musiało się go nauczyć?⁶. Jakkolwiek sama próba jego udowodnienia również przyczyniła się do rozwoju matematyki, gdyż była źródłem powstania geometrii nieeuklidesowych.

W literaturze istnieje wiele podziałów błędów. Te związane z matematyką mogą dotyczyć nauczania matematyki, inne jej uczenia się, jeszcze inne są ściśle związane z rozumowaniami matematycznymi i wnioskowaniem. Jak podkreśla M. Ciosek, klasyfikowanie błędów stanowi zadanie trudne, między innymi ze względu na ogromną ich różnorodność oraz możliwość wieloaspektowego spojrzenia na nie. Zwraca również uwagę na fakt, że niektórzy dydaktycy uważają nawet, że podejmowanie prób klasyfikowania błędów jest niecelowe, gdyż z góry skazane na niepowodzenie⁷. Wspomniana autorka publikacji przedstawia wybrane z literatury dydaktycznej podziały błędów wychodzące poza błędy arytmetyczne, ale ograniczone do pewnych ich grup, wyróżnionych ze względu na to, czy dotyczą definicji, twierdzenia, czy ogólniej – metody matematycznej. Oto zalicza do nich na przykład typy błędów w:

- definiowaniu (Krygowska, Straszewicz, Kulczycki, 1959);
- rozumieniu twierdzenia (Turnau, 1971; Nowecki, 1978);
- rozumieniu związków między twierdzeniem a jego dowodem (Nowecki, 1978).

Anna Zofia Krygowska podkreśla wagę uwzględniania charakteru matematyki w analizie błędów i sugeruje, aby zwracać uwagę na kilka elementów, jak: (1) matematyka jako przedmiot nauczania zachowuje swą organizację wewnętrzną, czyli pojęciowo jest to dziedzina zorganizowana przez samą siebie tak, że drobna luka w rozumieniu lub wiedzy łatwo może doprowadzić do powstawania nieporozumień i błędów; (2) aktywność matematyczna wymaga szczególnej uwagi, autokontroli; (3) język matematyki na każdym poziomie uczenia się może stać się powodem do powstania nieporozumień i niesie niebezpieczeństwo oderwania tego języka od jego semantycznych znaczeń; (4) proces nauczania-uczenia się matematyki wymaga przewy-

⁵ H. Steinhaus, *Błędy w matematyce*, Wiadomości Matematyczne, 1969, XI, Seria II, s. 101.

⁶ S. Turnau, *O dowodzeniu twierdzeń we współczesnej szkole*, <https://matematyka.up.krakow.pl/konfer/dydaktyka/dm23/turnau.htm>, [dostęp: 11.02.2022].

⁷ M. Ciosek, *Błędy popełniane przez uczących się matematyki i ich hipotetyczne przyczyny*, *Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego*, 1992, 13, 01, s. 69-70.

ciężenia różnych sprzeczności, na przykład przeciwstawiającej konieczność automatycznego opanowania algorytmów, konieczności stałego rozwoju myślenia niealgorytmicznego, czy też określając ogólniej: która przeciwstawia sprawność w stosowaniu procedur jasnej świadomości faktów; (5) proces nauczania-uczenia się matematyki ma swoje głębokie źródła w różnych rzeczywistościach życia i działania ucznia: biologicznej, fizycznej, ekonomicznej i tym podobne. Od nich wychodzi się i powraca. Rzeczywistości te łączą się i przenikają. Procesowi uczenia się matematyki towarzyszy przechodzenie z jednej rzeczywistości matematycznej do innej, z pokonywaniem mniej lub bardziej trudnych progów pojęciowych⁸.

Obok rozważań o charakterze ogólnym, dydaktycy podejmują się również głębszej analizy błędów związanych z jakimś działem matematyki szkolnej albo pojedynczym pojęciem czy umiejętnością. Na przykład, A.Z. Krygowska zajmowała się błędami popełnianymi przez uczniów w rachunku algebraicznym, jak również poświęciła swój czas błędom odnoszącym się do geometrii. Z kolei, S. Turnau, H. Siwek, J. Adda zajmowali się analizą błędów z zakresu logiki⁹. W dydaktyce matematyki funkcjonuje również pojęcie tak zwanego błędu błogosławionego, utworzone przez A.Z. Krygowską, które oznacza rodzaj błędu użytego do pozytywnych celów dydaktycznych¹⁰. Błędy popełniane przez uczniów w matematyce są zjawiskiem bardzo wartościowym. Uczniowski błąd tworzy bowiem bardzo dobrą sytuację dydaktyczną, która może stać się początkiem ciągu kształtujących rozumowań. Można także wykorzystać go jako punkt wyjścia do badań, analiz, czy wnioskowania¹¹, a nawet może prowadzić do odkrywania nowych definicji lub faktów i twierdzeń matematycznych¹².

W dalszej części niniejszego artykułu zostanie przedstawiona analiza przykładowych błędnych rozumowań, zarówno uczniowskich, jak również zawodowych matematyków, która może dać początek: kształtującemu rozumowaniu, odkrywaniu nowych faktów, a także pewnym refleksjom dotyczącym nauczania matematyki. Podane zostaną również przykłady takich błędnych rozumowań, których nie da się naprawić.

Rozważmy więc następujące zadanie:

⁸ A. Z. Krygowska, *Comprendre l'erreur en métémathiques*, [w:] *Rôle de l'erreur dans l'apprentissage et l'enseignement de la mathématique*, les Éditions de l'Université de Sherbrooke, s. 12-16 (polskie tłumaczenie w *Dydaktyce Matematyki* 10).

⁹ M. Ciosek, *Błędy popełniane przez uczących się*, s. 74.

¹⁰ Błogosławiony błąd – definicja, https://pl.wikipedia.org/wiki/Błogosławiony_błąd#cite_note-kiosk-4, [dostęp: 12.02.2022].

¹¹ A. Orzeszek, *Wykorzystać niezaplanowane sytuacje*, *Nauczanie Matematyki*, 2007, 8, s. 459–463.

¹² M. Legutko, *O podręczniku matematyki*, *Dydaktyka Matematyki*, 1992, 23.

Zadanie 1¹³

Rozwiąż w liczbach całkowitych następujące równanie:

$$x^2 - y^2 = 2y + 102$$

Uczeń rozwiązując to zadanie, sprowadza powyższe równanie do postaci:

$$x^2 - (y + 1)^2 = 101,$$

czyli:

$$(x - y - 1)(x + y + 1) = 101,$$

po czym dochodzi do wniosku, że muszą być spełnione jednocześnie układy równań:

$$\begin{cases} (x - y - 1) = \pm 1 \\ (x + y + 1) = \pm 101, \end{cases}$$

a następnie błędnie rozwiązuje powyższy układ równań bądź nie potrafi go rozwiązać. Wówczas tenże uczeń pokonuje największą trudność tego zadania, nie uzyskując przy tym wcale rozwiązania, bądź otrzymując błędny wynik. Jednakże wykazuje się on dużą pomysłowością, sprowadzając równanie drugiego stopnia do prostego w zasadzie układu równań i dobry nauczyciel matematyki powinien dostrzec potencjał w takim uczniu, mimo że może on uzyskiwać słabe oceny, bowiem często rozwiązania zadań, które nie zawierają w pełni poprawnego wyniku końcowego, nie są uznawane za rozwiązane.

Inny uczeń rozwiązując w liczbach całkowitych podobne równanie, mianowicie

$$x^2 = 101 - (y + 1)^2,$$

zauważa, że wystarczy rozwiązać skończoną liczbę równań postaci

$$x^2 = k, \quad (y + 1)^2 = 101 - k$$

gdzie $k = 0, 1, \dots, 101$.

Oczywiście, w sytuacjach ograniczenia czasowego nie będzie on w stanie rozważyć tych wszystkich przypadków, aczkolwiek i taki uczeń wykazuje się dużą pomysłowością, gdyż sprowadza to równanie do skończonej liczby dość trywialnych równań. Łatwo sobie wyobrazić, że i taki uczeń nie będzie uzyskiwał wysokich not na sprawdzianach, testach, czy egzaminach,

¹³ Opracowanie własne.

choć i w tym uczniu drzemie duży potencjał, gdyż potrafi sprowadzić dość skomplikowane równanie do prostych równań. Powyższy przykład powinien wskazywać, że niejednokrotnie w błędnych bądź niepełnych rozwiązaniach znajdują się dobre pomysły i wprawny nauczyciel powinien potrafić to docenić, a nie tylko zwracać uwagę na poprawne wykonywanie algorytmów, tym bardziej że z punktu widzenia czystej matematyki ich umiejętność nie odgrywa istotnej roli. Przyczyną tego, że często uzdolnieni matematycznie uczniowie nie są dostrzegani w szkole jest błędnie wykreowany wizerunek ucznia zdolnego, jako ucznia perfekcyjnie i szybko wykonującego pewne algorytmiczne zadania.

Innym rodzajem błędu, który można zaliczyć do typu błędów błogosławionych jest błąd powstający w wyniku niewłaściwego zastosowania pewnych wzorów czy reguł matematycznych. Na przykład, uczniowie często obliczają w błędny sposób pierwiastek z sumy liczby, stosując nieprawdziwą formułę:

$$\sqrt{x+y} = \sqrt{x} + \sqrt{y}$$

Tę błędną formułę można wykorzystać do pokazania uczniom, że nie jest ona prawdziwa dla wszystkich liczb, lecz tylko dla niektórych, rozwiązując w tym celu powyższe równanie. Aby je rozwiązać, wystarczy obydwie strony tego równania podnieść do kwadratu i po redukcji wyrazów podobnych dojść do wniosku, że wzór powyższy jest prawdziwy tylko w przypadku, kiedy liczby x, y są nieujemne i jedna z nich równa się zero. Takie podejście powinno unaocznic uczniom, że powyższej formuły nie wolno stosować dla dowolnych liczb rzeczywistych nieujemnych x, y . Powyższy błąd może stać się również punktem wyjścia do próby odpowiedzenia sobie na inne, równie ważne, pytanie. Otóż, oznaczając przez

$$f(x) = \sqrt{x}$$

powyższa formuła przyjmuje postać:

$$f(x+y) = f(x) + f(y)$$

i możemy zapytać, dla jakich funkcji $f\sqrt{x}$ jest ona prawdziwa. Na podstawie poprzednio przedstawionego rozumowania można z pewnością stwierdzić, że nie jest ona prawdziwa dla funkcji $f(x) = \sqrt{x}$. Nakładając pewne ograniczenia na funkcję f (np. ciągłość), można pokazać, że powyższa formuła jest tylko prawdziwa dla funkcji $f(x) = ax$, a dowód tego faktu nie wymaga wiedzy matematycznej, większej niż wymagana jest w szkole średniej. Uczeń po przedstawieniu takiego rozumowania przekona się, że nie można powyższej

formuły stosować do funkcji innej niż liniowa, co więcej – w przypadku funkcji liniowej powyższa formuła zamienia się w prawo rozdzielności mnożenia względem dodawania.

Rozważmy inną sytuację. Mianowicie, student ma za zadanie wyznaczyć ilość liczb naturalnych, mniejszych od n i względnie pierwszych z n . Zauważa on, że ilość liczb względnie pierwszych z iloczynem kl liczb względnie pierwszych k i l jest równa iloczynowi ilości liczb względnie pierwszych z liczbą k oraz ilości liczb względnie pierwszych z liczbą l . Następnie zauważa, że ilość liczb względnie pierwszych z liczbą pierwszą p wynosi $p - 1$. Po czym, znając fakt, że każda liczba naturalna da się przedstawić w postaci iloczynu liczb pierwszych

$$n = p_1 p_2 \dots p_n$$

dochodzi do wniosku, że ilość liczb względnie pierwszych z liczbą n i nie większych od niej wynosi:

$$(p_1 - 1) (p_2 - 1) \dots (p_n - 1).$$

Wzór ten jest oczywiście błędny, gdyż nie wszystkie p_i muszą być różne między sobą. A co za tym idzie, nie muszą być ze sobą względnie pierwsze. Aczkolwiek sam pomysł rozwiązania tego zadania jest dobry, gdyż po niewielkiej modyfikacji, która dotyczy wyznaczenia ilości liczb względnie pierwszych z liczbą p^s (p to liczba pierwsza) i nie większych od niej prowadzi do prawidłowego wyniku. Jest to przykład rozwiązania zadania, w którym cały pomysł rozwiązania jest dobry, błędne natomiast tylko jego wykonanie. Ten rodzaj błędu można by nazwać „usterką” w rozumowaniu matematycznym, gdyż jej usunięcie nie zmienia toku rozumowania i opiera się na pierwotnym pomysle dowodu. Gdyby rozumowanie to dotyczyło nieznanego jeszcze twierdzenia, to osoba, która usunęłaby ową usterkę stałaby się przy niewielkim nakładzie pracy autorem dowodu.

W matematyce zdarzają się również rozumowania, których nie da się poprawić, gdyż przedstawiają pozorne „dowody” fałszywych twierdzeń. Gdyby ktoś próbował udowodnić, że niemożliwe jest rozbicie (czyli rozłożenie na sumę mnogościową rozłącznych między sobą podzbiorów) kuli na skończoną liczbę podzbiorów, a następnie wykorzystując przesunięcie i obroty złożenie dwóch takich samych kul, mógłby rozumować następująco: skoro obrót i translacja nie zmieniają miary zbioru oraz miara sumy rozłącznych zbiorów jest równa sumie miar tych zbiorów, zatem jest to niemożliwe, gdyż wówczas miara kuli byłaby równa swojej podwojonej mierze. Może to zachodzić tylko wówczas, kiedy miara kuli równałaby się zero. Rozumowanie to wydaje się pozornie prawdziwe, lecz takie nie jest, gdyż S. Banach i A. Tarski udo-

wodnili, że takie rozbitcie istnieje¹⁴. Błąd, jaki popełniamy w powyższym rozumowaniu polega na tym, że milcząco zakładamy, że wszystkie podzbiory przestrzeni są mierzalne, co jest nieprawdą. Przyczyny tego błędu można by szukać w tym, że często pozornie proste pojęcia, takie jak na przykład miara, związane są z bardzo abstrakcyjnymi bytami.

Przyjrzyjmy się teraz przez chwilę statystykom wyników zadań części korespondencyjnej bieżącej edycji Olimpiady Matematycznej Juniorów¹⁵. Okazuje się, że najmniej poprawnych rozwiązań dotyczyło zadania 7 i zadania 3¹⁶. Treść zadania 7 brzmi następująco: „Wybrano n (niekoniecznie różnych) cyfr, z których żadna nie jest równa 0 ani 7. Okazało się, że każda liczba n -cyfrowa zapisana wszystkimi wybranymi cyframi jest podzielna przez 7. Udowodnij, że liczba n jest podzielna przez 6”, a z kolei zadania 3 tak: „Niech $n \geq 1$ będzie liczbą całkowitą. Wykaż, że istnieje taka liczba całkowita, która jest większa od $\sqrt{2n}$ i mniejsza od $\sqrt{5n}$ ”¹⁷. Wyniki te nie powinny dziwić, gdyż dowodzenie jakichkolwiek nierówności czy podzielności w zbiorze liczb całkowitych jest zupełnie marginalizowane. Większość nauczycieli matematyki nie podejmuje się bowiem dowodzenia nierówności czy dowodzenia podzielności, szczególnie na etapie szkoły podstawowej, a zagadnienie nierówności sprowadza się na ogół do przedstawienia algorytmu rozwiązywania konkretnych nierówności, zaś podzielność co najwyżej do cech podzielności bądź dzielenia z resztą. Możemy więc dostrzec tutaj konsekwencje braku motywacji nauczycieli do przekazania uczniom wiedzy większej, niż ta z zakresu podstawy programowej nauczania matematyki. Co więcej, powyższy brak motywacji ze strony nauczycieli przechodzi na uczniów, dlatego zauważalne jest małe zainteresowanie uczniów w Polsce udziałem w konkursach matematycznych, szczególnie w olimpiadzie. Błędy zdarzają się również w matematycznych publikacjach naukowych, co często wynika z tego, że matematyka na poziomie akademickim jest nauką dość skomplikowaną. Twierdzenia na tym poziomie mają charakter bardzo abstrakcyjny tak, że recenzent takich prac w trakcie ich sprawdzania może coś przeoczyć (np. niespełnienie jakiś założeń twierdzenia, z którego się korzysta, nierozpatrzenie jakiegoś przypadku, czy też luki w rozumowaniu itp.), przez co praca zostaje dopuszczona do druku, choć w rzeczywistości zawiera błędy. Błędy te mogą być dwojakiego rodzaju: jedne z nich da się poprawić, natomiast inne nie. Zatem, często pojawiają się publikacje matematyczne dotyczące błędów w innych pracach,

¹⁴ Paradoxs Banacha-Tarskiego – twierdzenie, https://pl.wikipedia.org/wiki/Paradoxs_Banacha-Tarskiego, [dostęp: 12.02.2022].

¹⁵ Statystyki cz. korespondencyjnej XVII Olimpiady Matematycznej Juniorów, <https://www.omj.edu.pl/uploads/attachments/koresp21.pdf>, [dostęp: 12.02.2022].

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Zadania cz. korespondencyjnej XVII Olimpiady Matematycznej Juniorów, <https://www.omj.edu.pl/uploads/attachments/1etap21.pdf>, [dostęp: 12.02.2022].

co stanowi potwierdzenie, że takie błędy bywają popełniane i są inspiracją do badań naukowych. Joseph F. Grcar w publikacji *Errors and Corrections in Mathematics Literature*¹⁸ wskazuje, że ponad 1% prac z matematyki zawiera błędy wymagające poprawek, co stanowi dość znaczną skalę tego zjawiska.

Szukanie błędów nie powinno być zatem uznawane za objaw złośliwości, gdyż nawet najwięksi matematycy błędzili. Nie jest więc hańbą popełnić błąd, a ich znajdowanie i poprawianie oddaje przysługę nauce. Istnieje jeszcze jeden powód, dla którego warto „gromadzić” błędy matematyczne. Ich kolekcja może bowiem stanowić doskonały środek pomocniczy do nauczania matematyki. W. Mnich w pracach: *O zadaniach na poszukiwanie błędu*¹⁹ oraz *O błędach w rozumowaniach uczniów*²⁰ przedstawia propozycję zabiegu dydaktycznego, polegającego na tym, że uczniowie analizują błędne rozumowanie w celu wykrycia błędu i wyjaśnienia sobie, na czym on polega, a następnie poprawieniu rozumowania. Powyżej przytoczone prace zawierają bardzo ciekawe i różnorodne przykłady błędnego rozumowania z geometrii i algebry szkolnej. Tenże W. Mnich jeszcze szerzej omawia zagadnienia doboru i wykorzystania zadań na poszukiwanie błędu w jednym z rozdziałów swojej rozprawy doktorskiej²¹, gdyż obok zadań na poszukiwanie błędu w rozumowaniu możemy znaleźć tam zadania na poszukiwanie błędu w definicji znanych uczniowi pojęć, jak również na wykrywanie fałszywości twierdzeń, czy też zadania polegające na wykazaniu niepoprawności pewnych analogii. Takie zadania, według autora, nie dość, że mogą pomóc uczniowi w rozumieniu istoty matematycznej, to również mogą przyczynić się do skutecznego posługiwania się elementami tej metody. Inne równie ciekawe przykłady zadań na poszukiwanie błędu, które można wykorzystać w szkole, możemy znaleźć w zbiorze zadań S. Serafina i G. Terlińskiego, zatytułowanych *Zbiór zadań z matematyki elementarnej. Geometria*²², czy w artykule R. Douady i M.J. Perrin²³, gdzie przedstawiono serie zadań, których rozwiązanie ma zmienić błędne intuicje ucznia odnoszące się do pojęć pola i obwodu figury. Dobry i doświadczony nauczyciel matematyki, który w swej pracy przygląda się uczniowskim błędom w rozumowaniach, po ich skolekcjonowaniu może sam wymyślać zadania, w których celowo popełniono błędy, a zadaniem uczniów jest ich odnalezienie, przeanalizowanie, jak również poprawianie.

¹⁸ J.F. Grcar, *Errors and Corrections in Mathematics Literature*, s. 419, <https://www.ams.org/notices/201304/moti-p418.pdf>, [dostęp: 12.02.2022].

¹⁹ W. Mnich, *O zadaniach na poszukiwanie błędu*, *Matematyka*, 1978, 2, s. 79-86.

²⁰ W. Mnich, *O błędach w rozumowaniu uczniów*, *Matematyka*, 1978, 3, s. 159-165.

²¹ W. Mnich, *Aktywności matematyczne jako kryterium doboru zadań w nauczaniu matematyki* (rozprawa doktorska), Kraków 1980, s. 201-238.

²² S. Serafin, G. Terliński, *Zbiór zadań z matematyki elementarnej. Geometria*, Warszawa 1976; zad. 39, s. 40; zad. 42, s. 40-41; zad. 133, s. 79-80.

²³ R. Douady, M.J. Perrin, *Aires de surfaces planes*, Petit, 1984, X 6, s. 5-33.

Taka nauka na cudzych błędach wymaga bowiem dużego skupienia, zaangażowania, czy rozważań, dlatego może przynosić znakomite rezultaty. Dzięki niej uczniowie mogą skutecznie utrwalić swoją wiedzę, ale także nauczyć się sprawdzania samych siebie, w celu uniknięcia błędów. Oto na przykład zadanie, które można wykorzystać na lekcji matematyki w klasie pierwszej szkoły średniej. Znajdź błędy w poniższym rozumowaniu:

Rozumowanie 1²⁴

Ponieważ oczywiste jest, że

$$k^2 - k^2 = k^2 - k^2,$$

zatem wyłączając k jako wspólny czynnik przed nawias po lewej stronie równości mamy:

$$L = k(k - k),$$

z kolei wyrażenie po prawej stronie przekształcimy zgodnie ze wzorem na różnicę kwadratów, czyli

$$a^2 - b^2 = (a - b)(a + b).$$

Prawą stronę równości możemy więc zapisać następująco:

$$P = (k + k)(k - k).$$

Zatem, skoro $L = P$ mamy:

$$k(k - k) = (k + k)(k - k).$$

Dzieląc teraz obie strony równości przez $(k - k)$ otrzymujemy, że:

$$k = k + k, \text{ czyli } k = 2k,$$

skąd po podzieleniu obu stron równości przez k dostajemy:

$$1 = 2.$$

Zatem, wykazaliśmy, że liczby 1 i 2 są sobie równe.

Oczywiście, błąd w tym przykładowym rozumowaniu polega na podzieleniu początkowo prawidłowo przekształconej równości przez wyrażenie $k - k$, które w rzeczywistości jest zerem. Odkrycie tego błędu przez uczniów może stać się powodem do jego naprawienia, a nawet ciekawej dyskusji na temat: „Dlaczego nie można dzielić przez zero?”, której konkluzją powinno być to, że dzielenie przez zero jest niewykonalne. Szczegółowej odpowiedzi

²⁴ Opracowanie własne.

na to pytanie udziela na przykład autor artykułu zatytułowanego: „Dlaczego nie dzielimy przez zero?”²⁵, czy też M. Mikołajczyk w opublikowanym na stronie Wrocławskiego Portalu Matematycznego artykule, zatytułowanym: „Dlaczego nie można dzielić przez zero?”²⁶. Nawet sam H. Steinhaus podkreśla wagę wykorzystania błędów do celów dydaktycznych. W swojej pracy²⁷ podaje przykład sytuacji, w której studentowi dano za zadanie znaleźć błąd w rozprawie, zapewniwszy go, że błąd tam jest. Wykonanie tej samodzielnej pracy nie dość, że daje niemałą dozę satysfakcji, to równocześnie upewnia, że jeżeli przejdzie krok za krokiem cały łańcuch dowodzeń, musi znaleźć pęknięte ogniwo. W tej sytuacji, jak podkreśla autor, nie żąda się od studenta wynalazczości, ale uzyskuje gwarancję, że przeczytaną rzecz doskonale zrozumiał i zgłębił. Kolejnym, trudniejszym już, ćwiczeniem dla studenta może być polecenie naprawienia znalezionej błędności. O ile błąd ten polega tylko na przeoczeniu autora i ma charakter nieistotny, wówczas i to zadanie da się rozwiązać. Kolejne ćwiczenie, zaproponowane przez H. Steinhaus, może stanowić konstrukcja kontrprzykładu na błędne twierdzenia, czyli takiego przedmiotu matematycznego, który ma wszystkie własności wypowiedziane w założeniu, a nie posiada własności wypowiedzianych w twierdzeniu. Taki kontrprzykład najjaśniej ukazuje fałszywość twierdzenia.

Warto jeszcze zastanowić się, choć przez chwilę, jak minimalizować liczbę błędów powstających w rozumowaniach matematycznych? I znów nie chodzi tu o podejmowane próby zaniechania powstawania błędów rachunkowych, a tych z punktu widzenia matematyki bardziej istotnych. Toteż, w przypadku uczniowskich błędów powstających w procesie uczenia się matematyki istotne ze strony nauczyciela są: refleksja nad ich charakterem, jak również stwarzanie sytuacji dydaktycznych mających na celu dokonanie „terapii” błędów, czy też poszukiwanie błędów. Oczywiście, dokonać tego może tylko ten nauczyciel, który sam doskonale matematykę rozumie. Z kolei, w przypadku błędów popełnianych przez autorów publikacji matematycznych, jak radzi H. Steinhaus²⁸, należy dążyć do zupełności, pozwalając sobie na skoki tylko tam, gdzie opieramy się na lematach powszechnie znanych i niezależnie udowodnionych przez wielu matematyków. Warto również, jak podkreśla autor, unikać lematów nieudowodnionych, nawet gdyby były pozornie najjaśniejsze i najmniej wątpliwe, jak również zdawać sobie sprawę z definicji wprowadzanych pojęć i nie używać w dowodzie żadnych pojęć,

²⁵ Młody technik, <https://mlodytechnik.pl/eksperymenty-i-zadania-szkolne/matematyka/28548-dlaczego-nie-dzielimy-przez-zero>, [dostęp: 12.02.2022].

²⁶ M. Mikołajczyk, *Wrocławski Portal Matematyczny*, <http://matematyka.wroc.pl/doniesienia/kopotliwe-pytania-5-dlaczego-nie-mozna-dzielic-przez-zero>, [dostęp: 12.02.2022].

²⁷ H. Steinhaus, *Błędy w matematyce*, s. 106-107.

²⁸ Tamże, s. 107-108.

oprócz tych wypowiedzianych w definicji. Dowody opierać na aksjomatach wyraźnie sformułowanych w podstawach teorii. Wspomina także o wartości kompletnych dowodów z użyciem symboliki, stanowiących dość radykalne lekarstwo na błędy w matematyce, które z jednej strony ją leczy, z drugiej zaś sprowadza jej uprawianie do bardzo żmudnego zajęcia. Ponadto, również symbolizm może stać się źródłem nowych błędów – pomyłek w symbolach. Dlatego, powyższe cenne rady powinno się stosować, ale oczywiście zawsze w połączeniu z rozsądkiem.

Na zakończenie należy wspomnieć, że błędy należy eliminować, a najlepiej ich unikać, aczkolwiek jeśli zostaną już popełnione, nie muszą przynosić wielkiej szkody, a wręcz przeciwnie – mają nawet szansę przyczynić się do rozwoju. Dlatego, warto podchodzić do nich w odpowiedni sposób i, tam gdzie można, próbować wykrzesać z nich coś pozytywnego. Jest to rada dla wszystkich osób zajmujących się edukacją, czy też nauką na każdym poziomie.

BIBLIOGRAFIA

- Bondecka-Krzykowska I., *O dowodzeniu twierdzeń*, Poznański Portal Matematyczny, <https://matematyka.poznan.pl/artukul/o-dowodzeniu-twierdzen/>, [dostęp: 10.02.2022].
- Błogosławiony błąd – definicja, https://pl.wikipedia.org/wiki/Błogosławiony_błąd#cite_note-kiosk-4, [dostęp: 12.02.2022].
- Ciosek M., *Błędy popełniane przez uczących się matematyki i ich hipotetyczne przyczyny*, Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego, 1992, 13, 01.
- Douady R., Perrin M.J., *Aires de surfaces planes*, Petit, 1984, X 6.
- Grcar J.F., *Errors and Corrections in Mathematics Literature*, <https://www.ams.org/notices/201304/rnoti-p418.pdf>, [dostęp: 12.02.2022].
- Krygowska A.Z., *Comprendre l'erreur en métémathiques*, [w:] *Rôle de l'erreur dans l'apprentissage et l'enseignement de la mathématique*, les Éditions de l'Université de Sherbrooke (polskie tłumaczenie w Dydaktyce Matematyki, 1988, 10).
- Legutko M., *O podręczniku matematyki*, Dydaktyka Matematyki, 1992, 23.
- Mikołajczyk M., *Wrocławski Portal Matematyczny*, <http://matematyka.wroc.pl/doniesienia/kopotliwe-pytania-5-dlaczego-nie-mozna-dzielic-przez-zero>, [dostęp: 12.02.2022].
- Młody technik, <https://mlodytechnik.pl/eksperymenty-i-zadania-szkolne/matematyka/28548-dlaczego-nie-dzielimy-przez-zero>, [dostęp: 12.02.2022].
- Mnich W., *O zadaniach na poszukiwanie błęd*, Matematyka, 1978, 2.
- Mnich W., *O błędach w rozumowaniu uczniów*, Matematyka, 1978, 3.
- Mnich W., *Aktywności matematyczne jako kryterium doboru zadań w nauczaniu matematyki* (rozprawa doktorska), WSP w Krakowie, 1980.
- Orzeszek A., *Wykorzystać niezaplanowane sytuacje*, Nauczanie Matematyki, 2007, 8.
- Paradoks Banacha-Tarskiego – twierdzenie, https://pl.wikipedia.org/wiki/Paradoks_Banacha-Tarskiego, [dostęp: 12.02.2022].
- Serafin S., Terliński G., *Zbiór zadań z matematyki elementarnej. Geometria*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976.
- Siu M.K., *Mathematiques = Demonstration?*, APMEP, Bulletin, 2001, 434.

- Statystyki cz. korespondencyjnej XVII Olimpiady Matematycznej Juniorów, <https://www.omj.edu.pl/uploads/attachments/koresp21.pdf>, [dostęp: 12.02.2022].
- Steinhaus H., *Błędy w matematyce*, Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego, 1969, Wiadomości Matematyczne XI, Seria II.
- Turnau S., *O dowodzeniu twierdzeń we współczesnej szkole*, <https://matematyka.up.krakow.pl/konfer/dydaktyka/dm23/turnau.htm>, [dostęp: 11.02.2022].
- Zbieżność jednostajna, <https://mathoverflow.net/questions/879/most-interesting-mathematics-mistake>, [dostęp: 11.02.2022].
- Zbieżność punktowa, https://en.wikipedia.org/wiki/Uniform_convergence#History, [dostęp: 11.02.2022].

NATALIA BŁASZCZYK
ORCID 0000-0003-2624-5762

MARIETTA KOŻLAREK
ORCID 0000-0002-4084-7033

MAGDALENA GRAJEK
ORCID 0000-0003-4351-3300

SYLWIA JASKULSKA
ORCID 0000-0002-3454-7894

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

PREWENCYJNE ZACHOWANIA PROZDROWOTNE W CZASIE PANDEMII COVID-19 MŁODZIEŻY UCZĄCEJ SIĘ W POLSCE W RÓŻNYCH TYPAH SZKÓŁ ŚREDNICH

ABSTRACT. Błaszczyk Natalia, Koźlarek Marietta, Grajek Magdalena, Jaskulska Sylwia, *Prewencyjne zachowania prozdrowotne w czasie pandemii COVID-19 młodzieży uczącej się w Polsce w różnych typach szkół średnich* [Health Prevention During the COVID-19 Pandemic Among Adolescents Studying in Poland in Different Types of Secondary Schools]. *Studia Edukacyjne* no. 64, 2022, Poznań 2022, pp. 89-109. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.64.7

In the text, we assumed that the type of secondary school students may differentiate preventive health-oriented behaviors during the COVID-19 pandemic. The aim of the text is to analyze the differences and to adopt recommendations for different types of secondary schools. The results of the study on a sample of 746 people aged 14 to 22 show that students of general secondary schools during the COVID-19 pandemic engage in more health prevention behaviors and have a more positive attitude towards them than students from technical secondary schools and from sectoral vocational schools. We design recommendations for educational practice within the framework of the Health Beliefs Model.

Key words: preventive health-promoting behaviors, COVID-19 outbreak, secondary school

Wprowadzenie

Wśród odpowiedzi na wybuch pandemii COVID-19 i dotkniętych nią krajów na poczytnym miejscu znajdują się restrykcje dotyczące prewencyjnych zachowań prozdrowotnych (jak na przykład zasada dystansu przestrzennego, regulacje dotyczące noszenia maseczek ochronnych, czy dezynfekcja rąk i powierzchni) oraz działania medyczne (opracowywanie receptur szczepionek, a potem wprowadzania programów szczepień, procedury szpitalne itp.)¹. Jednym z elementów koniecznych, aby mówić o skuteczności tych działań, są postawy społeczne wobec narzucanych restrykcji oraz względem szczepień. Pozytywna postawa odnośnie tego problemu warunkuje podejmowanie działań prewencyjnych, co potwierdza wynik badań prowadzonych w czasie pandemii COVID-19². Praca w dziedzinie tych postaw jest zadaniem z zakresu zdrowia publicznego i edukacji, a jej skuteczna realizacja stanowi trzecią – obok zewnętrznych restrykcji i wdrażania skutecznych procedur medycznych – drogę walki z pandemią³.

Skuteczne działanie z postawami wymaga na początku analizy uwarunkowań ich zróżnicowania, aby trafiać do konkretnych grup z przekazem sprofilowanym zarówno ze względu na potrzeby tych grup, jak i z uwagi na element postawy, który wymaga zmiany⁴. W projektach badawczych z okresu pandemii COVID-19 stawiano szereg pytań w tym zakresie i zidentyfikowano wiele czynników, które są w związku z przejawianymi postawami prozdrowotnymi i określano grupy, w których postawy są szczególnie dobre i szczególnie złe. Jednym z nich są cechy osobowe i różne wymiary funkcjonowania w zakresie dobrostanu czy stanu emocjonalnego: na przykład odczuwany w dużym nasileniu strach przed zarażeniem⁵ czy wysoki poziom zgeneralizowanego zaufania⁶ (oba czynniki powiązane są pozytywnie z podejmowanymi zachowaniami

¹ WHO, *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak*, <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/> [dostęp: 12.02.2022].

² T. Petpaiboon, *Knowledge, attitude, and preventive behavior toward COVID-19 of high school students in Bangkok, Thailand: A study among students in Harrow International School*, *International Journal of Medical Science and Public Health*, 2021, 10, 1; E. Retnaningsih i in., *The Effect of Knowledge and Attitude toward Coronavirus Disease-19 Transmission Prevention Practice in South Sumatera Province, Indonesia*, *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 2020, 8.

³ I. Fischer i in., *The behavioural challenge of the COVID-19 pandemic: indirect measurements and personalized attitude changing treatments (IMPACT)*, *Royal Society Open Science*, 2020, 7(8).

⁴ J. Roth, M.C. Steffens, V.L. Vignoles, *Group Membership, Group Change, and Intergroup Attitudes: A Recategorization Model Based on Cognitive Consistency Principles*, *Frontiers in Psychology*, 2018, 9.

⁵ G.M. Breakwell, E. Fino, R. Jaspal, *The COVID-19 Preventive Behaviors Index: Development and Validation in Two Samples From the United Kingdom, Evaluation & the Health Professions*, 2021, 44(1).

⁶ A. Sahebi i in., *Risk perception, attitude, and practice related to COVID-19: A cross-sectional study among 1085 Iranian healthcare workers*, *Disaster and Emergency Medicine Journal*, 2021, 6(4).

prewencyjnymi, choć różny jest mechanizm ich działania). W świetle wyników badań można też powiedzieć, że to kobiety, częściej niż mężczyźni, podejmują działania prewencyjne⁷. To głównie one stosowały się do porad dotyczących sposobu zachowania w zakresie zapobiegania COVID-19. W badaniu Aziz Kamran z zespołem kobiety charakteryzowało lepsze nastawienie i postrzeganie większych korzyści z przestrzegania obostrzeń, niż mężczyźni⁸. Taki stan rzeczy jest diagnozowany, pomimo że mężczyźni na ogół doświadczają cięższej postaci choroby i ich dotyczy większe ryzyko zgonu⁹.

Kolejnym czynnikiem, który ma związek z zachowaniami prewencyjnymi w okresie pandemii, jest zaplecze kulturowe i kraj zamieszkania. Przykładem mogą być kraje uznawane jako skoncentrowane na przestrzeganiu norm, odnoszące największe sukcesy na polu walki z pandemią¹⁰. Natomiast, wysoki poziom wykształcenia okazuje się czynnikiem znaczącym nawet bardziej niż pochodzenie. Na przykład, z badań Azlini Ismail i innych wynika, że w Malezji fakt bycia studentem medycyny wiąże się z bardzo wysokimi wynikami w zakresie wiedzy o zapobieganiu rozprzestrzeniania się pandemii COVID-19 i podejmowaniem działań prewencyjnych, niezależnie od pochodzenia etnicznego studentów¹¹. To, jak osoby funkcjonowały w czasie pandemii i jakie zachowania prozdrowotne podejmowały oraz na ile przestrzegały restrykcji, zależało też od wieku. Nastolatkom w świetle badań doświadczyli w trakcie trwania pandemii większych trudności i bardziej negatywnych emocji, niż ich młodszy koledzy i koleżanki, a ich dobrostan fizyczny i psychiczny znacznie się pogorszył¹². Wynika to na pewno z tego, że obostrzenia uderzały w możliwość realizacji zadań rozwojowych tego okresu: poszukiwanie tożsamości wymaga możliwości doświadczania świata, a wchodzenie w bliskie przyjaźnie i związ-

⁷ N. Bronfman i in., *Gender Differences on Psychosocial Factors Affecting COVID-19 Preventive Behaviors, Sustainability*, 2021, 13(11).

⁸ A. Kamran i in., *Risk perception and adherence to preventive behaviours related to the COVID-19 pandemic: A community-based study applying the health belief model*, *BJPsych Open*, 2021, 7(4).

⁹ J.M. Jin i in., *Gender differences in patients with COVID-19: focus on severity and mortality*, *Frontiers in Public Health*, 2020, 8.

¹⁰ M.J. Gelfand i in., *The relationship between cultural tightness-looseness and COVID-19 cases and deaths: a global analysis*, *The Lancet. Planetary Health*, 2021, 5(3).

¹¹ K. Batra i in., *Knowledge, Protective Behaviors and Risk Perception of COVID-19 Among Dental Students in India: A Cross-Sectional Analysis*, *Healthcare*, 2021, 9(5).

¹² J. Pyżalski, W. Poleszak, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w czasie epidemii*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2021; E. Golberstein, H. Wen, B.F. Miller, *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents*, *Journal of the American Medical Association Pediatrics*, 2021, 174(9); K. De France i in., *The mental health implications of COVID-19 for adolescents: follow-up of a four-wave longitudinal study during the pandemic*, *American Psychologist*, 2021, <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000838>.

ki intymne spędzania czasu z rówieśnikami¹³. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę podaje, że obniżony nastrój, myśli samobójcze lub niepokój to najczęściej zgłaszane na telefon zaufania, podczas pandemii, problemy młodzieży – problemy często noszące znamiona zagrożenia życia lub zdrowia rozmówców¹⁴. Starsi uczniowie i uczennice spędzali też przed komputerami najwięcej czasu, a brak higieny cyfrowej stał się jednym z problemów szczególnie ich dotyczących¹⁵. Odnośnie zachowań prozdrowotnych i przestrzegania restrykcji, w przypadku młodzieży na niechęć wobec nich mogła wpływać dominująca (choćby w przekazie medialnym, szczególnie w tzw. pierwszych falach pandemii) narracja, w której młodzi ludzie nie są zagrożeni, ale mają społeczny obowiązek chronienia innych (starszych)¹⁶.

Oczywiście, młodzież nie jest grupą jednorodną i różnie doświadczała codzienności w dobie pandemii ze względu na miejsce, w którym żyła i warunki życia, a także z uwagi na swoje uprzednie aktywności¹⁷ i kontekst szkolny. Z punktu widzenia naszych rozważań, szczególnie ciekawe są wyniki badań, wskazujące na związek między klimatem instytucji (w tym edukacyjnych) a zachowaniami prozdrowotnymi osób w danych instytucjach (w tym uczniów i studentów)¹⁸. Na przykład, z badań prowadzonych przez Jiabin Li i innych wynika, że klimat instytucjonalny ma istotny, bezpośredni wpływ na zachowania prewencyjne wobec rozprzestrzeniania się pandemii COVID-19 wśród studentów¹⁹.

Klimat szkoły oraz warunki, jakie tworzy w kontekście zachowań prozdrowotnych młodzieży i promowania wiedzy na ten temat jest uzależniony od wielu czynników, w tym od szczebla edukacyjnego typu placówki²⁰. Z ba-

¹³ R. Jessor, *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*, Developmental Review, 1992, 12.

¹⁴ P. Dąbrowska, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w roku 2020 na podstawie rozmów w 116 111 – telefonie zaufania*, Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2021, 20(2).

¹⁵ M. Marciniak i in., *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic – codzienność i wizja przyszłości szkoły*, Edukacja Międzykulturowa, 2022 (w druku).

¹⁶ M. Majewska, *Koronawirus SARS-CoV-2: objawy zakażenia, leczenie. Jak się chronić? Puls Medycyny*, <https://pulsmedycyny.pl/koronawirus-sars-cov-2-objawy-zakazenia-leczenie-jak-sie-chronic-984083> [dostęp: 21.02.2022]; WHO, *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak.*, <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> [dostęp: 12.02.2022]; J. Duszyński i in., *Zrozumieć COVID-19*, Warszawa 2021.

¹⁷ L. Strang i in., *Youth Mental Health and Covid-19: 2021 Policy Lab Briefing Note*, London 2021.

¹⁸ L. Fu i in., *Human and organizational factors within the public sectors for the prevention and control of epidemic*, Safety Science, 2020, 131; V. Corral-Verdugo i in., *Positive Environments and Precautionary Behaviors during the COVID-19 Outbreak*, Frontiers in Psychology, 2021, 12, 693.

¹⁹ J. Li i in., *Factors Affecting COVID-19 Preventive Behaviors among University Students in Beijing, China: An Empirical Study Based on the Extended Theory of Planned Behavior*, International Journal of Environmental Research and Public Health, 2021, 18, 7009.

²⁰ P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.

dań prowadzonych w Polsce przed pandemią nad postawami i zachowaniami prozdrowotnymi młodzieży wynika, że uczniowie techników czy szkół branżowych (dawniej zawodowych) podejmują więcej zachowań ryzykownych, aniżeli uczęszczający do liceów ogólnokształcących²¹. Typ szkoły ma istotny wpływ, szczególnie na poziom wiedzy dotyczącej zachowań prozdrowotnych – na korzyść uczniów liceów²². Co ciekawe, jeśli w jakiś badaniach dotyczących edukacji w czasie pandemii wyróżnia się uczniów różnych typów szkół średnich, okazuje się, że liceum ogólnokształcące w wielu aspektach wypada najgorzej. Na przykład, z badań Ptaszka z zespołem wynika, że to właśnie w tym typie szkół nauczyciele używali najmniej urozmaiconych metod kształcenia, najczęściej oczekiwali przyswojenia samodzielnie materiału, który nie był omawiany na lekcjach²³. Można powiedzieć, że byli w większym stopniu pozostawiani sami sobie z problemami związanymi z kształceniem zdalnym, zakładając zapewne, że uczniowie tego typu szkół poradzą sobie sami. Tymczasem badania pokazują, że to właśnie oni częściej, niż w przypadku innych szkół, oceniali, iż w czasie pandemii czuli się dużo gorzej psychicznie niż przed nią, odczuwali często lub cały czas smutek, samotność, przygnębienie²⁴.

W niniejszym opracowaniu przyjmujemy założenie związku typu szkoły średniej, do której uczęszczają badani, z zachowaniami prozdrowotnymi, a także doświadczeniami z okresu pandemii. Zakładamy zatem, że typ szkoły może różnicować podejmowane przez nich prewencyjne zachowania prozdrowotne. Celem tekstu jest przeanalizowanie owego zróżnicowania i wprowadzenie rekomendacji nakierowanych na różne typy szkół średnich.

Metody

Uczestniczki i uczestnicy

Dobór do grupy badanej był celowy – ankietę została skierowana do uczniów i uczennic uczęszczających do szkół średnich – i ochotniczy. Badanie prowadzono z użyciem arkusza Google, który badani otrzymywali od dyrektora placówki. Pozyskaliśmy w nim dane od reprezentatywnej próby polskich uczniów i uczennic: 746 osób w wieku od 14 do 22 lat uczących się w szkołach średnich. Respondenci zostali poinformowani o celu badania: do kogo jest kie-

²¹ A. Owoc i in., *Ryzykowne zachowania młodzieży warszawskich szkół średnich w kontekście chorób układu krążenia*, Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 2011, 17(46), 2.

²² A. Owoc in., *Evaluation of the level of knowledge of selected cardiovascular risk factors among adolescents attending secondary schools in Warsaw*, Medycyna Ogólna, 2010, 16(4).

²³ G. Ptaszek i in., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020.

²⁴ Tamże.

rowane, a także o prawach uczestników badań i poufności zbieranych danych. Grupa badana była zbilansowana pod względem takich podstawowych cech, jak płeć (46,78% badanych to dziewczęta i kobiety, 48,93% chłopcy i mężczyźni, pozostałe osoby zadeklarowały inną płeć lub nie dokonały deklaracji płci), miejsce zamieszkania (badani w większości pochodzili z polskich województw), miejsce nauki – zarówno szkoły znajdujące się na wsiach (40,48%), w małych miastach (29,89%), jak i dużych miastach (29,62%) (tab. 1).

Tabela 1

Charakterystyka socjodemograficzna uczniów i uczennic

Cechy badanej grupy		N	%
Płeć	kobieta	349	46,78
	mężczyzna	365	48,92
	inna	12	1,61
	nie chcę podawać	20	2,68
Wiek	14-16 lat	153	20,51
	17-19 lat	514	68,9
	20-22 lat	6	0,8
Miejsce zamieszkania	wieś	302	40,48
	małe miasto	223	29,89
	duże miasto	221	29,62
Województwo	dolnośląskie	4	0,53
	kujawsko-pomorskie	126	16,89
	lubelskie	0	0
	lubuskie	85	11,39
	łódzkie	12	1,61
	małopolskie	3	0,4
	mazowieckie	14	1,88
	opolskie	38	5,09
	podkarpackie	79	10,59
	podlaskie	1	0,13
	pomorskie	150	20,11
	śląskie	101	13,54
	świętokrzyskie	15	2,01
	warmińsko-mazurskie	26	3,49
	wielkopolskie	57	7,64
	zachodniopomorskie	35	4,69

Procedura i operacjonalizacja zmiennych

Kwestionariusz został zaimplementowany do środowiska ankiet Google i był aktywny na przełomie października oraz listopada 2021 roku. Składał się z 18 pytań oraz metryczki. Pytania dotyczyły prewencyjnych zachowań prozdrowotnych w czasie pandemii COVID-19. Zmienne zależne, do których odnosimy się w tym tekście, to: noszenie masek ochronnych w miejscach, gdzie jest to obowiązkowe; w miejscach, gdzie nie jest to obowiązkowe oraz stosunek do obowiązku noszenia masek ochronnych; poddanie się szczepieniu przeciwko COVID-19 oraz stosunek do szczepień przeciwko COVID-19, a także zamiar poddania się szczepieniu (w przypadku osób niezaszczepionych; zachowywanie dystansu przestrzennego w miejscach publicznych; dezynfekcja rąk w miejscach publicznych).

Zmienne niezależne w tym projekcie badawczym odnosiły się do wybranych cech socjodemograficznych: płeć, wiek, miejsce zamieszkania i typ szkoły, a badane były za pomocą pytań w kwestionariuszu zarówno z zamkniętą, jak i otwartą kafełką odpowiedzi. W tym tekście analizujemy jedynie zależność między prewencyjnymi zachowaniami prozdrowotnymi młodzieży w czasie pandemii COVID-19 a typem szkoły, do której młodzi ludzie uczęszczają.

Analiza danych

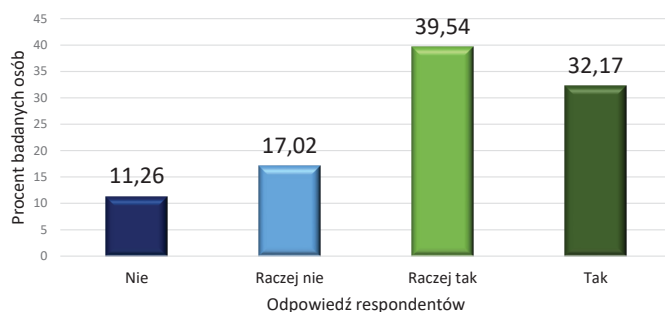
Zebrane dane zostały poddane analizie statystycznej z użyciem pakietu oprogramowania do zaawansowanej analizy danych statystycznych Statistica w wersji 13.3, wyprodukowanej przez firmę TIBICO. Wykorzystano statystyki opisowe, test nieparametryczny (test U Manna-Whitneya) oraz korelację dla danych nieparametrycznych (korelacja Spearmana). Ponadto, do stworzenia wykresów i tabel, wykorzystano arkusz kalkulacyjny Microsoft dla systemu Windows.

Wyniki

Noszenie masek ochronnych

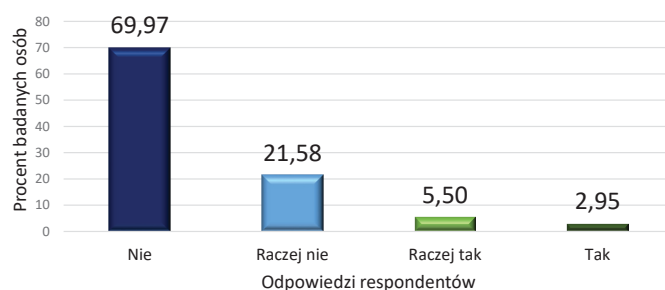
Pierwszym z zachowań prewencyjnych, jakie poddano analizie, było noszenie maseczek ochronnych. Aż 6 na 10 osób deklarowało, że noszą lub raczej noszą maski tam, gdzie jest to obowiązkowe²⁵ (ryc. 1).

²⁵ W czasie, kiedy prowadzono badanie, w Polsce obowiązywał nakaz noszenia masek w takich miejscach publicznych, jak na przykład sklepy.



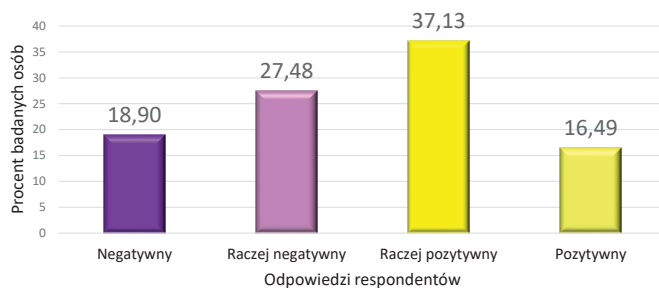
Ryc. 1. Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące noszenia masek ochronnych w miejscach, gdzie jest to obowiązkowe

Znacznie mniej, bo tylko 8 na 100, osób nosiło maski nawet w tych miejscach, w których nie jest to wymagane (ryc. 2).



Ryc. 2. Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące noszenia masek ochronnych w miejscach, gdzie jest to nieobowiązkowe

Młodzież przejawia także raczej pozytywny stosunek do obowiązku noszenia masek ochronnych, choć niemal 2 na 10 osób określiło swój stosunek do tego obowiązku jako jednoznacznie negatywny (ryc. 3).



Ryc. 3. Odpowiedzi respondentów na pytanie o stosunek do obowiązku noszenia masek

Uczniowie różnych typów szkół średnich różnią się w zakresie wypełniania obowiązku noszenia masek ochronnych i stosunku do niego (tab. 2-4).

Tabela 2

Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące noszenia masek ochronnych w miejscach, gdzie jest to obowiązkowe – z uwzględnieniem typu szkoły

Noszenie masek ochronnych w miejscach obowiązkowych	Nie		Raczej nie		Raczej tak		Tak	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Liceum ogólnokształcące	25	8,45	44	14,86	115	38,85	112	37,84
Szkoła branżowa	8	18,18	9	20,45	14	31,82	13	29,55
Technikum	51	12,56	74	18,23	166	40,89	115	28,33

Tabela 3

Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące noszenia masek ochronnych w miejscach, gdzie jest to nieobowiązkowe – z uwzględnieniem typu szkoły

Noszenie masek ochronnych w miejscach nieobowiązkowych	Nie		Raczej nie		Raczej tak		Tak	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Liceum ogólnokształcące	185	62,5	75	25,34	25	8,45	11	3,72
Szkoła branżowa	37	84,09	3	6,82	3	6,82	1	2,27
Technikum	300	73,89	83	20,44	13	3,2	10	2,46

Tabela 4

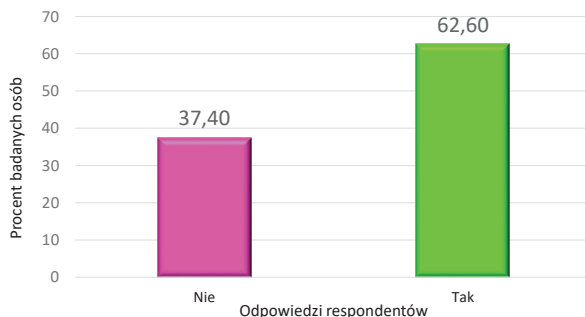
Odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące stosunku do noszenia masek – z uwzględnieniem typu szkoły

Stosunek do noszenia masek ochronnych	Negatywny		Raczej negatywny		Raczej pozytywny		Pozytywny	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Liceum ogólnokształcące	39	13,18	59	19,93	120	40,54	78	26,35
Szkoła branżowa	13	29,55	18	40,91	7	15,91	6	13,64
Technikum	89	21,92	128	31,53	150	36,95	39	9,61

Uczniowie i uczennice liceów ogólnokształcących częściej, niż ich koledzy i koleżanki z techników i szkół branżowych deklarują, że noszą maski ochronne zarówno kiedy jest to obowiązkowe ($Z = 2,776$, $p < 0,01$), jak i w miejscach, w których ten obowiązek nie występuje ($Z = 2,781$, $p < 0,01$). Mają też bardziej pozytywny stosunek do obowiązku noszenia masek ($Z = 5,993$, $p < 0,001$).

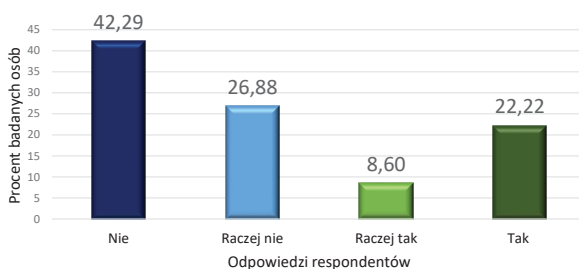
Poddanie się szczepieniu przeciwko COVID-19

Ponad 6 na 10 badanych przez nas osób deklaruje, że poddało się szczepieniu przeciwko COVID-19 (ryc. 4).



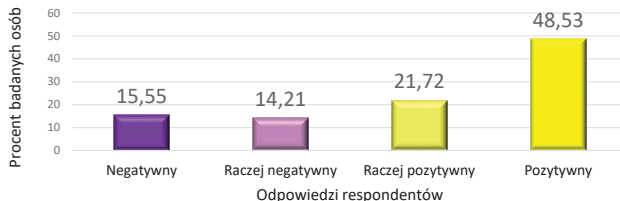
Ryc. 4. Odpowiedzi respondentów na pytanie o poddanie się szczepieniu przeciwko COVID-19

Tylko 2 na 10 niezaszczepionych osób zdecydowanie planuje poddać się szczepieniu (ryc. 5).



Ryc. 5. Odpowiedzi respondentów niezaszczepionych na pytanie, czy wyrażają chęć szczepienia się

Negatywny i raczej negatywny stosunek do szczepień przeciwko COVID-19 opisuje 3 na 10 badanych (ryc. 6).



Ryc. 6. Odpowiedzi respondentów na pytanie, jaki jest ich stosunek do szczepienia się przeciw COVID-19

Uczniowie liceów ogólnokształcących mają zdecydowanie lepszy stosunek do szczepień przeciw COVID-19, niż ich koledzy z techników i szkół branżowych ($Z = 4,797$, $p < 0,001$). Więcej jest też wśród nich osób, które poddały się szczepieniu ($Z = 2,339$, $p < 0,05$) oraz planujących to uczynić ($Z = 3,103$, $p < 0,005$) (tab. 5-7).

Tabela 5

Odpowiedzi respondentów na pytanie,
czy się szczepili przeciw COVID-19 – z uwzględnieniem typu szkoły

Poddanie się szczepieniu przeciwko COVID-19	Nie		Tak	
	N	%	N	%
Liceum ogólnokształcące	90	30,41	206	69,59
Szkoła branżowa	23	52,27	21	47,73
Technikum	166	40,89	240	59,11

Tabela 6

Stosunek respondentów do szczepienia się przeciw COVID-19
– z uwzględnieniem typu szkoły

Stosunek do szczepienia się przeciw COVID-19	Negatywny		Raczej negatywny		Raczej pozytywny		Pozytywny	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Liceum ogólnokształcące	30	10,14	32	10,81	50	16,89	184	62,16
Szkoła branżowa	14	31,82	8	18,18	14	31,82	8	18,18
Technikum	72	17,73	66	16,26	98	24,14	170	41,87

Tabela 7

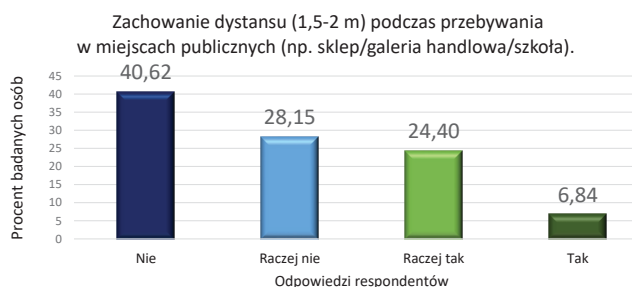
Odpowiedzi respondentów nieszczepionych na pytanie dotyczące zamiaru
szczepienia się przeciw COVID-19 – z uwzględnieniem typu szkoły

Zamiar szczepienia się przeciw COVID-19	Nie		Raczej nie		Raczej tak		Tak	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Liceum ogólnokształcące	29	10,39	19	10,04	28	10,04	14	5,02
Szkoła branżowa	11	3,94	10	0,72	2	0,72	0	0
Technikum	78	27,96	46	11,47	32	11,47	10	3,58

Zachowywanie dystansu przestrzennego w miejscach publicznych

Młodzież raczej nie zachowuje dystansu przestrzennego w miejscach publicznych²⁶. Zdecydowanie robi to tylko 6 na 100 badanych (ryc. 7).

²⁶ W czasie, kiedy prowadzono badania, dystans przestrzenny był zalecany, ale nie nakazany.



Ryc. 7. Odpowiedź respondentów na pytanie, czy zachowują dystans w miejscach publicznych

W grupie uczniów i uczennic liceów ogólnokształcących nie tylko jest więcej osób zachowujących dystans, niż w przypadku pozostałych typów szkół, ale też jest to jedyna szkoła, w której więcej osób deklaruowało utrzymywanie tego dystansu, niż jego nieutrzymywanie ($Z = 2,201$, $p < 0,05$) (tab. 8).

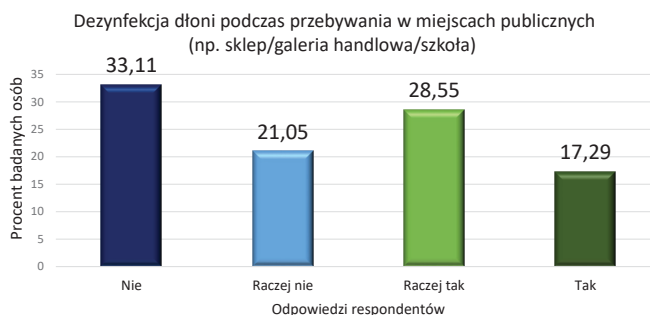
Tabela 8

Odpowiedź respondentów na pytanie, czy zachowują dystans w miejscach publicznych – z uwzględnieniem typu szkoły.

Zachowanie dystansu w miejscach publicznych	Nie		Raczej nie		Raczej tak		Tak	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Liceum ogólnokształcące	107	36,15	85	28,72	77	26,01	27	9,12
Szkoła branżowa	19	43,18	11	25	12	27,27	2	4,55
Technikum	177	43,6	114	28,08	93	22,91	22	5,42

Dezynfekcja rąk w miejscach publicznych

Ponad połowa badanych osób raczej nie dezynfekuje rąk w miejscach publicznych lub zdecydowanie tego nie robi (ryc. 8). Jeżeli młodzież to robi, są to raczej uczniowie liceów ogólnokształcących ($Z = 5,528$, $p < 0,05$) (tab. 9).



Ryc. 8. Odpowiedź respondentów na pytanie, czy dezynfekują dłonie podczas przebywania w miejscach publicznych

Tabela 9

Odpowiedź respondentów na pytanie, czy dezynfekują dłonie podczas przebywania w miejscach publicznych – z uwzględnieniem typu szkoły

Dezynfekcja dłoni w miejscach publicznych	Nie		Raczej nie		Raczej tak		Tak	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Liceum ogólnokształcące	66	22,3	64	21,62	94	31,76	72	24,32
Szkoła branżowa	15	34,09	8	18,18	15	34,09	6	13,64
Technikum	166	40,89	85	20,94	104	25,62	51	12,56

Dyskusja

W świetle wyników naszych badań można ogólnie przyjąć, że młodzież ucząca się w szkołach średnich raczej przejawia, niż nie przejawia, profilaktyczne zachowania prozdrowotne związane z zewnętrznymi restrykcjami w czasie pandemii COVID-19. Co więcej, charakteryzuje ją także raczej pozytywny stosunek do restrykcji i realizacji zalecenia poddania się szczepieniom ochronnym. Badanie prowadzono jesienią 2021 roku, toteż nie można tłumaczyć tego stanu rzeczy efektem nowości i niepewności, jak w przypadku pierwszej fali pandemii (marzec 2020). Wówczas, jak wynika na przykład z badań „Społeczeństwo wobec epidemii”, aż 82% respondentów deklarowało, że stosuje się do zaleceń rządowych, na przykład drastycznie ograniczając kontakty z ludźmi²⁷. Także badania CBOS prowadzone w maju 2020 roku wskazywały, że w pierwszych miesiącach pandemii Polacy i Polki uważali, że większość osób przestrzega restrykcji. Już wtedy widoczne było jednak zróżnicowane odpowiedzi ze względu na wiek badanych – o przestrzeganiu restrykcji częściej mówili starsi badani, zwłaszcza powyżej 64. roku życia, natomiast o niestosowaniu się do nich – badani poniżej 45. roku życia²⁸.

Uzyskano wyniki podobne, jak w innych ogólnopolskich badaniach. Na przykład, z raportu CBOS wynika, że w listopadzie 2021 roku 66% dorosłych Polaków deklarowało, że już się zaszczepiło, a tylko 15% odpowiedziało, że zdecydowanie nie planuje się zaszczepić. W grudniu 2021 roku ta druga grupa zmalała do 9%²⁹. W naszym badaniu 6 na 10 osób było w listopadzie 2021

²⁷ K. Skarżyńska, K. Maj, *Społeczeństwo wobec epidemii. Raport z badań*, <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/04/Badanie-spolczenstwo-wobec-epidemii-fin.pdf> [dostęp: 01.03.2022].

²⁸ CBOS, *Opinie o epidemii koronawirusa i związanych z nią restrykcjach*, maj 2020, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_058_20.PDF [dostęp: 15.02.2022]; K. Skarżyńska, K. Maj, *Społeczeństwo wobec epidemii*.

²⁹ CBOS, *Koronawirus – obawy, stosunek do szczepień, ocena polityki rządu*, grudzień 2021, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_159_21.PDF [dostęp: 15.02.2022].

roku zaszczepionych. Badania CBOS pokazują także, w odniesieniu do problemu szczepień, duże zróżnicowanie ze względu na wiek: wyższe odsetki zaszczepionych były rejestrowane u starszych osób (na przykład 81% w wieku 65+), natomiast niechęć wobec szczepień wyrażali młodszy badani (20-24% w zależności od kategorii wiekowej)³⁰.

W niniejszym tekście przyjęto założenie, że podejście do restrykcji i zachowań prozdrowotnych w czasie pandemii młodych ludzi różni się ze względu na typ szkoły średniej, do których uczęszczają. Założenie to oparto na wynikach dotychczasowych badań, dotyczących zachowań prozdrowotnych młodzieży oraz związku typu szkoły z tymi zachowaniami. Okazało się, że rzeczywiście doświadczenia uczniów i uczennic różnych typów szkół są istotnie statystycznie różne. Osoby uczące się w liceach ogólnokształcących częściej, niż ich rówieśnicy z innych szkół, stosują się do restrykcji, poddają szczepieniom i mają ogólnie lepszy stosunek do profilaktyki prozdrowotnej. Jest to wynik zgodny z wcześniejszymi diagnozami³¹. Tłumacząc taki stan rzeczy, można odnieść się do poziomu wykształcenia, który często różnicuje stosunek do profilaktyki zdrowotnej osób dorosłych³². Zakładając, że liceum ogólnokształcące jest częściej etapem drogi do wyższego wykształcenia niż technikum czy szkoła branżowa, można przyjąć to wyjaśnienie. Możliwe jest również to, że licealiści i licealistki w wyższym stopniu niż ich koledzy i koleżanki poruszają się w zakresie deklaracji w przepisach roli ucznia/uczennicy i udzielają odpowiedzi, których oczekuje badacz³³. Wysoka świadomość „jak należy się zachować” jest elementem postawy prozdrowotnej³⁴, więc można założyć, że odpowiedzi pozostające na poziomie deklaracji nie zniekształcają bardzo zdiagnozowanego obrazu.

Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej dotyczą zatem objęcia wsparciem (na przykład informacyjnym³⁵) szczególnie uczniów szkół branżowych i techników. Projektując interwencje edukacyjne, można opierać się na przykład na modelu przekonań zdrowotnych (Health Belief Model), który pasuje do sytuacji i potrzeb młodych ludzi. Model ten wskazuje, że ludzie są najbardziej skłonni do podjęcia działań profilaktycznych, jeśli postrzegają zagrożenie dla

³⁰ Tamże.

³¹ Zob. np. A. Owoc i in., *Evaluation of the level of knowledge of selected cardiovascular risk factors*.

³² B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2008; K. Puchalski, E. Korzeniowska, *Zróżnicowanie stosunku do edukacji zdrowotnej a wykształcenie. Polacy na tle pracowników z Hiszpanii, Łotwy i Słowenii*, *Zdrowie Publiczne i Zarządzanie*, 2011, 9, 2.

³³ I. Kropińska, *Szkoła jako środowisko wspierające zdrowie w opiniach licealistów*, [w:] *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej*, red. W. Bilski, Łódź 2010.

³⁴ D. Lizak, *Szkoła jako środowisko wspierające kształtowanie prozdrowotnych postaw – kontekst pedagogiczno-zdrowotny*, *Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu*, 2014, 1(38).

³⁵ G. Bohner, N. Dickel, *Attitudes and attitude change*, *Annual Review of Psychology*, 2011, 62.

zdrowia jako poważne, jeśli czują, że są osobiście zagrożeni i jeśli zaangażowanie nie wiąże się z większymi kosztami niż korzyściami³⁶.

Młodzież w czasie pandemii mogła nie czuć się osobiście zagrożona, bo w dominującej narracji wirus nie jest szczególnie groźny dla tej grupy wiekowej. Potencjał interwencji edukacyjnych leży więc nie w podkreślaniu zagrożeń, ale w ukazywaniu korzyści jednostkowych i społecznych, które można uzyskać chroniąc siebie i innych przed zarażeniem. Interwencje wskazujące na korzyści, szczególnie w grupach o podwyższonym poziomie zachowań ryzykownych i obniżonym poziomie prozdrowotnych, powinny zresztą być realizowane nie tylko w czasie pandemii, ale jako stały element pozytywnej profilaktyki³⁷.

Ważne jest zestawienie uzyskanych wyników z innymi danymi pozyskanymi w czasie pandemii, które dotyczyły zagadnień dobrostanu młodzieży i uzyskiwanego przez nią wsparcia. Obraz młodego człowieka, którego dobrostan i samopoczucie psychiczne obniżają się (co jest uwarunkowane wieloczynnikowo) niezależnie od typu szkoły, do której uczęszcza, dominuje w wynikach badań³⁸. Możemy dodać, że wsparcie – zarówno w czasie pandemii jak i po niej, kiedy będziemy zmagać się z jej długofalowymi konsekwencjami – powinno mieć inny wymiar dla uczniów różnych typów szkół. Negatywny stosunek do zachowań prozdrowotnych uczniów szkół branżowych i techników może być przezwyciężany wskazaniem korzyści w obrębie dobrostanu, których doświadczają osoby świadomie przeżywające swoją społeczną odpowiedzialność. Natomiast, zachowania adekwatne do sytuacji, podejmowane pomimo obniżonego dobrostanu przez uczniów liceów, powinny być zauważane, doceniane i przedstawiane im jako zasób, który będzie przynosił korzyści w przyszłości.

Ograniczenia

W próbie dominowały osoby pełnoletnie, być może dlatego, że warunkiem udziału w przypadku niepełnoletnich było uzyskanie zgody rodziców. Wiązało się to z dodatkowym trudem, który może nie był podejmowany. Być może też badani nie uzyskiwali tej zgody. Co prawda, mały udział osób ze szkół branżowych nieco zawęża możliwości interpretacji i uogólnień, ale

³⁶ S. Ar-Yuwat i in., *Determinants of physical activity in primary school students using the health belief model*, Journal of Multidisciplinary Healthcare, 2013, 6; P. Keshani i in., *Self-efficacy and cues to action: Two main predictors of modified version of diet quality index in Iranian adolescents*, Progress in Nutrition, 2018, 20.

³⁷ S. Kania, *Profilaktyka pozytywna jako tendencja w zapobieganiu zachowań ryzykownych*, Ogrody Nauk i Sztuk, 2017, 6.

³⁸ J. Pyżalski, W. Poleszak, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w czasie epidemii*; E. Golberstein, H. Wen, B.F. Miller, *Coronavirus disease 2019(COVID-19) and mental health for children and adolescents*; K. De France i in., *The mental health implications of COVID-19 for adolescents: follow-up of a four-wave longitudinal study during the pandemic*.

sam w sobie także świadczy o niskim zaangażowaniu „okołopandemicznym” uczniów tych szkół. Udział w badaniach jest też elementem tego zaangażowania. Ponieważ jednak widoczne jest podobieństwo deklaracji raczej uczniów szkół branżowych i techników, niż branżowych i liceów, można więc interpretować wyniki dotyczące zachowań profilaktycznych w czasie pandemii COVID-19 tych dwóch grup.

Podziękowania. Dziękujemy uczestniczkom i uczestnikom badań.

BIBLIOGRAFIA

- Ar-Yuwat S., Clark M.J., Hunter A., James K.S., *Determinants of physical activity in primary school students using the health belief model*, Journal of Multidisciplinary Healthcare, 2013, 6.
- Batra K., Urankar Y., Batra R., Gomez A.F., Kaurani P., *Knowledge, Protective Behaviors and Risk Perception of COVID-19 Among Dental Students in India: A Cross-Sectional Analysis*, Healthcare, 2021, 9(5).
- Bohner G., Dickel N., *Attitudes and attitude change*, Annual Review of Psychology, 2011, 62.
- Breakwell G.M., Fino E., Jaspal R., *The COVID-19 Preventive Behaviors Index: Development and Validation in Two Samples From the United Kingdom*, Evaluation & the Health Professions, 2021, 44(1).
- Bronfman N., Repetto P., Cordon P., Castañeda J., Cisternas P., *Gender Differences on Psychosocial Factors Affecting COVID-19 Preventive Behaviors*, Sustainability, 2021, 13(11).
- CBOS, *Opinie o epidemii koronawirusa i związanych z nią restrykcjach*, maj 2020, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2020/K_058_20.PDF [dostęp: 15.02.2022].
- CBOS, *Koronawirus – obawy, stosunek do szczepień, ocena polityki rządu*, grudzień 2021, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_159_21.PDF [dostęp: 15.02.2022].
- Corral-Verdugo V., Corral-Frías N.S., Frías-Armenta M., Lucas M.Y., Peña-Torres E.F., *Positive Environments and Precautionary Behaviors during the COVID-19 Outbreak*, Frontiers in Psychology, 2021, 12, 693.
- Dąbrowska P., *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w roku 2020 na podstawie rozmów w 116 111 – telefonie zaufania*, Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2021, 20(2).
- De France K., Hancock G.R., Stack D.M., Serbin L.A., Hollenstein T., *The mental health implications of COVID-19 for adolescents: follow-up of a four-wave longitudinal study during the pandemic*, American Psychologist 2021, <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000838>.
- Duszyński J., Afelt A., Ochab-Marcinek A., Owczuk R., Pyrc K., Rosińska M., Rychard A., Smiatacz T., *Zrozumieć COVID-19, Opracowanie Zespołu ds. Covid-19 przy Prezesie Polskiej Akademii Nauk, PAN, Warszawa 2021*.
- Gelfand M.J., Jackson J.C., Pan X., Nau D., Pieper D., Denison E., Dagher M., Van Lange P., Chiu C.Y., Wang M., *The relationship between cultural tightness-looseness and COVID-19 cases and deaths: a global analysis*, The Lancet. Planetary Health, 2021, 5(3).
- Golberstein E., Wen H., Miller B.F., *Coronavirus disease 2019(COVID-19) and mental health for children and adolescents*, Journal of the American Medical Association Pediatrics, 2021, 174(9).
- Fischer I., Avrashi S., Oz T., Fadul R., Gutman K., Rubenstein D., Kroliczak G., Goerg S., Glöckner A., *The behavioural challenge of the COVID-19 pandemic: indirect measurements and personalized attitude changing treatments (IMPACT)*, Royal Society Open Science, 2020, 7(8).

- Fu L., Wang X., Wang D., Griffin M.A., Li P., *Human and organizational factors within the public sectors for the prevention and control of epidemic*, Safety Science, 2020, 131.
- Jessor R., *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*, Developmental Review, 1992, 12.
- Jin J.M., Bai P., He W., Wu F., Liu X.F., Han D.M., *Gender differences in patients with COVID-19: focus on severity and mortality*, Frontiers in Public Health, 2020, 8.
- Kamran A., Isazadehfard K., Heydari H., Nasimi Doost Azgomi R., Naeim M., *Risk perception and adherence to preventive behaviours related to the COVID-19 pandemic: A community-based study applying the health belief model*, BJPsych Open, 2021 7(4).
- Kania S., *Profilaktyka pozytywna jako tendencja w zapobieganiu zachowań ryzykownych*, Ogrody Nauk i Sztuk, 2017, 6.
- Keshani P., Salehi M., Kaveh M., Faghih S., *Self-efficacy and cues to action: Two main predictors of modified version of diet quality index in Iranian adolescents*, Progress in Nutrition, 2018, 20.
- Kropińska I., *Szkoła jako środowisko wspierające zdrowie w opiniach licealistów*, [w:] *Szkoła jako środowisko edukacji zdrowotnej*, red. W. Bilski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź 2010.
- Li J., Liu X., Zou Y., Deng Y., Zhang M., Yu M., Wu D., Zheng H., Zhao X., *Factors Affecting COVID-19 Preventive Behaviors among University Students in Beijing, China: An Empirical Study Based on the Extended Theory of Planned Behavior*, International Journal of Environmental Research and Public Health, 2021, 18, 7009.
- Lizak D., *Szkoła jako środowisko wspierające kształtowanie prozdrowotnych postaw – kontekst pedagogiczno-zdrowotny*, Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu, 2014, 1(38).
- Majewska M., *Koronawirus SARS-CoV-2: objawy zakażenia, leczenie. Jak się chronić?* Puls Medycyny, <https://pulsmedycyny.pl/koronawirus-sars-cov-2-objawy-zakazenia-leczenie-jak-sie-chronic-984083> [dostęp: 21.02.2022].
- Marciniak M., Jaskulska S., Jankowiak B., Klichowski M., *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic – codzienność i wizja przyszłości szkoły*, Edukacja Międzykulturowa, 2022 (w druku).
- Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Owoc A., Maliszewska D., Bojar I., Pawelczak-Barszczowska A., *Evaluation of the level of knowledge of selected cardiovascular risk factors among adolescents attending secondary schools in Warsaw*, Medycyna Ogólna, 2010, 16(4).
- Owoc A., Maliszewska D., Pawelczak-Barszczowska A., Bojar I., *Ryzykowne zachowania młodzieży warszawskich szkół średnich w kontekście chorób układu krążenia*, Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 2011, 17(46), 2.
- Petpaiboon T., *Knowledge, attitude, and preventive behavior toward COVID-19 of high school students in Bangkok, Thailand: A study among students in Harrow International School*, International Journal of Medical Science and Public Health, 2021, 10, 1.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.
- Puchalski K., Korzeniowska E., *Zróźnicowanie stosunku do edukacji zdrowotnej a wykształcenie. Polacy na tle pracowników z Hiszpanii, Łotwy i Słowenii*, Zdrowie Publiczne i Zarządzanie, 2011, 9, 2.
- Pyżalski J., Poleszak W., *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w czasie epidemii*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2021.

- Retnaningsih E., Nuryanto N., Oktarina R., Komalasari O., Maryani S., *The Effect of Knowledge and Attitude toward Coronavirus Disease-19 Transmission Prevention Practice in South Sumatera Province, Indonesia*, Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences, 2020, 8.
- Roth J., Steffens M.C., Vignoles V.L., *Group Membership, Group Change, and Intergroup Attitudes: A Recategorization Model Based on Cognitive Consistency Principles*, Frontiers in Psychology, 2018, 9.
- Sahebi A., Golitaleb M., Aliakbari F., Yousefi K., Sheikhbardsiri H., *Risk perception, attitude, and practice related to COVID-19: A cross-sectional study among 1085 Iranian healthcare workers*, Disaster and Emergency Medicine Journal, 2021, 6(4).
- Skarżyńska K., Maj K., *Społeczeństwo wobec epidemii. Raport z badań*, <https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/04/Badanie-spoleczenstwo-wobec-epidemii-fin.pdf> [dostęp: 01.03.2022].
- Strang L., Lloyd E., Sellars E., Watson R., Fisher H., Knowles G., Gayer-Anderson C., Buckley V., Pollitt A., Wilkinson B., Morgan C., Creswell C., *Youth Mental Health and Covid-19: 2021 Policy Lab Briefing Note*, ESRC Centre for Society and Mental Health, London 2021.
- WHO, *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak*, <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/> [dostęp: 12.02.2022].
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

ADAM JANAS

ORCID 0000-0002-3284-6620

Uniwersytet Warszawski

WYCHOWANIE W ŚWIELE FILOZOFII FRYDERYKA NIETZSCHEGO

ABSTRACT. Janas Adam, *Wychowanie w świetle filozofii Fryderyka Nietzschego* [Education in Light of Friedrich Nietzsche's Philosophy]. *Studia Edukacyjne* no. 64, 2022, Poznań 2022, pp. 107-127. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.64.8

If education were an epistemologically open conceptual construct, then in places going beyond its conceptualism it would point beyond itself to the ineffable, and therefore over-conceptual. Thinking about education through its mediation in the light, power and essence of what appears to be, seems to be an opportunity to participate in different orders of existence. As a consequence, the concept of education, if it points beyond itself, reveals a horizontally dispersed and vertically united, diverse space of a possibly eternal universe. The view of this space, as originally over- and pre-conceptual, eludes all systemic thought yet stemming from it, because it always reveals itself as an over-completeness of what is conceptually conceived. Education therefore appears as ennobling and life-giving participation in various orders of existence. The aim of this article will be to develop the above vision of education in the light of Friedrich Nietzsche's philosophy, however, supplementing this research with Plato's philosophy when Nietzsche's deliberations prove to be insufficient.

Key words: education, last man, overman, Nietzsche, Plato

Wstęp

Filozofia Fryderyka Nietzschego nie daje się domknąć w system twierdzeń oparty na samouzasadniających się prawidłowościach, dzięki czemu nie implikuje światopoglądowych rozstrzygnięć gotowych do wdrożenia jako pedagogiczna recepta na udane życie. W ten sposób sformułowana myśl nie byłaby bowiem wychowawcza. Być może mogłaby uchodzić za wychowawczą, prezentując swą intelektualnie atrakcyjną powierzchnię różnych „wartości”¹

¹ Jak słusznie zauważa Piotr Jaroszyński: „Słowo «wartość» jest na tyle spopularyzowane, że należy już do języka potocznego (...). Słowo to pojawia się wówczas, gdy chcemy zaznaczyć obszar spraw bardziej subtelnych, duchowych, niewymiernych ekonomicznie, bezinteresow-

i „celowości”, lecz dopóki pozostaje zamknięta na życiodajny ruch spoza siebie, w końcu zwyrodnienie oraz zachoruje z braku dostępu do ontologicznego powietrza. Wychowanie w świetle rozważań Nietzschego mogłoby się wydawać otwarciem immanencji ludzkiego – również zbiorowego – istnienia na świetlane powietrze zapewniające zdrowe środowisko wychowawcze².

Otwarte doświadczenie istnienia byłoby cnotą i pewnym „szlachetnym szaleństwem”, z konieczności pozbawionym pretensji do powszechnej obowiązywalności³.

Poznać cnotę – pisze Nietzsche – po tem, 1) że nie żąda, żeby jej uznawano, 2) iż nie przypuszcza wszędzie istnienia cnoty (...) 3) iż nie cierpi z powodu nieobecności cnoty, lecz przeciwnie, uważa to za stosunek hierarchiczny, dzięki któremu w cnocie jest coś do czczenia (...) ⁴.

Wyjątkowość oraz dostojność cnoty polegałoby na tym, że całe bogactwo ludzkiego istnienia wraz z różnymi namiętnościami zostaje dzięki niej uszlachetniane przez władczą siłę woli, wprowadzającą przeżywane namiętności w otwartą i życiodajną przestrzeń wszechbytu.

Panowanie nad namiętnościami, nie zaś ich osłabianie lub tępienie! – Im większa siła władcza woli, tem więcej ma się prawa pozostawiać wolność namiętnościom. „Czło-

nych etc., w odróżnieniu od spraw prozaicznych, doraźnych i przeliczalnych. Kto dziś mówi o wartościach ma na myśli sprawy wyższe. Jednak takie rozumienie słowa «wartość» jest stonunkowo młode, gdyż pojawiło się dopiero w wieku XIX. Natomiast wcześniej «wartość» miała znaczenie li tylko ekonomiczne odpowiadające cenie za jakiś towar. (...) Przełom dokonał się za sprawą I. Kanta, który słowu «wartość» nadał nowe, wyższe znaczenie wprowadzając je do sfery moralności, natomiast później neokantyści wartością objęli całą humanistykę, przeciwstawiając nauki o naturze (*Naturwissenschaften*), naukom o kulturze (*Kulturwissenschaften*). (...) Wartość w sensie kantowskim i neokantowskim posiada dwa aspekty (...). Po pierwsze, wartość przeciwstawiana jest bytowi (*sein – sollen*), po drugie, wartość przeciwstawiana jest naturze (natura-kultura). Wartość sytuuje się w sferze różnej od bytu i od natury. Tego jakże istotnego niuansu język potoczny nie wychwytuje, a przecież jest to sprawa najbardziej podstawowa. (...) W konsekwencji cała sfera kultury – pisze Jaroszyński – traci kontakt z rzeczywistością (...). P. Jaroszyński, *Piękno czy wartość*, [w:] *Poznanie bytu czy ustalanie sensów?*, red. A. Maryniarczyk SDB, M.J. Gondek, Lublin 1999, s. 183-184.

² „Duszą szlachetną nie jest ta, co jest zdolna do najwyższych wzlotów, lecz ta, która się niewysoko wznosi i nie spada nisko, lecz zawsze przebywa w wolnym i świetlanym powietrzu”. F. Nietzsche, *Wędrowiec i jego cień*, przekł. K. Drzewiecki, Kraków 2016, s. 139.

³ „Cnota nie jest czemś przeciętnie pożądanem, lecz szlachetnym szaleństwem, pięknym wyjątkiem, który posiada przywilej silnego napięcia...” F. Nietzsche, *Wola mocy*, przekł. K. Drzewiecki, S. Frycz, Kraków 2017, s. 350. „Pedagogika na próżno usiłuje umieścić w zasięgu wszystkich to, co należy do spadkobierców”. N. Gómez Dávila, *Scholia do tekstu implicite*, t. I, przekł. K. Urbanek, Warszawa 2014, s. 167.

⁴ F. Nietzsche, *Wola mocy*, s. 350.

wiek wielki” jest wielki przez obręb wolności, jaki pozostawia swym żądom, i przez jeszcze większą ich moc, która te wspaniałe potwory umie zaprząć w służbę⁵.

Tym, czego doświadczałby wówczas człowiek jest – zdaniem Nietzschego – „wola mocy”.

Wizja człowieka i świata

Wola mocy jest nietzscheańską najwyższą zasadą istnienia oraz warunkiem możliwości poznania i samozachowania⁶. „Przyjemność i przykrość to tylko skutki, tylko zjawisko towarzyszące – tym, czego chce człowiek, czego chce najdrobniejsza cząstka żywego organizmu, jest przybór mocy” – pisze Nietzsche⁷. Zdaniem Krzysztofa Michalskiego:

Wola mocy to w użyciu Nietzschego wyrażenie nierozdzielne – wzięte z osobna jego poszczególne człony nie mają samodzielnego sensu. To wyrażenie charakteryzuje życie ludzkie jako całość: jako *moc*. (...) [*W*]ola mocy to nie jakaś postać „woli”. „Wola” jako dyspozycja w tym czy innym kierunku zakłada świat jako zastany, już do pewnego stopnia gotowy. (...) Tymczasem z punktu widzenia *woli mocy* świat jest polem nieograniczonej twórczości; jest całkowicie plastyczny, bezgranicznie otwarty na zmianę, płynny⁸.

Wola mocy wydaje się ponadto niewysłowioną siłą życiową oraz – jak można sądzić – wyrazem ludzkiej troski o możliwie pełny udział we wszechbycie, który byłby według Nietzschego ruchem bytu na szlaku wieczności:

Wszystko idzie, wszystko powraca; wiecznie toczy się koło bytu. Wszystko zamiera, wszystko zakwita; wiecznie rok bytu bieży. Wszystko się łamie, wszystko znów się spaja; jednakie buduje się wiecznie domostwo bytu. Wszystko się rozłącza, wszystko wita się ponownie wiernem pozostaje sobie wieczne bytu kolisko. W każdym mgnie-

⁵ Tamże, s. 371. „Jest dość ludzi, którzy mogą oddawać się swym popędom z wdziękiem i beztróską: lecz nie czynią tego, z obawy przed ową urojoną «złą istotą» przyrody! Stąd to pochodzi, że tak mało znaleźć można wśród ludzi dostojności, której odznaką będzie zawsze nie obawiać się siebie, nie oczekiwać po sobie nic haniebnego, bez namysłu lecieć, gdzie nas rwie – nas, urodzone ptaki! Dokądkolwiek kiedy przybędziemy, zawsze będzie wolno i słonecznie wkoło nas”. F. Nietzsche, *Wiedza radosna*, przekł. L. Staff, Kraków 2004, s. 154.

⁶ „Poznanie pracuje jako narzędzie mocy. Jasno tedy jak na dłoni, że wzrasta z każdym przyrostem mocy...” F. Nietzsche, *Wola mocy*, s. 217; „Co jest dobrem? – Wszystko, co w człowieku potęguje poczucie siły, wolę mocy i samą moc. Co jest złem? – Wszystko, co ma swe źródło w słabości. Czym jest szczęście? – Poczuciem, że moc rośnie, że udaje się przezwyciężyć opór”. F. Nietzsche, *Antychryst*, przekł. J. Dudek, E. Kiresztura-Wojciechowska, Kraków 2015, s. 10.

⁷ F. Nietzsche, *Pisma pozostałe 1876-1889*, przekł. B. Baran, Kraków 1994, s. 271.

⁸ K. Michalski, *Płomień wieczności. Eseje o myślach Fryderyka Nietzschego*, Kraków 2007, s. 241.

niu poczyną się byt; wokół każdego „tutaj” toczy się kula „tam”. Środek jest wszędzie. Krzywy jest szlak wieczności⁹.

Wszechbyt jawi się tu jako jedność wszelkiego bytu w różnorodnym ruchu doświadczanym w poszczególnym ludzkim istnieniu. Nietzsche – za Heraklitem z Efezu¹⁰ – ujawnia swoją wizję świata jako wszechbytu w ruchu, który trwa odwiecznie, „wiecznego powrotu” tego samego: „istnienie takie, jakie jest, bez sensu ni celu, ale nieuchronnie powracające, bez finału w nicości: «wieczny powrót»”¹¹.

Wola mocy byłaby próbą twórczego doświadczania wiecznego bytu w ruchu, tym samym nie tylko zachowując, lecz również wzmagając ludzkie istnienie. Jednakże, byt przyjmowałby wówczas pojęciową postać „wartości”:

W ocenach wartości wyrażają się warunki zachowania się i wzrostu. Wszystkie nasze organy poznawania i zmysły rozwinęły się tylko ze względu na warunki zachowania się i wzrostu. Zaufanie do rozumu i jego kategorii, do dialektyki [myślenia pojęciowego – przyp. A.J.], a więc do wartości logiki, dowodzi tylko ich pożyteczności w życiu, stwierdzonej przez doświadczenie, nie zaś ich „prawdy”. Że pewna ilość wiary [w „wartości” – przyp. A.J.] istnieć musi; że musimy być w możliwości sądzenia; że nie wątpi się o żadnej z wartości zasadniczych: oto warunki uprzednie wszystkiego, co żyje i jego życia. Przeto koniecznem jest, żeby było uważane za prawdę, nie zaś, żeby coś było prawdą¹².

Nietzsche podejmuje się zatem rozpoznania warunków możliwości wkrócenia na „szlak wieczności” wszechbytu, którymi okazują się wiara oraz zaufanie w myślenie obrazowe, w tym wszelkie bogactwo myślenia dyskursywnego: różnorodne pojęcia, kategorie, „sensy” i „wartości”. Innymi słowy, pojęciowość wydaje się konieczna, by móc oswoić się z tym, co jawi się jako nieznane. Byłby to samoistny wyraz kształtującej się woli mocy jako poczucia panowania nad tym, co poznawane i ukazujące się w swym ontologicznym ruchu¹³. Myślenie o bycie według „wartości” Nietzsche uznaje za pierwotne rozumowanie moralne, które niegdyś utożsamiano z samym myśleniem:

⁹ F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, przekł. W. Berent, Poznań 2000, s. 197.

¹⁰ „Tych, którzy wstępują do tych samych rzek, coraz to inne zalewają wody” (Diels 12); „Nie można wstąpić dwukrotnie do tej samej rzeki, nie można też uchwycić żadnej śmiertelnej substancji w stałej kondycji, gdyż każda się rozprasza i skupia, kształtuje i rozplywa, zbliża i oddala” (Diels 91); „Początek i koniec schodzą się w obwodzie koła” (Diels 103), [w:] Heraklit z Efezu, *Zdania*, przekł. A. Czerniawski, Łódź 1992.

¹¹ F. Nietzsche, *Pisma pozostałe 1876-1889*, s. 206. Wieczny powrót to „potwór siły bez początku, bez końca, stała, spiżowa wielkość siły, która ani się nie zwiększa, ani się zmniejsza, nie zużywa, lecz przemienia, jako całość niezmiennie wielki, gospodarstwo bez wydatków i strat, lecz także bez przyrostu, bez dochodów, opasany «nicością» niby granicą”. F. Nietzsche, *Wola mocy*, s. 319.

¹² Tamże, s. 215-216.

¹³ „Uczucie mocy. – Rozróżniajmyż dokładnie: kto dopiero pragnie powieść uczucie mocy, ten sięga po wszystkie środki i żadna z karm tegoż nie jest dlań do pogardzenia. Kto wszakże

Stanowiąc oceny, odmierzać wartości, wymyślać równoważniki, przeprowadzać zamiarę – wszystko to w takim stopniu zajmowało najpierwotniejsze myślenie, że w pewnym znaczeniu było samem myśleniem. Tu wyhodował się najstarszy rodzaj bystrości umysłowej (...) człowiek określał siebie jako istotę, która odmierza wartości, ocenia i mierzy jako „ocenijące wartości zwierzę samo w sobie”. Kupno i sprzedaż, z swemi psychologicznymi przynależnościami, są starsze nawet od początków wszelkich społecznych form organizacyjnych i związków¹⁴.

Przeżywanie bytu pod postacią „wartości”, jako wstępny przejaw doniosłości ludzkiego istnienia, wydaje się zdrowy i pożądany dopóty, dopóki nakładana na rzeczywistość w trakcie jej poznawania przez człowieka pojęciowość – różne pojęcia, sensory i wartości – nie jest mylona z istotą rzeczy poznawanej:

wszelkie wartości są, psychologicznie rzecz biorąc, rezultatami określonych perspektyw przydatności do podtrzymywania i wzmocnienia wytworów ludzkiego władania, tylko błędnie wprojektowanymi w istotę rzeczy. Nadal jeszcze hiperboliczną nawiąnością człowieka jest ustanawianie siebie jako sensu i miary wartości rzeczy...¹⁵.

Jeśli zatem sens, wartość, czy jakiegokolwiek pojęcie zostają utożsamione z tym, na co miały wskazywać, dochodzi do dryfowania jedynie po powierzchni doświadczanej rzeczy. Zdaniem Nicolasa Gómeza Dávila: „W naukach społecznych zazwyczaj waży się, liczy i mierzy, aby nie musieć myśleć”¹⁶. Rozum zajęty bowiem tylko odmierzaniem „wartości” reifikuje ukazujący się ponadpojęciowy, samoistny byt. Rozum wówczas nie myśli, nie poznaje¹⁷, lecz podejmuje operacje logicznego rozumowania, stając się schematyzującym instrumentem służącym człowiekowi jedynie utrzymaniu się przy życiu. Odtąd – zdaniem Nietzschego – ów człowiek nie wierzy już w żadną wartość, ale zadowala się potencjalnym władaniem nad każdą, która okaże się doraźnie pożyteczna:

Nowoczesny człowiek usiłuje wierzyć to w jedną, to w drugą wartość, a potem je porzuca; krąg przeżytych i porzuconych wartości wypełnia się; pustka i niedobór wartości są coraz wyraźniej odczuwane (...) Ostatecznie waży się on na krytykę wartości w ogóle, odkrywa ich pochodzenie, dowiadyuje się wystarczająco wiele, by nie wierzyć już w żadną wartość; pojawia się patos, nowy dreszcz...¹⁸

już je posiadał, ten staje się bardzo wybrednym i dostojnym w swym smaku; nie często go coś zadowalnia”. F. Nietzsche, *Jutrzenka*, przekł. S. Wyrzykowski, Warszawa 1992, s. 289.

¹⁴ F. Nietzsche, *Z genealogii moralności*, przekł. W. Berent, K. Drzewiecki, L. Staff, S. Wyrzykowski, Warszawa 1905-1906, s. 74.

¹⁵ F. Nietzsche, *Pisma pozostałe 1876-1889*, s. 244.

¹⁶ N. Gómez Dávila, *Scholia do tekstu implicite*, t. I, s. 214.

¹⁷ „Nie «pознаwać» [doświadczając, przeżywać – przyp. A.J.], lecz schematyzować, narzucać chaosowi tyle regularności i form, ile czyni zadość naszej potrzebie praktycznej”. F. Nietzsche, *Wola mocy*, s. 219.

¹⁸ F. Nietzsche, *Pisma pozostałe 1876-1889*, s. 246.

Sprowadzanie przeżywanego istnienia tylko do „myślanych” wartości prowadzi do uznania rzeczywistości za pewien konstrukt pojęciowy, czy „interpretację”¹⁹, by w konsekwencji uważać siebie jedynie za to, co samemu się o sobie pomyśli na podstawie pojęciowych, schematycznych wyobrażeń o bycie. Odtąd poznanie bytu zostaje zastąpione ustalaniem i przeżywaniem doraźnych sensów i wartości. Jednakże, struktury sensotwórcze okazują się niewystarczające w momencie odkrycia ich immanentnego, samouzasadniającego się charakteru. W chwili uznawania wszystkiego, cokolwiek daje się pomyśleć i doświadczyć za nic więcej, niż konstrukt pojęciowy, człowiek przeżywa pewien dreszcz metafizyczny i wkracza na pustynię (nie)bytu, zamiast na niewysłowny „szlak wieczności”. Sprowadzenie swojego istnienia tylko do myślenia pojęciowego to ostatecznie odebranie sobie możliwości doświadczenia tajemnicy bytu wraz ze wszystkim tym, co prawdziwie doniosłe, ponadludzkie, arcyłudzkie, słowem – wychowawcze.

Ostatni człowiek

Różnica pomiędzy dryfowaniem po pustyni (nie)bytu a wkraczaniem na „szlak wieczności” wydaje się różnicą ontologiczną pomiędzy nietzscheańskim „ostatnim człowiekiem” a „nadczłowiekiem”.

Dla słabego, pospolitego i zamkniętego na wyższe porządki istnienia ostatniego człowieka, jedyną zasadą poznania wydaje się indyferentyzm:

taka jest zawsze słabych ludzi kolej: gubią się oni na własnych drogach. A na ostatek pyta wreszcie ich zmęczenie: „i po cóżeśmy chadzali jakimkolwiek drogi! Wszystko jest zarówno obojętnem!”²⁰.

Indyferentyzm ostatecznie zdaje się prowadzić do rezygnacji z wychowania, ponieważ wszystko cokolwiek istnieje, ukazuje się jedynie horyzontalnie, stanowiąc ontologiczną równinę daną człowiekowi niejako na własność. Ostatni człowiek pozwala sobie zatem po niej deptać przeżywając w ten sposób swoje szczęście:

¹⁹ „[T]ylko interpretacje (...) Mówicie: «wszystko jest subiektywne», ale już to jest interpretacja, «podmiot» nie jest czymś danym, lecz czymś do-myślanym, do-stawionym. W końcu, czy trzeba za interpretacją umieszczać jeszcze interpretatora? Już to jest wymysłem, hipotezą. Jeśli słowo «poznanie» ma w ogóle sens, to świat jest poznawalny, ale jest różnie wytłumaczalny, nie ma z tyłu za sobą jakiegoś sensu, lecz niezliczone sensory «perspektywizmu». To nasze potrzeby tłumaczą świat: nasze popędy i ich za i przeciw. Każdy popęd jest swego rodzaju żądzą panowania, każdy ma swą perspektywę, którą chciałby wszystkim pozostałym popędom narzucić jako normę”. Tamże, s. 211.

²⁰ F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, s. 186.

„Myśmy szczęście wynaleźli” – mówią ostatni ludzie i mrużą niedbale oczy. (...) „Dawniej świat był obłądny” – mówią najsztudniejsi i mrużą mądrze oczy. Jest się mądrym i wie się wszystko, co się zdarzyło, więc w wydrwiwaniu wszystkiego nie zna się miary. Sprzeczą się jeszcze, lecz godzą się niebawem, gdyż niezgoda psuje żołądek. (...) Zdrowie ceni się nade wszystko²¹.

Nietzsche zauważa, że ostatni człowiek pozbawiony wrażliwości na to, co wyższe, redukuje swoje istnienie do jego najniższych wymiarów²². Złożoność ludzkiego istnienia zobrazował dawniej Platon rozróżniając trzy części duszy, które zhierarchizowane stanowią o pewnym naturalnym ładzie ujawnianym przez rozum jako najwyższą, władczą – wręcz boską i nieśmiertelną – część duszy²³. Ta zaś znajduje się powyżej szyi człowieka: „To, co boskie, jest zrodzone do władzy i rządu, a to, co śmiertelne, do podlegania i służby”²⁴. Rozum – otwierając się na wyższe porządki istnienia immanentnie wpisane w ludzkie życie – jest niejako wzrokiem duszy, który każdy ma, lecz niekiedy obraca go w złą stronę i „nie patrzy tam, gdzie trzeba”²⁵. Drugą, niejako środkową częścią duszy stanowią wszelkie pokłady ludzkiej woli, ambicji, dumy oraz gniewu. Jej miejsce znajduje się w piersi człowieka, pomiędzy szyją a przeponą. Pomaga ona rozumowi poskramiać najniższą, a zarazem największą część ludzkiej duszy znajdującą się poniżej przepony²⁶. Najniższa część duszy stanowi niejako „naturę ciała”, jednakże jest ona najbardziej oddalona od rozumu, dlatego najbardziej ulega zwodniczym obrazom myślowym²⁷.

Ostatni ludzie przeżywają swoje istnienie tylko w najniższej części duszy, dlatego czują się wolni dopóty, dopóki pozostają odporni i niewzruszeni na działanie jej wyższych części. Pozbawiają się zatem ambicji, siły woli oraz wiary w cokolwiek wykraczającego ponad zwykłe samozachowanie:

znieść was nie mogę, współcześni moi! (...) A gdy mówicie: „Jesteśmy w rzeczywistości na wskroś prawdziwi, bez wiary i bez przesądów”, wydymacie chępliwie piersi – ach, piersi nawet nie mają! (...) Bezpłodni jesteście: dlatego wiary wam brak²⁸.

²¹ Tamże, s. 14.

²² „Człowieka, który pragnie jedynie wygodnego samozachowania, Nietzsche nazywa ostatnim człowiekiem”. W.J. Dannhauser, *Friedrich Nietzsche*, przekł. G. Czemieli, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Warszawa 2012, s. 852.

²³ „Intelektowi [rozumowi – przyp. A.J.] władać wypada, bo jest mądry i powinien myśleć o całej duszy, a temperament powinien mu podlegać i być z nim w przymierzu”. Platon, *Państwo*, przekł. W. Witwicki, Kęty 2003, 441e.

²⁴ Platon, *Fedon*, przekł. W. Witwicki, [w:] Platon, *Dialogi*, Warszawa 1993, 80a.

²⁵ Platon, *Państwo*, 518d.

²⁶ Platon, *Timaios*, przekł. W. Witwicki, Warszawa 1960, 70d-71a; tenże, *Państwo*, 580d-e.

²⁷ Tamże.

²⁸ F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, s. 108.

Ostatni ludzie wydają się szczęśliwi oraz odporni na wszelką myśl krytyczną. Nieodzwonne od podtrzymania tak przeżywanego szczęścia okazuje się dogmatyczne założenie o równości wszelkich poruszeń duszy i wynikającej z tego powszechnej równości ludzi. Odtąd mogłoby się wydawać, że nie ma już ludzi lepszych i gorszych, ludzi o duszy pięknej i zdrowej lub duszy zbląkanej i chorej. Wychowanie staje się problematyczne²⁹. Wszyscy – bez względu na osobiste starania – jawią się sobie jako równi i solidaryzują się wzajemnie w owym (inter)subiektywnym wyobrażeniu. Odtąd dobrem wydaje się tylko to, co nie wykracza poza dogmat o równości wszystkiego, zarówno tego co równe, jak i tego, co nierówne³⁰. Egalitaryzm staje się bowiem obowiązującą doktryną społeczno-polityczną: „Cała nasza socjologia nie zna innego instynktu prócz instynktu stadnego, tzn. zsumowanych zer... przy czym każde zero ma «równe prawa» a być zerem jest cnotą”³¹. Werner J. Dannhauser zauważa, że Nietzsche swoje ostrze krytyki kieruje w stronę płytkiego, doktrynalnego uniwersalizmu, który pozbawiałby człowieka ambicji oraz warunków możliwości kształtowania silnego, dostojnego charakteru:

Rządy opinii publicznej to rządy lenistwa i gnuśności, których owocem jest konformizm. Współczesne społeczeństwa są masowe – kształtują wszystkich ludzi nie tylko w ten sam sposób, lecz i w ten sam zdegradowany sposób. Poranna gazeta zastępuje poranną modlitwę (...) ludzie nie wierzą już w nic na tyle mocno, by o to walczyć. (...) Państwo jest tylko nadbudową opartą na tym, co w danym narodzie wyjątkowe, ta wyjątkowość zostaje jednak wypaczona. Państwo uczy uniwersalnych doktryn takich jak prawa człowieka. Płytki uniwersalizm państwa niszczy geniusz jednostek, a jego bezosobowa machina odbiera człowiekowi charakter³².

²⁹ „O ile społeczeństwo hierarchiczne niekoniecznie wychowuje, o tyle społeczeństwo egalitarystyczne nigdy nie może wychować”. N. Gómez Dávila, *Scholia do tekstu implicate*, t. I, s. 118.

³⁰ „Zbyt długo przyznawano słuszość tym małym ludziom: tak, iż wreszcie dano im nawet i władzę – i oto pouczają teraz: «Dobre jest to, co ludzie mali dobrem zwą»”. F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, s. 240-241.

³¹ F. Nietzsche, *Pisma pozostałe 1876-1889*, s. 261. „Żadnego pasterza, sama trzoda! Każdy jest równy, każdy chce działu równego. Kto inaczej czuje, idzie dobrowolnie do domu obłąkanych”. F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, s. 14. „Żądać, by wszystko stało się «człowiekiem dobrym», bydlęciami stadnymi, czymś błękitnookim, życzliwym, «duszą piękną» (...) znaczyłoby ludzkość skastrować (...). A to właśnie usiłowano... To właśnie zwano moralnością.... W tym znaczeniu zwie Zaratustra dobrych [ludzi – A.J.] już to «ludźmi ostatnimi», już to «początkiem końca»; przede wszystkim odczuwa ich jako rodzaj człowieka najszkodliwszy, gdyż wiodą żywot tak samo ze szkodą dla prawdy, jak i ze szkodą przyszłości”. F. Nietzsche, *Ecce Homo. Jak się staje – kim się jest*, przekł. L. Staff, Kraków 2004, s. 76-77. Nietzsche apeluje zatem: „Równym równe, nierównym nierówne – tak brzmiećby winno prawdziwe przykazanie sprawiedliwości: oraz, co z niego wynika, nie wykonywać nigdy nierówności [ta – jak się zdaje – dokonuje się sama – przyp. A.J.]”. F. Nietzsche, *Zmierzch bożyszczy*, przekł. S. Wyrzykowski, Warszawa 1909-1910, s. 114. „Problemem społecznym nazywa się nagła potrzeba znalezienia równowagi między oczywistą równością ludzi i ich oczywistą nierównością”. N. Gómez Dávila, *Scholia do tekstu implicate*, t. I, s. 143.

³² W.J. Dannhauser, *Friedrich Nietzsche*, s. 847.

Jedyną imitacją wyższości i utraconej ambicji okazuje się dla ostatniego człowieka cynizm nieznający umiaru w ironii:

Przyzwyczajenie do ironii równie jak do sarkazmu – pisze Nietzsche – psuje (...) charakter, stopniowo nadaje mu cechy wyższości, radującej się z ludzkiej krzywdy: w końcu, człowiek staje się jak pies kąśliwy, który oprócz kłaniania nauczył się śmiać jeszcze³³.

Ostatni ludzie – horyzontalnie rozproszeni po ontologicznej pustyni – oddają się swym wyobrażeniom o wolności i powszechnej równości. Przypominają oni swoją postawą intelektualną platońskiego demokratę, który:

żyje z dnia na dzień, folgując w ten sposób każdemu pożądaniu, jakie się nadarzy. Raz się upija i upaja się muzyką fletów, to znowu pije tylko wodę i odchudza się, to znów zapala się do gimnastyki, a bywa że w ogóle nic nie robi i o nic nie dba, a potem niby to zajmuje się filozofią. Często bierze się do polityki, porywa się z miejsca i mówi byle co, i to samo robi. Jak czasem zaczyna zazdrościć jakimś wojskowym, to rzuca się w tę stronę, a jak tym, co robią pieniądze, to znowu w tamtą. Ani jakiegos porządku, ani konieczności nie ma w jego życiu, ani nad nim. On to życie nazywa przyjemnym i wolnym, i szczęśliwym, i używa go aż do końca³⁴.

Nietzsche ostatecznie przestrzega przed masową szarżą ostatnich ludzi, ponieważ jeśli będzie to jedyna doktryna wychowania człowieka, to nie zostanie dlań nic poza moralną, duchową i egzystencjalną, stale poszerzającą się pustynią: „Pustynia rośnie: biada, w kim się kryje!”³⁵

Nadczłowiek

W odróżnieniu od ostatniego człowieka, zasadą poznania dla nadczłowieka jest wola mocy pozwalająca na taniec pomiędzy różnymi porządkami istnienia³⁶, taniec nawet nad otchłanią: „tańczyć nawet nad bezdniami. Taki duch byłby duchem wolnym *par excellence*”³⁷. Taniec miałby również przygotować do lotu ku wyższym porządkom istnienia: „kto się kiedyś chce lotu nauczyć,

³³ F. Nietzsche, *Ludzkie, arcyłudzkie*, przekł. K. Drzewiecki, Warszawa 1908, s. 317. „Cynizm w obcowaniu jest oznaką, że człowiek w samotności sam z sobą obchodzi się jak z psem”. F. Nietzsche, *Wędrowiec i jego cień*, s. 105.

³⁴ Platon, *Państwo*, 561c-d.

³⁵ F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, s. 277.

³⁶ „Nie tłuszczy, lecz gibkości i siły potrzebuje tancerz od swego pokarmu, a nie wiem, czym by bardziej życzył sobie być duch filozofa niż dobrym tancerzem. Taniec bowiem jest jeno jego ideałem, i sztuką jego, ostatecznie też jego jedyną bogobojnością i «służbą bożą»...”. F. Nietzsche, *Wiedza radosna*, s. 225.

³⁷ Tamże, s. 189.

winien się wprzód nauczyć stać, chodzić, biegać, wdrapywać i tańczyć – nie wzlatujeż bo się od razu do lotu!”³⁸ Zdaniem Henryka Lichtenberga:

dusza ludzka, która pożąda wzniesienia się do szczytów mądrości, powinna nauczyć się zabawy i wesołej swobody. Niech się uczyni lekką, niech pokona potwora ociężałości pod każdą jego postacią, niech się wyrzeknie pesymizmu i melancholii (...) jeno lotem tańca radośnie przebieży czarne przestrzenie melancholii. Trzeba, aby się człowiek nauczył tańca wzwyż „ponad siebie” (...) ³⁹.

Nadczłowiek próbuje bowiem przezwycięzać to, co w najniższym porządku istnienia wydaje się równe i horyzontalne⁴⁰. Wychowanie byłoby jednocześnie przemierzaniem równinnej pustyni wypełnionej ostatnimi ludźmi oraz nietraceniem z oczu innych, wyższych krain bytu znajdujących się poza granicami owej pustyni. Konieczne jest przy tym dopuszczenie możliwości samotnego charakteru tak doświadczanego wychowania:

W sprawie wychowania. – Zaświtało mi zwolna, na czym polega najpowszedniejszy niedostatek naszego sposobu wychowywania i kształcenia: oto nikt nie uczy się, nikt nie stara się i nikt nie naucza – znosić samotność⁴¹. Nie zapominajmy! – Im wyżej się wznosim, tem mniejszymi wydajemy się tym, którzy latać nie mogą⁴².

Nadczłowiek pozostaje szczególnie uwrażliwiony na hierarchię wszystkiego, w czym zostało mu dane uczestniczyć. Panuje nad sobą, by móc godnie doświadczyć wertykalnego ukonstytuowania majestatu bytu, jego możliwej pełni i uszlachetniającego wpływu na ludzkie życie. Nadczłowiek oddaje cześć wszystkiemu, co otwiera przed nim dostojeństwo bytu w jego – jeśli wierzyć Nietzschemu – wiecznym, powracającym ruchu. To, co niższe nadczłowiek traktuje jako przestrzeń do odniesienia siebie ku temu, co wyższe.

³⁸ F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, s. 175.

³⁹ H. Lichtenberg, *Fryderyk Nietzsche i jego filozofia*, przekł. J. Marcinkowska, Kraków 2018, s. 117.

⁴⁰ „O ludzie wyżsi, nauczcie się tego ode mnie: na rynku nikt w ludzi wyższych nie wierzy. Gdy jednak przemawiać tam chcecie, baczenie miejcie! Gdyż motłoch pomrukuje oczyma: «Jesteśmy wszyscy równi (...) człowiek jest człowiekiem» (...). Przed motłochem wszakże równi być nie chcemy. O ludzie wyżsi, opuszczajcie rynki!” F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, s. 259.

⁴¹ F. Nietzsche, *Jutrzenka*, s. 330. „Energia absolutnego osamotnienia i wywinięcie się z nawykowych stosunków i zadań, przymus stosowany do samego siebie, by nie dopuścić do opiekowania się mną, obsługiwania mnie, leczenia – zdradzają bezwzględną pewność instynktu w kwestii, co jest potrzebne. Sam wzięłem się w garść – pisze Nietzsche – sam się wyleczyłem; przesłanką jest tu (...) że się zasadniczo jest zdrowym. Człowiek typowo słabowity nie przychodzi do zdrowia [nigdy zdrowy nie był – przyp. A.J.], dla z istoty zdrowego choroba może być silnym pobudzeniem. I takim w istocie jawi mi się ostatecznie ów długi czas choroby: odkryłem życie jakby na nowo, zakosztowałem wszelkich dobrych, nawet drobnych rzeczy, jakich inni niełatwo zakosztują – ze swej woli zdrowia, życia uczyniłem swoją filozofię...” F. Nietzsche, *Pisma pozostałe 1876-1889*, s. 325.

⁴² F. Nietzsche, *Jutrzenka*, s. 408.

Moralność nadczłowieka jest „ustawicznym w rzeczach wielkich i drobnych panowaniem nad sobą i przewyciężaniem siebie”⁴³. Nadczłowiek nieustannie wykracza poza siebie, niejako zatracając się tam⁴⁴, tym samym dokonując na sobie dzieła wychowania:

twardy, delikatny i wonny (...) wykorzystuje złe przypadki do wzmocnienia. (...) Jest zawsze w swoim towarzystwie, niezależnie od tego, czy obraca się wśród książek, ludzi czy krajobrazów; darzy czcią, gdy wybiera, gdy dopuszcza, gdy ufa. Na wszelkiego rodzaju podniety reaguje powoli, z ową powolnością, jaką wyhodowały w nim długa przezorność i pożądana duma (...). Nie wierzy ani w „nieszczęście”, ani w „winę”: jest na tyle silny, by wszystko musiało mu wychodzić najlepiej⁴⁵.

Możliwe zagrożenie dla nadczłowieka samolubstwem Nietzsche oddala w sposób zbliżony do Arystotelesa. Zdaniem Nietzschego:

Na każdą jednostkę trzeba zapatrywać się z tego względu, czy przedstawia ona linię wstępującą, czy też linię opadającą życia. Rozwiązawszy to zagadnienie, ma się zarazem wskazówkę co do wartości jej samolubstwa⁴⁶.

Arystoteles pisze zaś o człowieku słusznie dumnym – wielkodusznym (*megalopsychos*):

słusznie dumny jest, kto uważając siebie za godnego rzeczy wielkich, istotnie na nie zasługuje. (...) Kto więc prawdziwie słuszną żywi dumę, ten musi być etycznie dzielny. Zdawałoby się też, że to co jest wielkie w każdej cnocie, jest właściwością człowieka, który żywi słuszną dumę. (...) Zdaje się więc, że uzasadniona duma jest jak gdyby okrasą cnót; jako że je wzmacnia, a sama bez nich nie może istnieć⁴⁷. Tak tedy człowiek etycznie dzielny powinien nawet być samolubem (i sam bowiem odniesie korzyść postępując pięknie, i innym jej przysporzy), ale człowiek zły nie powinien nim być (bo ulegając niskim namietnościom działać będzie na szkodę zarówno własną, jak swych bliźnich)⁴⁸.

Samolubstwo, o którym pisze Nietzsche okazuje się zatem zbliżone do samolubstwa, o którym pisze Arystoteles. Dochodzi bowiem do uwielbienia w sobie tego, dzięki czemu można stawiać się lepszym człowiekiem i ze względu na co wychowanie okazuje się możliwe, nawet pośród ostatnich ludzi. Wychowanie byłoby wówczas pewnym zaszczytnym udziałem człowieka w moralnym dostojeństwie.

⁴³ F. Nietzsche, *Wędrowiec i jego cień*, s. 173-174.

⁴⁴ „Trzeba umieć zatracić siebie na czas pewien, jeśli się chcemy nauczyć czegoś od rzeczy, którymi sami nie jesteśmy”. F. Nietzsche, *Wiedza radosna*, s. 160.

⁴⁵ F. Nietzsche, *Pisma pozostałe 1876-1889*, s. 325-326.

⁴⁶ F. Nietzsche, *Zmierzch bożyszczy*, s. 92.

⁴⁷ Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa 1956, 1123b-1124a, s. 133-136.

⁴⁸ Tamże, 1169a, s. 343.

Tym, co w wychowaniu (nad)człowieka może wydawać się kontrowersyjne, mogłaby być jego ezoteryczność, powszechna niedostępność i nieprzekładalność na język miły wszystkim ludziom bez względu na ich osobiste skłonności, przekonania i upodobania. Jak zauważa Lichtenberg: „Nietzsche staje przed nami jako lekarz niemiłosierny i twardy. (...) Tłumy boją się tego lekarza. (...) Idą do innych, mających i rękę lżejszą, i słodką mowę”⁴⁹. Wychowanie nie polegałoby bowiem ani na demokratycznym schlebaniu, ani na optymizmie pedagogicznym jako wierze w możliwość nawrócenia wszystkich ludzi chorowitych i zbłąkanych. Wychowanie polegałoby za to na czczeniu tego, co w moralności jest do czczenia oraz chronieniu jej przed potęgą masowych postaw egzystencjalnych, w tym przed „krzykiem ulicznym” ludzi o umysłach mniej subtelnych⁵⁰.

Wychowanie człowieka pomiędzy różnymi porządkami istnienia – Nietzsche a Platon

Człowiek jest linią rozpiętą między zwierzęciem i nadczłowiekiem – linią ponad przepaścią. Niebezpieczne to przejście, niebezpieczne podróże. (...) Oto co wielkiem jest w człowieku, iż jest on mostem, a nie celem; oto co w człowieku jest umiłowania godnem, że jest on przejściem i zanikiem – pisze Nietzsche⁵¹.

Ludzkie istnienie Nietzsche obrazuje metaforą linii rozpiętej między zwierzęciem i nadczłowiekiem. Jest to wizja człowieka znajdującego się pomiędzy różnymi porządkami istnienia.

Doniosłość „bycia pomiędzy” (*metaxy*) różnymi porządkami istnienia została wyrażona *explicite* po raz pierwszy przez Platona. Jak słusznie zauważa za Platonem Eric Voegelin:

Historyczny wymiar człowieczeństwa nie polega ani na doczesności, ani na wieczności, lecz na strumieniu obecności w *metaxy* [„pomiędzy” doczesnym porządkiem istnienia a wiecznym porządkiem istnienia – przyp. A.J.]⁵².

Przykładowym platońskim dialogiem obrazującym wertykalne zorientowanie ludzkiego życia jest *Uczta*. W przypowieści o Erosie⁵³ Platon wska-

⁴⁹ H. Lichtenberg, *Fryderyk Nietzsche i jego filozofia*, s. 135.

⁵⁰ „Motłoch (...) nie wie, co wielkie, co małe, co proste, co rzetelne: on jest niewinnie koszlawy, on zawsze łże. (...) [N]a rynku przekonywa się gestami. Dowody wszakże budzą w motłochu nieufność”. F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, s. 263.

⁵¹ Tamże, s. 11. „Człowiek jest czemś, co przezwyciężonem być winno (...) człowiek jest mostem, a nie celem”. Tamże, s. 178.

⁵² E. Voegelin, *Epoka ekumeniczna*, przekł. M.J. Czarnecki, Warszawa 2016, s. 472.

⁵³ Platon, *Uczta*, przekł. W. Witwicki, [w:] Platon, *Dialogi*, 203b-204b.

zuje bowiem na egzystencjalny dylemat człowieka zawieszonego pomiędzy niskim porządkiem istnienia, w którym się rodzi, a wyższym i dostojnym porządkiem istnienia, w którym jeśli zechce, może również uczestniczyć. Wychowanie ukazuje się jako życiowa droga człowieka, którego ogarnęła miłość do tego, co dostojne, piękne i dobre. Eros jest synem Porosa symbolizującego „dostatek” i „przejście” oraz Peniji symbolizującej „biedę” i „trud”. Karl Albert wbrew popularnym tłumaczeniom słowa Poros jako dostatku i bogactwa, zauważa, że właściwym słowem odpowiadającym etymologii tego słowa jest „przejście”⁵⁴, co odpowiadałoby temu, co Nietzsche nazywa w swojej koncepcji człowieka mostem⁵⁵. Penija zaś „znaczy tyle co «Bieda», albo, dokładniej, «Trud» (...)”. Można by więc potraktować Penię jako symboliczne przedstawienie losu, który jest pełen mozołu i z którego człowiek pragnie się wyzwolić⁵⁶. Niezależnie od lingwistycznych rozstrzygnięć, nietzscheańską koncepcję nadczłowieka, który nieustannie przezwycięża to, co w nim niższe na rzecz uczestnictwa w tym, co odeń wyższe, można uznać za podobną do filozoficznej sylwetki platońskiego Erosa:

Taka już jego natura po matce, że z biedą chodzi w parze. Ale po ojcu goni za tym, co piękne i dobre, odważny, zuch, tęgi myśliwy (...). I jednego dnia to żyje i rozkwita, to umiera znowu i znowu z martwych powstaje, bo jest w nim natura ojcowska. A co tylko zdobędzie, to na powrót traci, tak że ani braków nie cierpi, ani też nie opływa w dostatki. A jest pośrodku pomiędzy mądrością a głupotą⁵⁷.

Zarówno nietzscheański nadczłowiek, jak i platoński Eros aktywnie pośredniczą pomiędzy różnymi porządkami istnienia. Różnica pomiędzy nimi polegałaby jednak na tym, że Platon nie zatrzymuje się na tym, co odwiecznie zmienne i chaotyczne, lecz dociera ku temu, co odwiecznie niezmiennie, boskie i doskonałe. Platon oprócz zmiennej wielości (*Diady – aoristos dyas*), widzi także Jedno (*hen*)⁵⁸. Jest to „droga wiodąca z wielościowego poznania dnia powszedniego ku ostatecznemu, najwyższemu poznaniu Jednego, tożsame-

⁵⁴ W *Studiach o historii filozofii* Albert pisze, że „πῶρος wiąże się z περᾶν : «przenikać», «przedostać się», i oznacza przejście (...). Jako syn Porosa jest więc Eros tym, który znajduje drogę, przejście, który potrafi przebrnąć do celu”. K. Albert, *Studia o historii filozofii*, przekł. B. Baran, J. Marzęcki, Warszawa 2006, s. 97.

⁵⁵ „Człowiek jest czymś, co przezwyciężonem być winno (...) człowiek jest mostem, a nie celem”. F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, s. 178.

⁵⁶ K. Albert, *O platońskim pojęciu filozofii*, przekł. J. Drewnowski, Warszawa 1991, s. 20.

⁵⁷ Platon, *Uczta*, 203d.

⁵⁸ Jedność (*hen*) i Wielość (*aoristos dyas*) zgodnie z niepisaną nauką Platona (*agrapha dogmata*) jawią się jako najwyższe zasady istnienia, jednakże ledwo widoczne dla myślenia pojęciowego. Stanowią one przedmiot obszernych dociekań wielu współczesnych filozofów rozważających związki między nauką zawartą w platońskich dialogach a świadectwami niepisanej nauki Platona. Por. H. Krämer, *Niepisana nauka Platona*, Peitho/Examina Antiqua, 2015, 1(6), s. 25-40; M. Wesoły, *Świadectwa niepisanej dialektyki Platona*, Peitho/Examina Antiqua, 2015, 1(6), s. 237-266; S. Blandzi, *Platoński projekt filozofii pierwszej*, Warszawa 2002.

go z samym Dobrem i Pięknem⁵⁹. Wychowanie jawi się wówczas jako możliwie pełny udział w bycie⁶⁰. Nietzsche przy całej swojej otwartości na „szlak wieczności” zdaje się nie docierać jednak do jego transcendentnego kresu, co Platonowi – jak można sądzić – się udało⁶¹. Zdaniem Alberta, człowiek „tam poniekąd na okamgnienie, na chwilę przystaje, przebywa tam przez chwilę, spoczywa (...)”⁶².

Niemniej jednak, wychowanie, zarówno w świetle filozofii Platona, jak i Nietzschego, stanowiłoby próbę uchronienia człowieka od ontologicznej otchłani⁶³, egzystencjalnej indyferencji i barbarzyństwa, czyli przed wszelkim przeciwieństwem wychowania.

Próba krytyki rozstrzygnięć Nietzschego

Na koniec można byłoby zwrócić uwagę na pewne rozstrzygnięcia Nietzschego, które jawią się jako szczególnie problematyczne.

Człowiek moralny – pisze Nietzsche – jest niższą odmianą niż człowiek niemoralny, odmianą słabszą; ba – z moralności nawet jest typem, tylko nie swoim własnym, jest kopią, dobrą kopią w najlepszym razie, miara jego wartości znajduje się zewnątrz niego⁶⁴.

Człowiek moralny zostaje tu ukazany jako pozbawiony ontologicznego doświadczenia wewnętrznego, na rzecz przeżywania zewnętrznej wobec

⁵⁹ K. Albert, *Studia o historii filozofii*, s. 225.

⁶⁰ Zdaniem Hansa-Georga Gadamera, jest to „rodzaj wychowania, w którym punktem centralnym nie jest uczenie się czegoś, lecz raczej odwrócenie «całej duszy» [ku Dobru i Pięknemu – przyp. A.J.]”. H-G. Gadamer, *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, przekł. Z. Nerczuk, Kęty 2002, s. 61. Według Wernera Jaegera zaś, Eros jako miłość do Piękna i Dobra „jest zarazem pragnieniem spełnienia wszystkich prawdziwych możliwości tkwiących w ludzkiej naturze, a więc popędem wychowawczym w najgłębszym znaczeniu tego słowa”. W. Jaeger, *Paideia*, t. 2, przekł. M. Plezia, Warszawa 1964, s. 238.

⁶¹ W pewnych fragmentach rozważań Nietzschego wybrzmiewa jednak tajemnicze „Jedno”: „żem był niejednym i w niejednym miejscu, by móc stać się jednym – by móc osiągnąć jedno. Czas jakiś musiałem być także uczonym”. F. Nietzsche, *Ecce Homo*, s. 47. Próbą zrozumienia, czy też usprawiedliwienia przeważającej części rozważań Nietzschego, w których nie ma mowy o jedności, lecz wynoszona jest wszelka zmienna wielość, może być konstatacja Alberta: „Jestestwa jawią się nam przecież nie w swej jedności, lecz zawsze najpierw wyłącznie w swej wielości. Jesteśmy otoczeni wieloma różnymi rzeczami. Na czym polega ich jedność? Na tym, że są. Wielość jestestw jest jednością w bycie”. K. Albert, *Wprowadzenie do filozoficznej mistyki*, przekł. J. Marzęcki, Kęty 2002, s. 11.

⁶² K. Albert, *Studia o historii filozofii*, s. 216.

⁶³ „Kto walczy z potworami, ten niechaj baczy, by sam przy tem nie stał się potworem. Gdy zaś długo spoglądasz w bezdeń [otchłani – przyp. A.J.], spogląda bezdeń także w ciebie”. F. Nietzsche, *Poza dobrem i złem*, przekł. S. Wyrzykowski, Kraków 2017, s. 78.

⁶⁴ F. Nietzsche, *Wola mocy*, s. 342.

siebie „miary wartości”. Nietzsche nie dopuszcza możliwości, że człowiek moralny prawdziwie doświadcza transcendencji „w” ontologicznie rozświetlanej przezeń immanencji – w otwarciu na to, co nie jest nim samym, przeżywałby „w” immanencji swojego istnienia transcendencję tego wszystkiego, co pozostaje związane z odwiecznym bytem. Tak rozumiany „człowiek moralny” nie byłby jednak zgodny z nietzscheańskim o nim wyobrażeniem, które zostało domknięte w immanentnych strukturach sensotwórczych zwanych „wartościami”. Nietzsche jawi się wówczas jako myśliciel filozofii immanencji *par excellence*, ponieważ zawiera myśleniu pojęciowemu, przed którego zwodniczym charakterem sam w innych miejscach usilnie przestrzega. Nietzsche przeciwstawia bowiem oraz próbuje wyizolować od siebie to, co w świecie doświadczane jest zarazem jako jedność i różnorodność wertykalno-horyzontalnych wymiarów istnienia. U Nietzschego zaś zostają one pojęciowo oddzielone celem próby zniesienia transcendencji oraz uprawomocnienia autorskiej, immanentnej koncepcji „woli mocy”. By tego dokonać, Nietzsche zdaje się przypisywać konieczność zniesienia uroków immanencji w doświadczeniu transcendencji, przesłaniając pojęciowo to, że transcendencja rozświetla immanencję nie tylko z zewnątrz, lecz również od wewnątrz⁶⁵.

Transcendencja czyni bowiem immanencję życiodajną, umacnia ją i działa na jej rzecz, ale ujawnia też jej brak samowystarczalności, dlatego „wola mocy” jako najwyższa, lecz immanentna zasada istnienia staje się odtąd problematyczna. „Przekreślilibyśmy całe znaczenie immanencji – pisze Lavelle – gdybyśmy na niej poprzestawali, nie widząc, że wypływa ona z transcendencji, że do transcendencji dąży, otwierając nam do niej dostęp, wprowadzając znikomy i przelotny, który dopiero śmierć umożliwi nam ostatecznie”⁶⁶.

Wychowanie jako transcendentne i uszlachetniające człowieka doświadczenie życiowe nie daje się wyrazić w słowach, a podawanie definicji szlachetności – jak zauważa Gómez Dávila – byłoby „impertynenckie wobec niektórych czytelników i enigmatyczne dla innych”⁶⁷. Być może dlatego Nietzsche w obliczu transcendencji milczy:

⁶⁵ Dlatego człowiek wychowany nie może być – jak można sądzić – ani „ostatnim człowiekiem”, ani nadczłowiekiem. Być może jeszcze „mruży mądrze oczy”, ale tylko wobec wszelkich pojęciowych rozstrzygnięć jawiących się jako oczywiste, nieproblematyczne i jedynie słuszne. Nie może jednak pozostać zamknięty na to, co transcendentne, niewysłowione, odwiecznie niezmiennie i doskonałe. Jego oczy powinny być wówczas szeroko otwarte. Jednakże oczy nietzscheańskiego nadczłowieka pozostają mocno przymrużone. Ostatecznie zatem, nadczłowiek niewiele różni się od nietzscheańskiego ostatniego człowieka. W obliczu tego, co transcendentne i w najwyższym stopniu wychowawcze, zarówno ostatni człowiek, jak i nadczłowiek to ten sam, jeszcze niewychowywany człowiek...

⁶⁶ L. Lavelle, *Przyjaciele Boga i ludzi*, przekł. J. Kossakowska, Warszawa 1963, s. 8.

⁶⁷ N. Gómez Dávila, *Scholia do tekstu implicate*, t. I, s. 60.

Właściwe doświadczenie życiowe bynajmniej gadatliwymi nie są. Nawet gdyby chciały, nie mogłyby się zwierzyć. Pochodzi to stąd, iż brak im słów. To, na co znajdujemy słowa, przestało już nas obchodzić. We wszelkim mówieniu kryje się żdźbło pogardy. Mowa, jak się zdaje, wynaleziona jest na wysłowienie rzeczy powszednich, miernych, wysłowić się dających. Pospolitujem się mówieniem⁶⁸.

Nietzsche w swojej krytyce moralności nie ma na celu – jak można sądzić – zniszczenia jej wychowawczej istoty, tylko jej obronę przed umasowieniem przyjmującym postać naukowego popularyzatorstwa⁶⁹ lub „moralnego kaznodziejstwa”:

Do kaznodziejów moralności. – Nie chcę moralizować, lecz tym, którzy to czynią, daję tę radę: jeśli chcecie najlepsze rzeczy i stany pozbawić ostatecznie wszelkiej czci i wartości, to nuże, bierzcie je dalej na język jak dotąd! Postawcie je na szczycie moralności i prawie od rana do wieczora o szczęściu cnoty, o spokoju duszy, o sprawiedliwości i tkwiącej w rzeczach odpłacie: w ten sposób, jak to czynicie, przyczepia się w końcu do tych wszystkich dobrych rzeczy popularność i krzyk uliczny; lecz wtedy też ściera się z nich wszelkie złoto i więcej jeszcze: wszelkie złoto w nich zmienia się w ołów. (...) Uchwycie się raz na próbę innego przepisu, by nie jak dotąd osiągać przeciwieństwo tego, czego szukacie: zaprzeczajcie owych dobrych rzeczy, odbierzcie im poklask tłumu i łatwy obieg, uczynicie je znów ukrytymi wstydlivościami dusz samotnych, mówcie: moralność jest czymś zabronionym! Może w ten sposób pozyskacie dla tych rzeczy ten rodzaj ludzi, na których jedynie coś zależy, mam na myśli heroicznych! Lecz musi w tym być coś, co przejmuję lękiem, a nie, jak dotychczas, wstrętem!⁷⁰

Nietzsche staje w obronie moralności niejako przodem, a nie – jak można byłoby oczekiwać – tyłem do niej. Dokonuje nieoczywistego wstawiennictwa, jawiąc się jako ten, który stoi po jej przeciwnej stronie, to znaczy po stronie po-nowożytnej wizji człowieka i świata, redukującej ludzkie istnienie do ciała

⁶⁸ F. Nietzsche, *Zmierzch bożyszczy*, s. 87-88. „Należy mówić tam tylko, gdzie się milczeć nie powinno; i tylko o tem, co się przezwyciężyło, reszta jest gadaniną (...)”. F. Nietzsche, *Wędrowiec i jego cień*, s. 5.

⁶⁹ „I strzeżcież się uczonych! Nienawidzą was oni, gdyż bezpłodni są! Mają zimne wyschłe oczy, ptak każdy [miłośnik prawdy – przyp. A.J.] bez piór przed nimi leży. Tacy chępią się tym, że nie kłamią, wszakże od niemocy kłamstwa daleko do umiłowania prawdy. Miejcież się na baczności!” F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, s. 263.

⁷⁰ F. Nietzsche, *Wiedza radosna*, s. 153. „A kto zabiega o cnoty silnych, niechaj porzuci cnoty słabych; w tym naszym zaś porzuceniu niech nie będzie pogardy”. F. Nietzsche, *Pisma pozostałe 1876-1889*, s. 148. „Prawość [cnota – przyp. A.J.] nasza, my, wolne duchy, baczmy, żeby nie stała się próżnością naszą, strojem i błyskotką, rubieżą i głupotą! Każda cnota skłania się do głupoty, każda głupota do cnoty (...) baczmyż, abyśmy z nadmiaru prawości nie stali się w końcu świętymi i nudziarzami! Nie jestże życie stokrotnie za krótkie, by w niem – się nudzić?” F. Nietzsche, *Poza dobrem i złem*, s. 133. „Proszę wybaczyć mi odkrycie, iż cała filozofia moralna była dotychczas nudną i należała do środków nasennych i że nic tak «cnoty» w mych oczach nie obniża, jak to nudziarstwo jej rzeczników; z czego zresztą nie czynię bynajmniej zarzutu przeciwko powszedniej jej użyteczności”. F. Nietzsche, *Poza dobrem i złem*, s. 134.

i jego potrzeb oraz wszelkich konwencji naukowych, prawnych i obyczajowych. Nietzsche potajemnie chroni moralność przed tymi, którzy stoją wokół niego i – jak się okaże – przyjdą po nim. Otoczony przez nowożytnych barbarzyńców⁷¹ próbuje powstrzymać to, co wydaje się nieuniknione:

musimy iść naprzód, to znaczy: pogrążyć się coraz głębiej w dekadencji (tak opiewa moja definicja nowoczesnego „postępu”...). Można rozwój ten wstrzymać i, wskutek powstrzymania, zwyrodnienie samo odroczyć, skupić, namiętniejszem i naglejszem uczynić, więcej nie można⁷².

Zdaniem Nietzschego, postępujące zwyrodnienie i barbaryzację człowieka można – i należałoby – próbować powstrzymywać i opóźniać, jednakże ona sama byłaby nieunikniona. Podobny wniosek formułuje na polu myśli chrześcijańskiej Robert Spaemann, powołując się przy tym na fragmenty *Pisma Świętego*:

Wewnętrzna dynamika ludzkiej historii nie prowadzi do teleologicznego *eschaton*. Prowadzi natomiast do Antychrysta. Końcem historii jest klęska chrześcijaństwa, ostygnięcie wiary, skurczenie się grona wybranych do nielicznej gromadki. (...) Triumf tego, co najlepsze, nad koniecznością ma charakter wtargnięcia z zewnątrz w zamknięte *uniwersum* [transcendencji-w-immanencji – przyp. A.J.]. Ostateczna walka sił zła przeciwko miastu świętych kończy się tym, że „zstąpił ogień od Boga z nieba i pochłonął ich” (Ap 20, 9). O historycznej dynamice decyduje zatem w dłuższej perspektywie ślepa *ananke* [konieczność – przyp. A.J.] zwrócona przeciw temu, co najlepsze. Z tego też względu historycznie sensownym działaniem nie jest przyspieszenie, lecz opóźnianie końca. W Drugim Liście do Tesaloniczan Paweł mówi o katechonie – *qui tenet* – o tym, który powstrzymuje Antychrysta, i zakłada, że jego adresaci wiedzą, o czym mówi (2 Tes 2,6)⁷³.

Zakończenie

Wychowanie w świetle filozofii Nietzschego polegałoby na uszlachetniającym człowieka uczestnictwie w „ruchu” wiecznego bytu. Jednakże byt jawi się w ruchu tylko w swoim wymiarze ludzkich, zmiennych doznań, konceptualizacji i wyobrażeń przeżywanych w obliczu niezmiennego, ponadpojęciowego, niewysłowionego wszechbytu.

⁷¹ „Trzymajmyż się faktów: zwyciężył lud – inaczej «niewolnicy», inaczej «motłoch», inaczej «stado» (...). «Panowie» strąceni; moralność człowieka pospolitego zwyciężyła. (...) Postęp tej trucizny skroś całe ciało ludzkości zda się niepowstrzymanym, jego tempo i krok mogą nawet teraz stawać się coraz wolniejsze, delikatniejsze, cichsze, uważniejsze – wszak czasu dość...” F. Nietzsche, *Z genealogii moralności*, s. 29-30.

⁷² F. Nietzsche, *Zmierzch bożyszczy*, s. 107.

⁷³ R. Spaemann, *Ten, który powstrzymuje – i ostatni bój*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, Warszawa – Kraków 2010, s. 483.

Wszecchbyt przypomina wielowarstwową kulę, której środek pozostaje doskonały i niezmienny, a wielość pokrywających ją warstw jest tym bardziej zmienna i ruchoma, im bardziej oddalona od istotowego środka, sprawiając zwodnicze wrażenie, że zmienny i ruchomy jest także środek owej kuli. Ludzkie istnienie jawi się zatem nie tylko jako udział w odwiecznym kole stania się⁷⁴, czyli „w” ruchomej warstwie wierzchniej kuli, lecz również jako doświadczanie możliwej pełni niewysłowionej głębi kuli – doskonałego i niezmiennego wszecchbytu, nie rezygnując z udziału w jej horyzontalnie zróżnicowanej powierzchni. Człowiek – dzięki wychowaniu – może mieć udział w tym, co niezienne, doskonałe i warunkujące wszelką zmienność, a zatem nie musi przeżywać swojego istnienia tylko powierzchownie.

Powierzchnią bytu wydają się wszelkie możliwe struktury sensotwórcze, „wartości”, interpretacje oraz „sensy”. Nie byłyby one jednak tylko immanentnymi konstruktami pojęciowymi, ale wyrazem ludzkiego przeżywania bytu. Sensowność zdaje się zawierać w bycie, stanowiąc dostępną człowiekowi jego powierzchnię. Człowiek, który poznaje, ma bowiem udział w tym, co poznaje przez uczestnictwo w bycie. Przeżywany przezeń zmieniający się sens nie istnieje poza bytem, tylko dryfuje po jego powierzchni. Różne sensory jednakże różnorodnie – mniej lub bardziej – uczestniczą w bycie, ale wszystkie w swojej wielości i różnorodności zawierają się w jedności wszecchbytu. Rozważanie sensu wydaje się zatem istotne przede wszystkim ze względu na udział i uczestnictwo człowieka w bycie, tym pełniejsze, im bardziej otwarte na milczącą transcendencję bytu.

Przeżywanie sensu jest na tyle doniosłym, wychowawczym i życiodajnym doświadczeniem, na ile ów sens sam w sobie pozostaje otwarty na to, co przekracza jego immanencję. Wychowanie ukazuje się zatem jako otwieranie sensów nie tylko na inne sensory, lecz na to, na co owe sensory wskazują, czyli na ponadsensowną, życiodajną przestrzeń bytu. Sensy same w sobie wydają się wprowadzić relatywne względem siebie, lecz pozostają współmierne i hierarchiczne wobec bytu, ponieważ bez bytu nie byłoby jakiegokolwiek sensu. Otwarte przeżywanie tego co ponadsensowne, to udział w jedności tego, co jawi się jako życiowa, nieskończona, zmienna wielość i różnorodność. Tak rozumiane wychowanie jest doświadczeniem zewnętrznym i wewnętrznym, transcendentnym i immanentnym zarazem.

Doświadczenie zewnętrzne, czyli przeżywanie transcendencji, Nietzsche jednoznacznie, lecz – jak można sądzić – mylnie, utożsamia z wyrzeczeniem się doświadczenia wewnętrznego, czyli miejsca, w którym dochodzi do jakiegokolwiek przeżywania czegokolwiek, co w konsekwencji prowadziłoby

⁷⁴ „Życie człowieka – pisze Michalski za Nietzschem – jest kołem, jest wiecznym powrotem o tyle, o ile w każdym momencie kończy się i zaczyna od nowa (...)”. K. Michalski, *Plomień wieczności*, s. 271.

człowieka do negacji życia, dekadencji i nihilizmu. Nietzsche nie dostrzega wówczas możliwości niewysłowionej jedności transcendencji i immanencji doświadczanej w otwartym, dostojnym ludzkim istnieniu. Rozstrzygnięcia Nietzschego, gdy zostają ograniczane do „języka wartości” naniesionego na wszystko, co tylko daje się pomyśleć i doświadczyć, immanentyzują *implicite* wszystko cokolwiek istnieje, przesłaniają transcendencję oraz czynią z filozofii Nietzschego domknięty meta-światopogląd absolutyzujący immanencję do najwyższej i jedynej zasady istnienia.

Uzasadnieniem powyższej próby krytyki mogą być same słowa Nietzschego:

z zamięłowaniem zamieszkuje w jednym człowieku społeczeństwo i przelewne bogactwo sił wielostronnych, i zarazem najruchliwsza moc „woli wolnej” oraz władcze rozporządzania, duch czuje się wtedy w zmysłach równie wygodnie i niby w domu, jak i zmysły są w duchu niby w domu i wygodnie; i wszystko, co tylko się w nim odgrywa, musi także w nich wywiązywać subtelne, nadzwyczajne szczęście (...). I zarówno odwrotnie!⁷⁵

Pozostając na gruncie języka Nietzschego, lecz wykraczając poza jego rozstrzygnięcia, można by rzec, że „przelewne bogactwo” sił wielostronnych może być bogactwem sił transcendentnych obecnych w człowieku, dzięki którym immanentna „wola wolna” staje się prawdziwie wolna, ponieważ otwarta na wyższe porządki istnienia. Natomiast „władcze rozporządzanie” ludzkiego ducha, czyli wszelkie jego wartościowanie, stanowi o jakimkolwiek jego udziale w tym, co od człowieka wyższe i w odniesieniu do czego wychowanie jest możliwe. Tak rozumiane słowa Nietzschego mogą bronić zatem jedności transcendencji i immanencji. Transcendencja ujawniając się bowiem w immanencji ludzkiego życia, czyni zeń miejsce epifanii. Im głębiej pragnie się zatem siły życiowej, tym gorliwiej należałoby adorować transcendencję, czyli wszystko to, co samoistne, niezmiennie, boskie i ostatecznie niewysłowione.

Człowiek wychowywany tańczy pomiędzy różnymi porządkami istnienia – jego życie jest konstytuowane zarazem horyzontalnie i wertykalnie, immanentnie i transcendentnie, dzięki czemu może być nieustannie uszlachetniane, a w konsekwencji dobre i piękne.

BIBLIOGRAFIA

Albert K., *O platońskim pojęciu filozofii*, przekł. J. Drewnowski, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa 1991.

⁷⁵ F. Nietzsche, *Wola mocy*, s. 376.

- Albert K., *Wprowadzenie do filozoficznej mistyki*, przekł. J. Marzęcki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002.
- Albert K., *Studia o historii filozofii*, przekł. B. Baran, J. Marzęcki, Fundacja Aletheia, Warszawa 2006.
- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.
- Blandzi S., *Platoński projekt filozofii pierwszej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2002.
- Dannhauser W.J., *Friedrich Nietzsche*, przekł. G. Czemieli, [w:] *Historia filozofii politycznej*, red. L. Strauss, J. Cropsey, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2012.
- Gadamer H.-G., *Idea dobra w dyskusji między Platonem i Arystotelesem*, przekł. Z. Nerczuk, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002.
- Gómez Dávila N., *Scholia do tekstu implicate*, t. I, przekł. K. Urbanek, Furta Sacra, Warszawa 2014.
- Heraklit z Efezu, *Zdania*, przekł. A. Czerniawski, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź 1992.
- Jaeger W., *Paideia*, t. 2, przekł. M. Plezia, Wydawnictwo Pax, Warszawa 1964.
- Jaroszyński P., *Piękno czy wartość*, [w:] *Poznanie bytu czy ustalanie sensów?*, red. A. Maryniarczyk SDB, M.J. Gondek, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 1999.
- Krämer H., *Niepisana nauka Platona*, Peitho/Examina Antiqua, 2015, 1(6).
- Lavelle L., *Przyjaciele Boga i ludzi*, przekł. J. Kossakowska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1963.
- Lichtenberg H., *Fryderyk Nietzsche i jego filozofia*, przekł. J. Marcinkowska, vis-à-vis etiuda, Kraków 2018.
- Michalski K., *Plomień wieczności. Eseje o myślach Fryderyka Nietzschego*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Nietzsche F., *Z genealogii moralności*, przekł. W. Berent, K. Drzewiecki, L. Staff, S. Wyrzykowski, Nakład Jakóba Mortkowicza, Warszawa 1905-1906.
- Nietzsche F., *Ludzkie, arcyłudzkie*, przekł. K. Drzewiecki, Nakład Jakóba Mortkowicza, Publikacja wydana staraniem Kolegium Otryckiego i Rady Naczelnej Zrzeszenia Studentów Polskich, Warszawa 1908.
- Nietzsche F., *Zmierzch bożyszcz*, przekł. S. Wyrzykowski, Nakład Jakóba Mortkowicza, Warszawa 1909-1910.
- Nietzsche F., *Jutrenka*, przekł. S. Wyrzykowski, Wydawnictwo „bis”, Warszawa 1992.
- Nietzsche F., *Pisma pozostałe 1876-1889*, przekł. B. Baran, inter esse, Kraków 1994.
- Nietzsche F., *Tako rzecze Zaratustra*, przekł. W. Berent, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2000.
- Nietzsche F., *Ecce Homo. Jak się staje – kim się jest*, przekł. L. Staff, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Nietzsche F., *Wiedza radosna*, przekł. L. Staff, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2004.
- Nietzsche F., *Antychryst*, przekł. J. Dudek, E. Kiresztura-Wojciechowska, vis-à-vis etiuda, Kraków 2015.
- Nietzsche F., *Wędrowiec i jego cień*, przekł. K. Drzewiecki, vis-à-vis etiuda, Kraków 2016.
- Nietzsche F., *Poza dobrem i złem*, przekł. S. Wyrzykowski, vis-à-vis etiuda, Kraków 2017.
- Nietzsche F., *Wola mocy*, przekł. K. Drzewiecki, S. Frycz, vis-à-vis etiuda, Kraków 2017.
- Platon, *Timaos*, przekł. W. Witwicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1960.
- Platon, *Fedon*, przekł. W. Witwicki, [w:] Platon, *Dialogi*, Unia Wydawnicza „Verum”, Warszawa 1993.
- Platon, *Uczta*, przekł. W. Witwicki, [w:] Platon, *Dialogi*, Unia Wydawnicza „Verum”, Warszawa 1993.

- Platon, *Państwo*, przekł. W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2003.
- Spaemann R., *Ten, który powstrzymuje – i ostatni bój*, [w:] *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa – Kraków 2010.
- Voegelin E., *Epoka ekumeniczna*, przekł. M.J. Czarnecki, Teologia Polityczna, Warszawa 2016.
- Wesoły M., *Świadectwa niepisanej dialektyki Platona*, *Peitho/Examina Antiqua*, 2015, 1(6).

ALICJA LISIECKA

ORCID 0000-0003-0080-6314

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie*

MOŻLIWOŚCI INTERPRETACYJNE KATEGORII WSTRĘTU NA PRZYKŁADZIE POPKULTUROWEJ FIGURY ZOMBIE. PERSPEKTYWA EDUKACJI ESTETYCZNEJ

ABSTRACT. Lisiecka Alicja, *Możliwości interpretacyjne kategorii wstrętu na przykładzie popkulturowej figury zombie. Perspektywa edukacji estetycznej* [The Interpretive Potential of Disgust Category on the Example of the Pop Culture Zombie Figure. The Perspective of Aesthetic Education]. *Studia Edukacyjne* no. 64, 2022, Poznań 2022, pp. 129-146. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.64.9

The article is devoted to the analysis of the interpretive potential of disgust, examining the pop culture zombie figure. The analyses are conducted from the perspective of aesthetic education. The author focuses on such aspects of the zombie figure as: epidemic, impurity, concept of the Other, abjection, the body, and corporeality. The literature used in the analyses comes from various disciplines: psychology, philosophy, aesthetics, pedagogy, etc.

Key words: aesthetic education, category of disgust, pop culture zombie figure

Edukacja estetyczna

Edukacja estetyczna jest koncepcją pedagogiczną o proveniencji interdyscyplinarnej¹, pozostającą w ścisłym związku z naukami koncentrującymi się na człowieku, społeczeństwie i kulturze, takimi jak: filozofia, estetyka, psychologia i socjologia². Pedagogika kultury, która wraz z myśleniem hu-

¹ Mirosława Zalewska-Pawlak pojęcie edukacji estetycznej rozumie jako ponaddziedzino-we określenie na relację sztuki i wychowania, podkreślając jednocześnie ciągłość prakseologiczną i teoretyczną zachodzącą między wychowaniem estetycznym a edukacją estetyczną (por. M. Zalewska-Pawlak, *Sztuka i wychowanie w XXI wieku. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*, Łódź 2017, s. 165-167).

² Por. I. Wojnar, *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty*, [w:] *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2007, s. 873.

manistycznym stanowi fundament polskiej teorii wychowania estetycznego, zakłada, że różnorakie dobra kulturowe, poszerzając świadomość człowieka, otwierają przed nim świat wartości i umożliwiają głębsze rozumienie życia. Interpretacja tych dóbr odgrywa kluczową rolę w dążeniu do poznania natury istoty ludzkiej³. Nowoczesna edukacja estetyczna⁴, angażująca różne rodzaje tekstów kultury, realizowana w duchu pluralizmu i międzykulturowości⁵, powinna przyczyniać się do rozwijania całokształtu osobowości człowieka: od jego wrażliwości estetycznej i orientacji moralnej, po zdolność krytycznego myślenia i kreatywność⁶.

Na charakter współczesnej edukacji estetycznej wpływ mają przemiany zachodzące w samej estetyce. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat tradycyjna formuła estetyki uległa zasadniczemu przeobrażeniu, wykraczając daleko poza sztukę, a nawet poza filozofię⁷. Wśród głównych tendencji na nowo organizujących jej przedmiot znalazły się: zjawisko estetyzacji rzeczywistości, rehabilitacja sfery zmysłowości i cielesności, powrót kategorii doświadczenia estetycznego uwzględniającego momenty sensualno-somatyczne, rozwój multimediów, konieczność przyjmowania perspektywy transdyscyplinarnej i transkulturowej w badaniach estetycznych oraz włączania w ich zakres kultury i sztuki popularnej⁸.

Pojęcia sztuki i dzieła sztuki są obecnie koncepcjami otwartymi i pojemnymi. Rozważania estetyczne wyszły znacznie poza kategorię tradycyjnie pojmowanego piękna. Zatarła się również (jeśli kiedykolwiek naprawdę istniała) ejdetyczna różnica między tak zwaną sztuką wysoką a sztuką popularną⁹. Wobec wielości i złożoności zjawisk artystycznych i nieartystycznych, mogących jednocześnie być źródłem przeżyć estetycznych, koncepcja edukacji estetycznej musi ulec aktualizacji i rozszerzeniu. Zdaniem Krystyny Pankowskiej:

(...) terażniejszość przyniosła całą lawinę gwałtownych zmian, w tym również tych, które składają się na kryzys kultury i wychowania zarazem, i wobec których dotychczasowe założenia wychowania estetycznego wymagają rewizji i reinterpretacji. Wymagają też uzupełnienia, bowiem w dobie powszechnej estetyzacji życia i przenoszenia punktu ciężkości w różne – oddalone od sztuki – dziedziny funkcjonowania

³ K. Pankowska, *Teoria wychowania estetycznego w zmieniającej się rzeczywistości*, [w:] Tamże, s. 880.

⁴ Zob. B. Kwiatkowska-Tybulewicz, *Sztuka przyjazna człowiekowi. Świat sztuki współczesnej – świat odbiorcy. Próba porozumienia*, Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji, 2016, 11, s. 252-255.

⁵ Zob. K. Pankowska, *Teoria wychowania estetycznego*, s. 880-882.

⁶ I. Wojnar, *O edukacji estetycznej*, s. 875.

⁷ K. Wilkoszewska, *Wizje i re-wizje. Wprowadzenie*, [w:] *Wizje i re-wizje*, s. V.

⁸ Tamże, s. VIII-IX.

⁹ Zob. G. Dziamski, *Sztuka wysoka i niska*, Dyskurs, 2017, 23.

człowieka, tworzące na przykład nowy popkulturowy paradygmat wychowawczy, zdają się wyczerpywać, są niewystarczające¹⁰.

Niewystarczający wydaje się również kanoniczny zestaw kategorii estetycznych¹¹ służący dotąd do opisu klasycznych dzieł sztuki, do którego wciąż głównie odwołuje się wychowanie estetyczne. Dzieła sztuki współczesnej, sztuki popularnej, dzieła hybrydyczne swoją złożonością lub/i specyfiką zmuszają pedagogów do poszukiwania nowego języka, nowych ścieżek i kodów interpretacyjnych, łączących cechy komentarza estetycznego z komentarzem społecznym i wychowawczym¹². Uwydatnia się zatem potrzeba wprowadzenia do refleksji estetyczno-pedagogicznej kategorii inter i transdyscyplinarnych, o wysokim stopniu uniwersalności, odnoszących się także do marginalizowanych dotychczas w edukacji wartości, na przykład wartości inwersyjnych¹³ albo też ostrych¹⁴. Kategorią, która zdaje się spełniać powyższe warunki jest wstępn.

¹⁰ K. Pankowska, *Teoria wychowania estetycznego*, s. 878.

¹¹ Kategorię estetyczną rozumiem jako różnego typu cechy i jakości służące określaniu przedmiotów estetycznych, które wiążą się bezpośrednio z problemem wartości estetycznych (W. Kaźmierska-Jerzyk, *Kamp, glamour, vintage. Współczesne kategorie estetyczne*, Łódź 2018, s. 12). Wartość estetyczną zaś ujmuję pluralistycznie, w duchu estetyki otwartej, jako zdolność do budzenia przeżyć estetycznych (M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Warszawa 1984, s. 23-24).

¹² Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz zauważa: „Dzisiaj coraz wyraźniej słychać głosy wskazujące na przenikanie się sfer sztuki, kultury, edukacji i sfery społecznej. Podkreśla się zalety uczestnictwa w działaniach artystycznych nie tylko z powodu zmiany psychologicznej w człowieku, rozwoju kreatywności i twórczości, czy rozwijania indywidualnej tożsamości, ale także jako czynnika ułatwiającego zmianę społeczną czy kształtującego postawę obywatelską. Tradycyjne podziały na to, co artystyczne i na to, co społeczne powoli tracą sens. Płynne przenikanie się sfery estetycznej i społecznej, tego co indywidualne z tym, co pozwala na tworzenie więzi społecznych i wspólnotowych, staje się dziś istotnym czynnikiem, wpływającym na pracę pedagogów w polu sztuki” (B. Kwiatkowska-Tybulewicz, *Działalność dydaktyczna Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego (od 2017 r. Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą)*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2017, 4(246), s. 124).

¹³ Maria Gołaszewska do grupy wartości inwersyjnych zalicza: obrzydzenie, rozpacz i horror (M. Gołaszewska, *Estetyka współczesności*, Kraków 2001, s. 12).

¹⁴ Polski filozof i historyk sztuki Mieczysław Wallis operuje definicją wartości estetycznej jako zdolności budzenia przeżyć estetycznych. W tym kontekście dokonuje podziału przedmiotów na te wywołujące doznania estetyczne harmonijne i te wywołujące przeżycia częściowo dysharmonijne (przedmioty estetycznie brzydkie). Analogicznie dzieli wartości estetyczne na wartości przedmiotów dających doznania estetyczne harmonijne i wartości przedmiotów dających doznania estetyczne częściowo dysharmonijne (T. Pękała, *Estetyka otwarta Mieczysława Wallisa*, Warszawa 1997, s. 147). Pierwsze określa mianem wartości estetycznych łagodnych, drugie nazywa wartościami estetycznymi ostrymi. Co istotne, wartości ostre mogą być źródłem dodatnich przeżyć estetycznych, co czyni je dodatnimi wartościami estetycznymi. Wallis nie utożsamia wartości ostrych z wartościami negatywnymi. Przeżycia estetyczne ujemne wywołują przedmioty nieestetyczne brzydkie (w tym wypadku po przykrym doświadczeniu nie następuje zadowolenie estetyczne). Ponadto uważa, że przypisywany sztuce współczesnej antyestetyzm jest raczej antykallizmem. W sztuce współczesnej nastąpił odwrót od wartości łagodnych

Wstřt

Przede wszystkim, wstřt jest jedną z podstawowych emocji o silnym komponencie fizjologicznym w postaci uczucia mdłości¹⁵. Wraz z przemianami społecznymi i kulturowymi ten przyrodzony afekt uległ (ulega) jednak znaczącym przeobrażeniom. Paul Rozin, Jonathan Haidt i Clark R. McCauley pisz:

Nasza analiza wskazuje na kulturową ewolucj wstřtu, która czyni go jednym z wyznaczników człowieczeństwa. Uznaliśmy, że wstřt powstał jako reakcja odrzucenia na nieprzyjemne smaki, a następnie przekształcił się w emocj o wiele bardziej abstrakcyjną i wyobrażeniową. W trakcie owej ewolucji funkcja wstřtu się zmieniała – mechanizm, który służył temu, by unikać ponoszenia szkód na ciele, stał się mechanizmem, który pozwala unikać doznawania szkód na duszy. Czynniki budzące wstřt poszerzyły swój zakres do tego stopnia, że łączy je tylko to, iż przyzwoici ludzie nie chc mieć z nimi nic wspólnego. Na tym poziomie wstřt staje się emocj moralną i skuteczną form negatywnej socjalizacji¹⁶.

Niezbýwalne, wielowymiarowe i głębokie zakorzenie wstřtu w człowieku sprawiło, że stał się on przedmiotem badań różnych nauk, między innymi psychologii, antropologii, socjologii, kulturoznawstwa, czy filozofii. Teorie zbudowane na gruncie odmiennych nauk przenikają się, czyniąc wstřt pojęciem interdyscyplinarnym. Wstřt – ujmowany jako kategoria psychologiczno-estetyczna uwikłana w szereg kwestii społecznych – interesuje zachodnich badaczy juź od kilkadziesiątu lat¹⁷. W ostatnim czasie problem ten coraz częściej zajmuje takżę polskich naukowców, głównie z obszaru estetyki i nauk o kulturze¹⁸. Należy dodać, że wstřt ma również swoje miejsce

– piękna (w jego wąskim rozumieniu), śliczności i wdzięku, na rzecz tego, co wstrząsające, agresywne, brutalne, obrzydliwe czy odraźajce (M. Wallis, *Przemiany w sztuce i przemiany w estetyce*, Studia Filozoficzne, 1972, 10, s. 9).

¹⁵ A. Szewczuk-Bogusławska i in., *Polskie badania nad Kwestionariuszem Oceny Wrażliwości na Wstřt (QADS)*, *Psychiatria Polska*, 2015, 49(1), s. 146.

¹⁶ P. Rozin, J. Haidt, C.R. McCauley, *Wstřt*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk, 2005, s. 815.

¹⁷ W.I. Miller, *The Anatomy of Disgust*, Cambridge – London 1997; M.C Nussbaum, *Hiding from Humanity. Disgust, Shame, and the Law*, Princeton 2004; S. Ngai, *Ugly feelings*, Cambridge – Massachusetts – London 2005; C. Korsmeyer, *Gender w estetyce*, przekł. A. Nacher, Kraków 2008; C. Korsmeyer, *Savoring Disgust: The Foul and the Fair in Aesthetics*, Oxford 2011; C. Korsmeyer, *Disgust and Aesthetics*, *Philosophy Compass*, 2012, 7/11; W. Menninghaus, *Wstřt: teoria i historia*, przekł. G. Sowinski, Kraków 2009; C. McGinn, *The Meaning of Disgust*, Oxford 2011.

¹⁸ *Wstřt i obrzydzenie*, red. W. Dittrich, M. Hybiak, M. Wirski, M. Zegarlińska, Gdańsk 2015; *A Fe! Społeczno-kulturowe konteksty wstřtu i obrzydliwości*, red. A. Drzał-Sierocka, M. Kowalewska, Gdańsk 2016; M. Tużnik, *Problem abiekcji w kulturze*, *Kultura i Wartości*, 2016, 19; Ł. Wróblewski, *Masłowska: opowieść o wstřcie*, Kraków 2016; *Brudne, odraźajce, niechciane w kulturze*, red. S. Gaś, D. Kalecińska, S. Wawrzyniak, Poznań 2018.

w tradycji myśli zachodniej, w pracach między innymi Immanuela Kanta¹⁹, Gottholda Ephraima Lessinga²⁰, czy Karla Rosenkranza²¹. W ostatnich latach spojrzenie na obecność wstrętu w sztuce uzupełniła amerykańska filozof Carolyn Korsmeyer. Badaczka postrzega wstręt jako pełnoprawną i wysoce złożoną kategorię estetyczną, której „mechanizm działania” na odbiorcę przywodzi na myśl romantyczną przemianę przerażenia we wzniosłość²². Dla Korsmeyer wstręt to afekt/emocja, która jest instynktowna (trzewna), reaktywna i niewygodna zarazem. Ze względu na swoją dominującą naturę, świadomie ewokowany przez sztukę wstręt ma zazwyczaj decydujący wpływ na ogólny wydźwięk dzieła. Korsmeyer zauważa, że wstręt ma wiele odmian; spotkamy więc wstręt humorystyczny, obrzydliwy, tragiczny, głęboki, ironiczny, niepokojący, smutny lub wulgarny. Reakcje, które wywołuje mogą być silne lub subtelne. I chociaż niewiele z nich jest przyjemnych, wstręt potrafi stać się pełnoprawnym źródłem satysfakcji estetycznej²³. W sztuce, paradoksalnie, obrzydliwe przedmioty mogą wywoływać u odbiorcy pozytywną reakcję. Pozornie prymitywne uczucie wstrętu przybiera w dziełach sztuki różnorodne, często niuansowe formy. Wstręt poprzez swoją wielokontekstowość i transdyscyplinarny charakter stwarza – również pedagogom – liczne możliwości interpretacyjne.

Sztuka popularna

Obszarem podjętych w artykule rozważań jest sztuka popularna (jej edukacyjny potencjał), stąd konieczność krótkiego wprowadzenia w niniejszą tematykę. Obecność kultury popularnej w pedagogice wydaje się wciąż zagadnieniem co najmniej dyskusyjnym²⁴. Niezmiennie w jej przejawach upatruje się raczej źródła zagrożeń dla dzieci i młodzieży, niż źródła różnorodnych jakości oraz wiedzy na temat życia ludzi (w tym informacji o cenionych przez nich wartościach i gustach); często zbywa się także argument o kulturze popularnej jako pozytywnej przestrzeni socjalizacji²⁵. Jak zauważa Witold Jakubowski:

¹⁹ Zob. I. Kant, *Krytyka władzy sądzenia*, Warszawa 2004.

²⁰ Zob. G.E. Lessing, *Laokoon, czyli o granicach malarstwa i poezji*, Kraków 2012.

²¹ Zob. K. Rosenkranz, *Ästhetik des Hässlichen*, Norderstedt 2015.

²² C. Korsmeyer, *Gender w estetyce*, s. 175.

²³ Por. C. Korsmeyer, *Disgust and Aesthetics*, s. 753.

²⁴ W. Jakubowski, *Pedagogika popkultury – prolegomena*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2017, s. 15-19.

²⁵ Stan ten może dziwić, zwłaszcza kiedy weźmie się pod uwagę wszechobecność kultury popularnej i ogromne zainteresowanie, jakie wzbudza. Niemniej, ukazujące się już od kilkadziesiąt lat publikacje rodzimych badaczy, takich jak Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek,

Powodem niskiej oceny popkultury przez pedagogów wydaje się być utożsamianie jej ze sztuką popularną, a ta tradycyjnie jest krytykowana za swą estetyczną niedojrzałość i prymitywizm. Warto jednak zauważyć, że większość krytycznych argumentów przeciwko sztuce masowej, formułowanych przez Dwighta MacDonalda, Theodora Adorno czy Clementa Greenberga, została już dawno podważona i zakwestionowana. Sztuka popularna nie musi być banalna zarówno pod względem myślowym, jak i estetycznym; adresowanie jej do szerokiego odbiorcy nie jest jednoznaczne z zaniżaniem poziomu; przystępność odbioru nie wyklucza ani oryginalności ekspresji twórcy, ani aktywności odbiorcy; przemysłowy charakter produkcji kulturalnej nie jest dziś typowy wyłącznie dla sztuki „niskiej”, a standaryzacja występuje zarówno w sztuce „wysokiej”, jak i „niskiej”, gdyż wszelkie konwencje ułatwiają osiągnięcie pewnych form i efektów estetycznych. Mimo iż zarówno w filmie, jak i współczesnej muzyce popularnej wskazać można wiele przykładów ukazujących złożoność i wielowymiarową atrakcyjność sztuki popularnej, w wielu tekstach pedagogicznych często kwestionuje się jej wartość i przydatność w działaniach edukacyjnych, zapominając, że masowy charakter produkcji i konsumpcji sztuki popularnej jest po prostu charakterystyczny dla dzisiejszego społeczeństwa²⁶.

W potocznym, uogólnionym rozumieniu sztuka popularna łączona jest z eskapizmem i rozrywką. Często stanowi opozycję dla uznanej, instytucjonalnej sztuki wysokiej, która wymaga od odbiorcy większego zaangażowania i wysiłku intelektualnego, czyli czynnika zwyczajowo decydującego o uznaniu danej aktywności kulturalnej za wartościową. Tymczasem:

Współczesny uczestnik życia kulturalnego „wykorzystuje” kulturę i sztukę popularną w rozmaity sposób. Nie jest ona wyłącznie terenem rozrywki. Stanowi obszar, w którym żyje, tworzy znaczenia i negocjuje je większość uczestników życia społecznego. Kultura popularna to nie tylko miejsce, w którym uwidaczniają się przemiany w obyczajach czy ewolucji estetycznych konwencji, jest przede wszystkim przestrzenią artykulacji tych przemian. Odchodząc od wartościujących ocen opartych na estetycznych kryteriach, można w niej dostrzec ważny obszar, w którym dostarczane są wzory zachowań jednostki ze względu na płeć czy status społeczny, omawiane są sposoby radzenia sobie w sytuacjach pojawiających się w nowej ekonomicznej i społecznej rzeczywistości, wreszcie jest to przestrzeń artykułowania niepokojów oraz lęków współczesnego społeczeństwa. Innymi słowy, w tekstach kultury popularnej komentuje się nasz świat, a one same są jednocześnie interesującym źródłem wiedzy o nim²⁷.

czy Witold Jakubowski niewątpliwie przyczyniają się do zmiany tej niekorzystnej optyki, rzucając nowe światło na edukacyjne możliwości kultury popularnej (zob. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998; W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006).

²⁶ W. Jakubowski, *Popkulturowe ilustracje utopii społecznych, czyli o edukacyjnym potencjale kultury popularnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. IV, red. R. Włodarczyk, Wrocław 2020, s. 93-94.

²⁷ W. Jakubowski, *Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych*, *Ars inter Culturas*, 2010, 1, s. 43.

Spostrzeżenia W. Jakubowskiego dotyczące pojmowania kultury popularnej jako swoistego lustra²⁸ i komentarza społecznego²⁹ są nadzwyczaj trafne i edukacyjnie płodne; niemniej pedagogiczne działania angażujące sztukę popularną nie wymagają przecież całkowitego odejścia „od wartościujących ocen opartych na estetycznych kryteriach”. Tak jak już zostało powiedziane, współczesna estetyka oraz edukacja estetyczna w istotny sposób poszerzają swoje terytoria, otwierają na nowe obszary, jakości i kategorie, które pozwalają łączyć problemy estetyczne, społeczne i pedagogiczne w ramach jednego dyskursu. Teoretyk Richard Shusterman wskazuje wprost, aby sztukę wysoką i popularną traktować jako pewnego rodzaju kontinuum, a nie dwie ściśle oddzielone sfery³⁰, co skądinąd wydaje się uzasadnione we właściwej naszym czasom globalnej „kulturze remiksu”³¹. Warto podkreślić, iż wspomniane „wartościowanie” i „oceny” ulegają w tym kontekście pluralizacji, stając się przestrzenią dyskusji. Można zatem przyjąć, że poszukiwanie kryteriów pedagogiczno-estetycznego komentarza do dzieł sztuki popularnej powinno w znacznej mierze koncentrować się właśnie na jakościach estetycznych tych dzieł, a nie *stricte* artystycznych; powinno polegać także na identyfikowaniu praktyk kulturowych, relacji i stosunków, w kontekście których dane dzieło funkcjonuje, oraz społecznych konsekwencji jego istnienia³².

Wobec powyższego, należałoby założyć, że rozległa, wewnętrznie zróżnicowana sztuka popularna jest nośnikiem jakości i znaczeń istotnych dla edukacji. Stanowi także źródło interesujących pod względem interpretacyjnym złożonych kategorialnie figur symbolicznych, łączących w sobie wątki relewantne dla różnych nauk – przede wszystkim humanistycznych i społecznych. Jedną z takich figur jest figura zombie, żywego trupa, nieumarłego. W niniejszym artykule omówiony zostanie motyw zombie, a dokładnie te jego dystynkcje, które są znaczące w przyjętej perspektywie interpretacyjnej, to jest w perspektywie estetyczno-społecznej kategorii wstrętu i jej implikacji edukacyjnych. Trzeba zaznaczyć, że motyw zombie potraktowany jest tutaj ogólnie, jako obecny w różnych środkach przekazu, to jest bez skupienia uwagi na jednym tylko medium, na przykład literaturze.

²⁸ Zob. W. Jakubowski, „Sex Education”, czyli serial jako źródło wiedzy o świecie młodzieży, *Studia Edukacyjne*, 2020, 57.

²⁹ Zob. W. Jakubowski, *Popular Culture as an educational space – depictions of utopia in pop culture texts*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 49.

³⁰ Zob. M. Bokinić, *Kultura wysoka – kultura niska. Richard Shusterman i Noël Carroll*, *Sztuka i Filozofia*, 2007, 30, s. 105.

³¹ D.J. Gunkel, *Of Remixology. Ethics and Aesthetics After Remix*, Cambridge 2016.

³² Por. M. Krajewski, A. Zeidler-Janiszewska, *Kilka uwag o kłopotach z wartościowaniem sztuki*, *Kultura Współczesna*, 2010, 4(66), s. 10.

Zombie a kategoria wstrętu – propozycje interpretacyjne

Zombie są w kulturze (nie tylko popularnej) wszechobecne. Spotkać je można w filmie, serialu, grach, literaturze, ale także na scenach teatrów³³. Coraz częściej stają się również przedmiotem autonomicznych pogłębionych analiz³⁴. Niezaprzeczalnie zombie przeszły długą drogę: od ludowej legendy do uniwersalnej interdyscyplinarnej metafory.

W latach dwudziestych ubiegłego wieku zombie pojawiły się w pracach etnograficznych, opisywane jako egzotyczne zjawisko z Karaibów, gdzie – jak wtedy sądzono – rytuały wudu potrafią przywracać zmarłych do życia, zmieniając ich z czyjejs zemsty czy dla praktycznych korzyści w bezwolne ciała bez duszy, zmuszane do niewolniczej pracy na plantacjach trzciny cukrowej. Badacze z kręgu studiów postkolonialnych nie mają dziś większych wątpliwości co do politycznych aspektów haitańskich wierzeń i opowieści³⁵.

Po drugiej wojnie światowej zombie zatraciły swoje etniczne pochodzenie³⁶ i jako żądne mózgow/mięsa/krwii potwory na stałe weszły do kanonu monstrów, powszechnie budzących wstręt i grozę. Nie poddały się jednak całkowitej unifikacji, lecz uległy stopniowej ewolucji, zmieniając swój status „postaci z gotyckich horrorów” na metaforyczną figurę, reprezentującą kondycję współczesnego człowieka i świata. Niezmiennie jednak zombie pełnią rolę lękotwórczą, podsycaną wzrastającym niepokojem o ludzi oraz miejsce ich życia³⁷. Jak pisze Małgorzata Sugiera:

Utwory podejmujące wątek zombie to bowiem sfera intensywnie intertekstualna i metatematyczna, powiązana skomplikowaną siecią odsyłających do siebie wzajem cytatów, odniesień, aluzji i nawiązań³⁸.

Metafora zombie skutecznie wpisuje się w dyskursy ekonomiczne, polityczne i społeczne³⁹. Ksenia Olkusz zauważa:

Zreanimowane zwłoki stają się swoistym archetypem i rekwizytem kultury (głównie popularnej, wszelako jednowymiarowe, rozrywkowe ich postrzeganie zanegowane zostaje poprzez metaforyczną tożsamość z problemami zglobalizowanego świata.

³³ M. Sugiera, *Apokalipsa na własność: zombie w kulturze współczesnej*, [w:] *W ogrodzie świata*, red. J. Wróbel, Ł. Tischner, Kraków 2015, s. 435.

³⁴ Zob. K. Olkusz, *Narracje zombiecentryczne. Literatura – teoria – antropologia*, Kraków 2019.

³⁵ M. Sugiera, *Apokalipsa na własność*, s. 436.

³⁶ Więcej o genealogii współczesnej figury żywego trupa zob. M. Marcela, *Monstruariusium nowoczesne*, Katowice 2015, s. 103-109.

³⁷ Por. T.K. Platts, *Locating Zombies in the Sociology of Popular Culture*, *Sociology Compass*, 2013, 7, s. 547.

³⁸ M. Sugiera, *Apokalipsa na własność*, s. 438.

³⁹ K. Olkusz, *Narracje zombiecentryczne*, s. 21.

Jeszcze inne znaczenie ma figura zombie jako konstrukt obcości, uwikłany w interpretacje filozoficzne, psychologiczne czy socjologiczne. Warto tutaj zwrócić uwagę na znamienne zbieżność pomiędzy zjawiskami i procesami dokonującymi się w aktualnej rzeczywistości a zombie-prefiguracjami prezentowanymi w tekstach kultury. Widać to choćby na przykładzie medialnej dyskusji z lata 2015 roku na temat największego kryzysu migracyjnego od czasów II wojny światowej i zagrożeń, jakie wiążą się z przybyciem do granic Unii Europejskiej fali imigrantów z Afryki oraz Bliskiego Wschodu. Pokazywane w telewizji sceny napływającej ludności, forsującej ogrodzenia wzniesione przez rząd węgierski i wdzierającej się w głąb Unii Europejskiej do złudzenia przypominają obrazy żywych trupów pokonujących wszelkie bariery oddzielające je od ludzi⁴⁰.

Tomasz Nowicki dodaje, że żywy trup jest:

czymś więcej niż poprawnym politycznie eskapizmem, będąc zarówno opowieścią o wykluczeniu, jak i figurą łączącą w sobie kategorie istotne dla dyskursywnej konstrukcji podmiotu. Żywy trup łączy w sobie wątki istotne zarówno dla antropologii, jak i dla filozoficznych dyskusji pedagogicznych o dyskursywnych obszarach, w których zachodzi wykuwanie znaczeń i opozycji takich kategorii, jak podmiotprzedmiot, ludzkienieludzkie oraz kulturanatura⁴¹.

Na popularność motywu zombie obok czynników historycznych, ekonomicznych, społecznych oraz demograficznych – zdaniem K. Olkusz – miała wpływ „potrzeba estetyczna, wynikająca ze znużenia kolejnymi odsłonami narracji wampirycznych” i chęć zastąpienia jej nowym imaginariem,

w którym pola znaczeniowe nie konotują jedynej i wykluczającej inne interpretacji, a możliwości fabularne są wbrew pozorom bardzo obfite. Konstrukty zombiczne uosabiają bowiem całą gamę ludzkich lęków, a także postaw wobec nieznanego czy nienazanego, jak również sytuacji granicznych, w których człowiek zostaje skonfrontowany z nagłą z zaglądą znanego mu świata⁴².

Warto mieć na uwadze, że sztafaż apokaliptyczny, w którym najczęściej występują żywe trupy, nie jest wyłącznie następstwem lęków społeczeństwa ryzyka, ale również owocem długiej ewolucji euroatlantyckich wierzeń i mitów, łączących się z atawistyczną fascynacją końcem świata⁴³. Metaforyczny potencjał figury zombie jest ogromny, stąd prowadzenie dalszych analiz wymaga zawężenia ich zakresu. Zatem, w perspektywie kategorii wstrętu zo-

⁴⁰ K. Olkusz, *Jak „ugryźć” temat? Wieloaspektowość figur zombie*, [w:] *Zombie w kulturze*, red. K. Olkusz, Kraków 2016, s. 18-19.

⁴¹ T. Nowicki, *Żywy trup: Jak kultura popularna reprodukuje lęk przed wykluczeniem*, *Kultura Popularna*, 2013, 2(36), s. 126.

⁴² K. Olkusz, *Jak „ugryźć” temat?*, s. 20.

⁴³ L.M. Nijakowski, *Popularne postapokalipsy późnej nowoczesności*, [w:] *Mit, prawda, imaginacja*, red. P. Kowalski, Wrocław 2011, s. 243-245.

staną przeanalizowane takie aspekty zombizmu, jak: epidemiczność, nieczystość, obcość, abiektałość i cielesność.

Figura zombie została silnie powiązana z chorobami zakaźnymi⁴⁴. Zombie są niestrudzonymi transmiterami zakażenia, najczęściej wirusowego, gotowymi w każdej chwili zainfekować kolejnego człowieka, właściwie bezbronnego wobec pierwotnej siły kierującej zombie. Żywy trup jako nosiciel patogenu budzi odrazę, bowiem w swoim podstawowym wymiarze wstręt – prowokowany, między innymi przez zepsute jedzenie, wydzieliny ciała, gryzonie, robactwo, czyli potencjalne źródła czynników zagrażających zdrowiu – jest reakcją chroniącą organizm przed chorobą lub infekcją⁴⁵, a w dalszej kolejności ustrzegającym społeczeństwo/cywilizację przed upadkiem⁴⁶. Ryzyko zakażenia wirusami, bakteriami, drobnoustrojami, czy pasożytami wywołuje jednocześnie reakcję lękową i obrzydzenie. Zombie jako istota zainfekowana i niebezpieczna musi zatem zostać odizolowana od zdrowej tkanki społeczeństwa. Martha C. Nussbaum zauważa:

Wstręt jest jedną z najsilniejszych emocji w życiu większości istot ludzkich. Kształtuje naszą intymność i określa rytm codzienności (...) Również nasze relacje społeczne są na wiele sposobów kształtowane przez to co wstrętne, a także przez nasze różnorakie próby ustrzeżenia się przed tym. Wypracowane przez nas sposoby radzenia sobie z odrażającymi substancjami pochodzenia zwierzęcego – takimi jak odchody, zwłoki czy zepsute mięso – są podstawowym źródłem zwyczajów społecznych. Większość społeczeństw uczy swoich członków unikać określonych grup ludzi jako fizycznie odpychających, będących nosicielami zanieczyszczeń, które zdrowa większość pragnie trzymać na dystans⁴⁷.

Zombie na co najmniej dwa sposoby zaburza zinternalizowaną przez ludzkość koncepcję porządku: po pierwsze, jest istotą sprzeczną kategorialnie, żywą i martwą zarazem; po drugie, łamie jedno z najsilniejszych kulturowych tabu znanych ludzkości – spożywa ludzkie mięso. Mary Douglas w *Czystości i zmacie* wiąże wstręt z ideą nieczystości i pojęciem brudu, które rozumie właśnie jako naruszenie społecznego lub aksjologicznego porządku. Nieczystość pojawia się tam, gdzie granica wyraźnie zdefiniowanej struktury zostaje przekroczona⁴⁸. Na poziomie ontologicznym żywy trup wykracza poza logikę życia, mechanizmów narodzin i śmierci, wskutek czego staje się

⁴⁴ Zob. Ł. Afeltowicz, M. Wróblewski, *Epidemie, nowoczesność i apokalipsa zombie. Motyw chorób zakaźnych w kulturze popularnej jako wyraz lęków społecznych*, Kultura Współczesna, 2018, 2(101), s. 89.

⁴⁵ A. Szewczuk-Bogusławska i in., *Polskie badania nad Kwestionariuszem Oceny Wrażliwości na Wstręt*, s. 147.

⁴⁶ Zob. Ł. Afeltowicz, M. Wróblewski, *Epidemie, nowoczesność i apokalipsa zombie*, s. 96.

⁴⁷ M.C Nussbaum, *Hiding from Humanity*, s. 72.

⁴⁸ M. Douglas, *Czystość i zmaca*, Warszawa 2007, s. 148.

istotą groźną poznawczo. Na poziomie aksjologicznym zaś poprzez akt kaniibalizmu „wyrzeka się” własnego człowieczeństwa na rzecz przeistoczenia się w część natury.

Kanibalizm wyznacza granicę ludzkiego postrzegania, ten kto zostaje oskarżony o zjadanie ludzkiego mięsa – zostaje pozbawiony prawa bycia człowiekiem. Ludzkie ciało wyznacza granice moralności, a ten, kto ją przekracza, pokonuje drogę między kulturą a naturą, stając się częścią przyrody. Człowiek zjadający ludzkie mięso staje się nie odróżnialny od zwierzęcia; staje się zwierzęciem. W wielu kulturach ludzkie ciało stanowi potencjalnie najświętszy z symboli, a związane z nim praktyki wyznaczają szereg zasad moralnych i jedynie religia pozwala na transgresję cielesności w przestrzeni rytuałów odtwarzających akt ludożerstwa⁴⁹.

Wstępu do natury zwierzęcej odnosi się do tych aspektów funkcjonowania człowieka, które dzieli on wspólnie ze zwierzętami, to jest śmierć, seks, brak higieny i uszkodzenia powierzchni ciała. Jego celem jest ochrona przed śmiercią, ale i myśleniem o śmiertelności, a także uświadomieniem sobie zwierzęcych pobudek działania⁵⁰. Według angielskiej antropolog, wszystkie przedmioty (np. krew, wydzieliny ciała) lub zachowania budzące odrazę, czyli znajdujące się poza granicami ogólnoprzyjętych norm i zasad, mają duże znaczenie dla tworzenia oraz umacniania tożsamości jednostki i społeczności; wyznaczają linię demarkacyjną nie tylko między czystością i nieczystością, ale pomiędzy własnym i obcym, pomiędzy stabilnością i chaosem. Nieczyste, obce należy odrzucić dla zachowania życia i porządku.

Żywy trup jest Obcym⁵¹. Ksenia Olkusz pisze:

Kiedy wirus przejmuje kontrolę nad organizmem, kiedy ciało umiera i reanimuje się, wówczas przestajemy mieć do czynienia z „kimś”, a uporać się musimy z „czymś”, „tamtym”, „obcym”⁵².

To nagle, a przede wszystkim radykalne odrzucenie zombie z kręgu ludzi pozwala interpretować figurę nieumarłego w kontekście społecznego wykluczenia. Zombie jest pozbawione głosu⁵³, nie sposób nawiązać z nim kontaktu, reprezentuje wszystko to, co wydaje się lub jest niebezpieczne, głównie dla-

⁴⁹ T. Nowicki, *Żywy trup: Jak kultura popularna reprodukuje lęk*, s. 115.

⁵⁰ A. Szewczuk-Bogusławska i in., *Polskie badania nad Kwestionariuszem Oceny Wrażliwości na Wstępu*, s. 147.

⁵¹ Obcość zombie – na co zwraca uwagę K. Olkusz – może być postrzegana w sposób niejednoznaczny ze względu na trudność w dookreśleniu samego pojęcia obcości właśnie (zob. K. Olkusz, *Jak „ugryźć” temat?*, s. 25-27).

⁵² K. Olkusz, *Narracje zombiecentryczne*, s. 47.

⁵³ Zob. K. Olkusz, *Mistrzowie drugiego planu. Motyw zombie w perspektywie literackiego sztafetu – od survival horroru przez dystopię do romansu paranormalnego*, Przegląd Humanistyczny, 2015, 3, s. 84.

tęgo, że nieznane i odrębne. Zombie ewokuje odrazę, gdyż nie przestrzega ustalonych reguł, nie kontroluje w pożądany sposób własnych zachowań⁵⁴, jest nieokreślonością funkcjonującą na marginesie głównego nurtu życia⁵⁵. Warto podkreślić, że Obcy może, ale nie musi, być wrogiem. Magdalena Środa zwraca uwagę, że Obcy

nie zawsze określa negatywny ekwiwalent *swojego*. Najczęściej jest Nikim, istotą zdehumanizowaną, uprzedmiotowioną, pozbawioną indywidualnej tożsamości, *prawdziwej* religii, pamięci, przeszłości, mowy. Jest jak zwierzę. Element zwierzęcości jest dla obcości immanentny⁵⁶.

Obcość, zdaniem M. Środy, ma charakter kolektywny (w przeciwieństwie do inności, która posiada walor indywidualny) i „odnosi się przede wszystkim do zbiorowości (etnicznych, narodowych, religijnych) uznanych za nie-ludzkie lub nie-dość-ludzkie”⁵⁷. Obcych często obarcza się przyzwarami kwestionującymi ich człowieczeństwo, na przykład implikującym wstręt brakiem dbałości o czystość ciała. Katherine Ashenburg zauważa, że prawie każda kultura ma skłonność do przypisywania niedostatków w kwestii higieny społecznościom, które odbiera jako wrogie⁵⁸. Na kulturowo-afektywny wymiar wstrętu, związany z percepcją podmiotu, a nie jego faktycznymi cechami, wskazuje również Sarah Ahmed. Zdaniem angielskiej badaczki, wstręt (w języku funkcjonujący jako „leпки znak”) jest kontekstualny, zawsze pozostaje uwikłany w mechanizmy władzy, wiedzy oraz historii⁵⁹. Różnego rodzaju zabiegi odczłowieczające i uwstrętniające, zdaniem M. Środy, wynikają bezpośrednio z lęku przed obcością.

Obcości się boimy i dlatego staramy się ją zdehumanizować, odseparować się od niej, budując świat zamieszkały przez naszych. Dehumanizujemy innych, by reprezentowali obcość – separacja jest wtedy i łatwiejsza, i konieczna⁶⁰.

Żywy trup zawiera w sobie lęk przed społecznym odrzuceniem; może także symbolizować utraconą indywidualność i narzuconą anonimowość⁶¹.

⁵⁴ Zob. N. Elias, *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, Warszawa 2011.

⁵⁵ M. Marcela pisze (m.in.) o utożsamianiu żywych trupów z mieszkańcami slumsów w kontekście myśli Slavoj Żižeka (zob. M. Marcela, *Monstruariusz nowoczesny*, s. 122-127; por. Z. Melosik, *Post-subkultury i tożsamość młodzieży współczesnej: tyrania tymczasowości?*, *Studia Edukacyjne*, 2016, 39, s. 74).

⁵⁶ M. Środa, *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk 2020, s. 6.

⁵⁷ Tamże, s. 8, 10.

⁵⁸ K. Ashenburg, *Historia brudu*, Warszawa 2009, s. 10.

⁵⁹ Zob. S. Ahmed, *Performatywność obrzydzenia*, *Teksty Drugie*, 2014, 1(145), s. 171, 184.

⁶⁰ M. Środa, *Obcy, inny, wykluczony*, s. 10.

⁶¹ A.N. Wilk, *Martwy za życia. Zombie jako metafora odrzucenia społecznego we współczesnej rosyjskiej fantastyce grozy*, [w:] *Zombie w kulturze*, red. K. Olkusz, Kraków 2016, s. 279-280.

W tym kontekście wielkie (rojące się) hordy pozbawionych tożsamości żywych trupów implikują jeszcze inny rodzaj wstrętu, który Aurel Kolnai nazywa wstrętem z nadmiaru⁶².

Obcość zombie ma swój alternatywny wymiar. Otóż, w przypadku epidemii zombie zagrożenie nie tylko przychodzi z zewnątrz, w postaci wirusa i jego nosicieli, ale zawiera się również wewnątrz jednostki⁶³. Każdy człowiek, ze względu na swoje człowieczeństwo właśnie, ma potencjał przeistoczenia się w nieumarłego. W ten sposób ujawnia się abiektny charakter zombizmu. Termin *abject* – rozpropagowany przez Julię Kristewę – wywodzi się od łacińskiego słowa *jacere*, oznaczającego „rzucić”, „miotać”, natomiast uzupełniony o przedrostek „a-” oznacza „odrzucać”⁶⁴. *Abjectus* w piętnastowiecznym języku francuskim oznaczało „porzucony”, „wstrętny”. Abiekt zagraża podmiotowi, narzuca się, fascynuje, budzi odrazę. Należy mieć na uwadze, że abiekt jest u Kristewej pojęciem nieprecyzyjnym; abiektem może się stać właściwie każdy bodziec natury biologicznej, jak i symbolicznej, który w jakiś sposób zagraża przodkowi wewnętrznemu (tożsamości) lub/i zewnętrznemu (społeczeństwu). Wstrętne „jest to, co zaburza tożsamość, system, ład. Co nie przestrzega granic, miejsc, zasad. Pewne pomiędzy, dwuznaczne, mieszane”⁶⁵. Tomasz Kitliński, interpretator Kristewej, pisze o abieckie, że jest on:

obszarem podmiotowości, gdzie gromadzi się to, co nieakceptowalne społecznie: nieczystość, nikczemność, ohyda. Wzbudza tyleż wstręt, co i fascynację. W życiu społecznym to w abieckie ogniskuje się nienawiść i przemoc. (...) abiekt tkwi we wnętrzu podmiotu. Skoro szukamy i zabijamy kozła ofiarnego, nie potrafiliśmy poradzić sobie z własnym abiektem w nas⁶⁶.

Hal Foster w *Powrocie realnego* stwierdza:

Abiekt ma proveniencję fantazmatyczną. Jest zarazem obcy podmiotowi i intymnie z nim związany; wręcz za mocno związany, gdyż właśnie ta nadmierna bliskość wywołuje w podmiocie panikę. Dzięki temu abiekt pozwala zdać sobie sprawę ze słabości granic, zarówno ze słabości przestrzennego oddzielenia tego, co zewnętrzne, od tego, co wewnętrzne (...). (...) abiektność to stan, kiedy znaczenie się załamuje. Tu właśnie rodzi się atrakcyjność abiektu dla awangardowych artystów, którzy chcą naruszać porządek podmiotowości i zarazem całego społeczeństwa⁶⁷.

W przypadku zombizmu abiektem może być żywy trup, wirus, jak i ludzka podatność na jego działanie. Świadomość bliskości abiektu wywołuje

⁶² Por. W. Menninghaus, *Wstręt: teoria i historia*, s. 28-29.

⁶³ K. Olkusz, *Jak „ugryźć” temat?*, s. 25.

⁶⁴ M. Tużnik, *Problem abieckiej w kulturze*, s. 123.

⁶⁵ Zob. J. Kristeva, *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, Kraków 2007, s. 10.

⁶⁶ T. Kitliński, *Obcy jest w nas. Kochać według Julii Kristewej*, Kraków 2001, s. 48.

⁶⁷ H. Foster, *Powrót realnego*, Kraków 2010, s. 183.

w podmiocie panikę – posługując się językiem Fostera – na co najmniej dwa sposoby: przypomina podmiotowi o jego własnej śmiertelności i zwierzęcości oraz pokazuje, że naturalny porządek życia i śmierci może zostać bezpowrotnie zaburzony. U Kristewej reakcja wstrętu, u której sedna znajduje się właśnie relacja z obcością, pojawia się jako rytuał *skalania*, przybiera postać *wykluczenia*, utrzymuje jako *wyłączenie* albo tabu, wymaga – dla zdrowia podmiotu – elementu *przekroczenia*⁶⁸. Małgorzata Muszyńska przyjmując perspektywę pedagogiczną, komentuje dorobek Kristewej w następujący sposób:

Nadrzędnym celem – maksymą badawczą J. Kristewej – jest myśleć, leczyć i pisać, a także kochać, a w ten sposób przewycięzać nienawiść. (...) Możemy przewidzieć, jak istotne dla pedagogiki może się stać szukanie odpowiedzi na pytania: Jak myśleć? Jak leczyć? Jak pisać? Jak kochać?⁶⁹.

W teorii Kristewej najobrzydliwszy ze wszystkich odpadów jest trup – „to szczyt wstrętu”⁷⁰. Trup jest niczym innym jak martwym ciałem. Ciało⁷¹ zaś pozostaje w nierozzerwalnym związku z reakcją wstrętu. Jak pisze C. Korsmeyer:

prawdopodobnie żadne inne uczucie nie przykuwa uwagi do ciała tak wyraźnie, jak obrzydzenie, gdyż jest emocją rozgrywającą się na poziomie trzewi. Jest blisko związane z reakcjami fizjologicznymi, takimi jak nudności, i wydaje się wymagać impulsu ze strony jednego ze zmysłów (...) lub wyobrażenia. (...) Tak, jak za pomocą grozy zgłębia się transcendentne znaczenia tego, co wzniosłe, tak za pomocą reakcji obrzydzenia rozpoznajemy znaczenie, jakie niesie ze sobą fakt materialnego ucieleśnienia⁷².

Skupienie uwagi na cielesności pozwala eksplorować – w sztuce, filozofii, edukacji – pomijane dotąd aspekty, a także reinterpretować wpisane w ciało znaczenia. Korsmeyer, nawiązując do twórczości współczesnych artystów, wskazuje, że odwoływanie się do wstrętu pozwala balansować między „ordynarnie, wulgarnie materialnym a tajemniczym i nieodkrytym”⁷³. Reaktywny wstręt może być czynnikiem prowokującym do refleksji, gdyż nikogo nie pozostawia obojętnym. Jakkolwiek byłby wyzwalany – za pośrednictwem

⁶⁸ Por. J. Kristeva, *Potęga obrzydzenia*, s. 21.

⁶⁹ M. Muszyńska, *Ku rekonstrukcji koncepcji podmiotu według Julii Kristewej*, Podstawy Edukacji, 2010, 3, s. 149.

⁷⁰ J. Kristeva, *Potęga obrzydzenia*, s. 10.

⁷¹ O ciele w kontekście jego kulturowych, społecznych i edukacyjnych uwarunkowań zob. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010.

⁷² C. Korsmeyer, *Gender w estetyce*, s. 175.

⁷³ Tamże, s. 176-177.

węchu, dotyku, wzroku, czy intelektu – zawsze uderza w cały system nerwowy⁷⁴. Winfried Menninghaus pisze:

Wstręt jest stanem alarmowym i stanem wyjątkowym, ostrym kryzysem w obliczu niedającej się asymlować inności, konwulsją i walką, w której literalnie chodzi o „być albo nie być”. Wszystko to stanowi, nawet przy pozornie błahych okazjach, o swoistej powadze opartego na wstręcie rozróżnienia „asymlowany – niespożywany”, „przyjmować – odrzucić (zwymiotować, oddalić)”. Stąd zwłoki w stanie rozkładu nie są tylko jednym z wielu cuchnących i zniekształconych obiektów wstrętu. Przede wszystkim stanowią podstawowy szyfr zagrożenia, wywołującego zdecydowaną obronę w postaci doznania wstrętu, która na skali nieprzyjemnych uczuć osiąga najwyższy punkt. Każda monografia na temat wstrętu jest monografią na temat zwłok w stanie rozkładu⁷⁵.

Ciało zombie – podążając za rozumowaniem W. Menninghaus – uwiadacznia – uniewiadaczniając⁷⁶. O ile klasyczne ciała rzeźbiarskie ukrywały wstręt, tworząc własny estetyczny szyfr niepożądanego, o tyle gnijące ciało żywego trupa ujawnia głębokie pragnienie piękna – pragnienie spowite w lęki i rozkład.

Podsumowanie

Przedstawione rozważania miały na celu nakreślić możliwości interpretacyjne kategorii wstrętu, pozwalające wprowadzić figurę zombie w szeroko rozumiany dyskurs estetyczno-pedagogiczny. Wspomniane możliwości z pewnością nie zostały wyczerpane. Generalną intencją było jednak zasygnalizowanie potrzeby poszerzenia zakresu zainteresowania edukacji estetycznej. Aby nie stracić na znaczeniu, nowoczesna edukacja estetyczna musi podążać za nieustannie zmieniającymi się praktykami kulturowymi, artystycznymi, estetycznymi, odnosząc je do problemów edukacyjnych i społecznych. Świadome i selektywne ograniczenie wartościowania na poziomie artystycznym pozwala na budowanie bardziej skutecznego dyskursu pedagogicznego. Warto pamiętać, że dla pedagoga sztuka jest przede wszystkim środkiem wspomagającym wychowanie⁷⁷ lub szerzej – edukację. A ta, w dzisiejszym, tak bogatym w treści i możliwości, świecie musi wyzbyć się zbędnego dydaktyzmu i poszukiwać dróg porozumienia między uczniem i nauczycielem, a także między różnymi dziedzinami. Obecnie (zwłaszcza w przypadku młodych ludzi) relacja *człowiek – sztuka* potrafi przybierać intensywny i intere-

⁷⁴ W. Menninghaus, *Wstręt: teoria i historia*, s. 7.

⁷⁵ Tamże, s. 7.

⁷⁶ Por. tamże, s. 14-15.

⁷⁷ K. Pankowska, *Teoria wychowania estetycznego*, s. 878.

sujący przebieg, będąc jednocześnie na wiele sposobów uwikłaną w życie/potrzeby jednostki i całego społeczeństwa. Zadaniem pedagogów jest wykorzystywać niejednokrotnie wielkie zaangażowanie młodych ludzi w sztukę (sztuki) i podnosić je na wyższy poziom. Potrzebne są do tego nowe narzędzia i nowy język. Pomocna może okazać się tutaj kategoria wstępu, która dzięki uniwersalności względem ludzkości i unikalności w obliczu jednostki oraz proveniencji transdyscyplinarnej staje się jedną z najbardziej złożonych i produktywnych kategorii w humanistyce.

BIBLIOGRAFIA

- A Fe! *Společno-kulturowe konteksty wstępu i obrzydliwości*, red. A. Drzał-Sierocka, M. Kowalewska, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.
- Afeltowicz Ł., Wróblewski M., *Epidemie, nowoczesność i apokalipsa zombie. Motyw chorób zakaźnych w kulturze popularnej jako wyraz lęków społecznych*, *Kultura Współczesna*, 2018, 2(101).
- Ahmed S., *Performatywność obrzydzenia*, *Teksty Drugie*, 2014, 1(145).
- Ashenburg K., *Historia brudu*, Bellona, Warszawa 2009.
- Bokiniec M., *Kultura wysoka – kultura niska. Richard Shusterman i Noël Carroll*, *Sztuka i Filozofia*, 2007, 30.
- Budne, odrażające, niechciane w kulturze*, red. S. Gaś, D. Kalecińska, S. Wawrzyniak, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2018.
- Douglas M., *Czystość i zmaza*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2007.
- Dziamski G., *Sztuka wysoka i niska*, *Dyskurs*, 2017, 23.
- Elias N., *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011.
- Foster H., *Powrót realnego*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2010.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Gołaszewska M., *Estetyka współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Gunkel D.J., *Of Remixology. Ethics and Aesthetics After Remix*, MIT Press, Cambridge 2016.
- Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Jakubowski W., *Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych*, *Ars inter Culturas*, 2010, 1.
- Jakubowski W., *Pedagogika popkultury – prolegomena*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.
- Jakubowski W., *Popular Culture as an educational space – depictions of utopia in pop culture texts*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 49.
- Jakubowski W., *Popkulturowe ilustracje utopii społecznych, czyli o edukacyjnym potencjale kultury popularnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. IV, red. R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2020.
- Jakubowski W., *„Sex Education”, czyli serial jako źródło wiedzy o świecie młodzieży*, *Studia Edukacyjne*, 2020, 57.
- Kant I., *Krytyka władzy sądzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

- Kaźmierska-Jerzyk W., *Kamp, glamour, vintage. Współczesne kategorie estetyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.
- Kitliński T., *Obcy jest w nas. Kochać według Julii Kristevej*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2001.
- Korsmeyer C., *Gender w estetyce*, przekł. A. Nacher, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2008.
- Korsmeyer C., *Savoring Disgust: The Foul and the Fair in Aesthetics*, Oxford University Press, Oxford 2011.
- Korsmeyer C., *Disgust and Aesthetics*, Philosophy Compass, 2012, 7/11.
- Krajewski M., Zeidler-Janiszewska A., *Kilka uwag o kłopotach z wartościowaniem sztuki*, Kultura Współczesna, 2010, 4(66).
- Kristeva J., *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Kwiatkowska-Tybulewicz B., *Sztuka przyjazna człowiekowi. Świat sztuki współczesnej – świat odbiorcy. Próba porozumienia*, Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji, 2016, 11.
- Kwiatkowska-Tybulewicz B., *Działalność dydaktyczna Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego (od 2017 r. Zakładu Edukacji Estetycznej i Studiów nad Kulturą)*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2017, 4(246).
- Lessing G.E., *Laokoon, czyli o granicach malarstwa i poezji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2012.
- Marcela M., *Monstrarium nowoczesne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- McGinn C., *The Meaning of Disgust*, Oxford University Press, Oxford 2011.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1995.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Melosik Z., *Post-subkultury i tożsamość młodzieży współczesnej: tyrania tymczasowości?*, Studia Edukacyjne, 2016, 39.
- Melosik Z., Szukdlarek T., *Kultura, tożsamość, edukacja – migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Menninghaus W., *Wstręt: teoria i historia*, przekł. G. Sowinski, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2009.
- Miller W.I., *The Anatomy of Disgust*, Harvard University Press, Cambridge – London 1997.
- Muszyńska M., *Ku rekonstrukcji koncepcji podmiotu według Julii Kristevej*, Podstawy Edukacji, 2010, 3.
- Ngai S., *Ugly feelings*, Harvard University Press, Cambridge – Massachusetts – London 2005.
- Nijakowski L.M., *Popularne postapokalipsy późnej nowoczesności*, [w:] Mit, prawda, imaginacja, red. P. Kowalski, Wrocław 2011.
- Nowicki T., *Żywy trup: Jak kultura popularna reprodukuje lęk przed wykluczeniem*, Kultura Popularna, 2013, 2(36).
- Nussbaum M.C., *Hiding from Humanity. Disgust, Shame, and the Law*, Princeton University Press, Princeton 2004.
- Olkusz K., *Mistrzowie drugiego planu. Motyw zombie w perspektywie literackiego sztafetu – od survival horroru przez dystopię do romansu paranormalnego*, Przegląd Humanistyczny, 2015, 3.

- Olkusz K., *Jak „ugryźć” temat? Wieloaspektowość figur zombie*, [w:] *Zombie w kulturze*, red. K. Olkusz, Ośrodek Badawczy Facta Ficta, Kraków 2016.
- Olkusz K., *Narracje zombiecentryczne. Literatura – teoria – antropologia*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2019.
- Pankowska K., *Teoria wychowania estetycznego w zmieniającej się rzeczywistości*, [w:] *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, red. K. Wilkoszewska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2007.
- Pękala T., *Estetyka otwarta* Mieczysława Wallisa, Instytut Kultury, Warszawa 1997.
- Platts T.K., *Locating Zombies in the Sociology of Popular Culture*, *Sociology Compass*, 2013, 7.
- Rosenkranz K., *Ästhetik des Häßlichen*, Vero Verlag, Norderstedt 2015.
- Rozin P., Haidt J., McCauley C.R., *Wstręt*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2005.
- Sugiera M., *Apokalipsa na własność: zombie w kulturze współczesnej*, [w:] *W ogrodzie świata*, red. J. Wróbel, Ł. Tischner, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Szewczuk-Bogusławska A., Słowińska A., Bąk O., Oleszkowicz A., Kasibowska-Kuźniar K., Dudek K., Stępień A., Kaliszewski K., Timler D., Zyśko D., *Polskie badania nad Kwestionariuszem Oceny Wrażliwości na Wstręt (QADS)*, *Psychiatria Polska*, 2015, 49(1).
- Środa M., *Obcy, inny, wykluczony*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2020.
- Tużnik M., *Problem abiekcji w kulturze*, *Kultura i Wartości*, 2016, 19.
- Wallis M., *Przemiany w sztuce i przemiany w estetyce*, *Studia Filozoficzne*, 1972, 10.
- Wilk A.N., *Martwy za życia. Zombie jako metafora odrzucenia społecznego we współczesnej rosyjskiej fantastyce grozy*, [w:] *Zombie w kulturze*, red. K. Olkusz, Ośrodek Badawczy Facta Ficta, Kraków 2016.
- Wilkoszewska K., *Wizje i re-wizje. Wprowadzenie*, [w:] *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, red. K. Wilkoszewska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2007.
- Wojnar I., *O edukacji estetycznej – głos pedagoga humanisty*, [w:] *Wizje i re-wizje. Wielka księga estetyki w Polsce*, red. K. Wilkoszewska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2007.
- Wróblewski Ł., *Masłowska: opowieść o wstręcie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2016.
- Wstręt i obrzydzenie*, red. W. Dittrich, M. Hybiak, M. Wirski, M. Zegarlińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
- Zalewska-Pawlak M., *Sztuka i wychowanie w XXI wieku. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

ALINA DWORAK

ORCID 0000-0002-5909-8896

*Uniwersytet Śląski
w Katowicach*

GLOBALIZACJA A ZAGROŻENIE BEZPIECZEŃSTWA ZDROWOTNEGO WYZWANIEM DLA EDUKACJI ZDROWOTNEJ XXI WIEKU

ABSTRACT. Dworak Alina, *Globalizacja a zagrożenie bezpieczeństwa zdrowotnego wyzwaniem dla edukacji zdrowotnej XXI wieku* [Globalization and the Threat to Health Security as a Challenge for Health Education in the 21st Century]. Studia Edukacyjne no. 64, 2022, Poznań 2022, pp. 147-161. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.64.10

The modern generation lives in a new changing reality, dominated by globalization, consumption, fast pace of life and threats in all spheres of functioning, including health. The ongoing changes result in difficulties in adapting to the dynamically changing and unstable reality. Hence, not only health, but also health threats, have become the subject of interest of modern researchers. The present century has initiated a "new" educational thinking, aiming at changing individual behavior and social activity. The desired and expected state are conscious actions aimed at increasing the health potential and its perception as a priority value, in the declarative and practical dimension.

Key words: health, safety, globalization, education

Wprowadzenie

Człowiek w swej wieloletniej historii zawsze dążył do zaspokajania potrzeb, gwarantujących mu osiągnięcie dobrostanu, dającego poczucie bezpieczeństwa, a tym samym optymalnej satysfakcji z życia. Osiągnięcie życiowej satysfakcji we wszystkich obszarach jego aktywności nakłania do dokonywania wyborów w kontekście sposobu bycia, podejmowania zachowań (także tych dotyczących zdrowia) zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. W życiu każdego człowieka podstawową wartością stanowi zdrowie, a prawo do zdrowia należy do katalogu jego podstawowych praw, co gwa-

rantuje artykuł 68 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej¹, zaś realizacja tego prawa zapewnia bezpieczeństwo zdrowotne obywateli, którego warunkiem jest skuteczna polityka państwa. W preambule Konstytucji World Health Organization (WHO) z 1946 roku zostało zawarte odniesienie do zdrowia i bezpieczeństwa, które zakłada, że zdrowie społeczeństwa gwarantuje osiągnięcie pokoju i bezpieczeństwa².

Transformacja społeczno-kulturowa w Polsce stała się nie tylko źródłem nowych wyzwań, możliwości, ale i zagrożeń. Nastąpiły radykalne zmiany polityczne, społeczne, kulturowe, z jednoczesnym wzrostem znaczenia edukacji i wiedzy. Przemiany kulturowo-cywilizacyjne, a przede wszystkim ich dynamika, postęp technologiczny przyczyniły się do przyspieszenia ruchliwości życia. Jednakże, jak każda przemiana, tak i transformacja ustrojowa zainicjowała inne niż dotychczas, nieznane problemy i związane z tym zagrożenia, obce wzory zachowań społeczno-kulturowych, patologii społecznej, uzależnień i stylu życia. Współczesne pokolenia żyją w nowej zmieniającej się rzeczywistości, a liczne publikacje, diagnozy społeczne, potwierdzone wynikami badań empirycznych, wskazują na zmniejszające się poczucie bezpieczeństwa społeczeństwa w różnych kategoriach wiekowych, środowiskach i sferach aktywności, w tym także w obszarze zdrowia.

W kontekście dokonujących się różnorodnych przemian warto zauważyć, że XXI wiek zainicjował nowe pojęcie – bezpieczeństwo zdrowotne (*health security*), wprowadzone w 2001 roku w Rezolucji Światowego Zgromadzenia Zdrowia, *Global health security: epidemic alert and response*, które dotyczyło zjawisk związanych z globalizacją i zagrożeniem światowego bezpieczeństwa zdrowotnego³.

Bezpieczeństwo zdrowotne jest istotnym elementem bezpieczeństwa narodowego, którego problematyka w kraju stała się priorytetem aktywności właściwych instytucji państwowych, resortów, administracji samorządowej czy innych instytucji/organizacji działających na rzecz bezpieczeństwa obywateli.

Globalizacja i związane z nią zagrożenia bezpieczeństwa zdrowotnego nasuwają potrzebę podjęcia pilnych działań profilaktycznych, adekwatnych do potrzeb działań naprawczych, w których nie może zabraknąć edukacji i pedagoga.

¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=548> [dostęp: 29.09.2021].

² Constitution of the World Health Organization, World Health Organization 1946. www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf [dostęp: 21.03.2021].

³ WHO, *Global health security: epidemic alert and response*, WHO, Genewa 2001, https://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA54/ea549.pdf [dostęp: 12.04.2021].

Jak słusznie wskazuje Teresa Wilk, w podejmowaniu rozważań dotyczących bezpieczeństwa niezbędne są tożsame rozważania o roli edukacji, która powinna stać się sprzymierzeńcem bezpieczeństwa⁴.

Wielość i różnorodność przemian zglobalizowanego świata zainicjowała wiele nowych wyzwań, w tym także dotyczących obszaru zdrowia. Podjęcie działań naprawczych i profilaktycznych nie może się odbyć bez skutecznej edukacji zdrowotnej. Współczesna edukacja zdrowotna winna zatem uwzględnić nowe zjawiska, które w sposób pośredni czy bezpośredni determinują zdrowie, zaspokajając tym samym potrzebę bezpieczeństwa.

Globalizacja w społeczeństwie XXI wieku

Pokolenie przełomu XX/XXI wieku to postransformacyjne społeczeństwo, zdominowane przez globalizację i konsumpcję, jednocześnie zagrożone we wszystkich sferach funkcjonowania, w tym także w obszarze zdrowia. To właśnie globalizacja stała się elementem współczesnego życia, determinującym sposób postrzegania i doświadczania świata.

Punktem wyjścia do rozważań nad pojęciem globalizacji są nasilające się od II połowy XX wieku przemiany społeczno-kulturowe, ekonomiczne, gospodarcze, które generują nowe problemy społeczne, determinując tym samym sytuację zdrowotną społeczeństwa. Globalizacja/globalizm stały się elementem współczesnego życia, zmieniając sposób postrzegania świata przez ludzi. Globalizacja jest procesem zmian lub trendem społecznym, w toku którego rozproszone geograficznie społeczeństwo nawiązuje coraz bliższe i bezpośrednie kontakty, tworząc społeczeństwo globalne⁵. Różnorodność pojęć teoretycznych globalizacji wskazuje niewątpliwie, że proces ten skutkuje dalekosiężnymi, obejmującymi praktycznie wszystkie aspekty świata, konsekwencjami. Jest otwartym procesem uwikłanym w wewnętrzne sprzeczności, co z kolei utrudnia kontrolę nad jego przebiegiem⁶.

Globalizacja zaistniała dzięki technologii, bez udziału której nie można mówić o przekroczeniu jakichkolwiek granic⁷. Położenie w 1866 roku kabla łączącego Europę ze Stanami Zjednoczonymi skróciło czas przekazu wiadomości z 10 dni do kilkunastu minut i było przełomowym wydarzeniem w zacieśnianiu relacji międzynarodowych. Według World Development Report,

⁴ T. Wilk, *Bezpieczeństwo jednostki a edukacja (uwagi teoretyczne)*, [w:] *Bezpieczeństwo człowieka w środowisku lokalnym*, red. Ciczkowski, Olsztyn 1999, s. 240.

⁵ A. Giddens, P. Sutton, *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, Warszawa 2014, s. 17.

⁶ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2008, s. 87.

⁷ M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*, Kraków 2003, s. 39.

licząc w cenach z 1990 roku, koszt 3-minutowej rozmowy między Nowym Jorkiem a Londynem wynosił w 1930 roku 250 dolarów, podczas gdy pod koniec lat 90. XX wieku obniżył się do około 1 dolara⁸. Rozwój sieci telekomunikacyjnych, Internetu, szybki rozwój komputeryzacji umożliwił natychmiastowe „globalne transakcje finansowe”, co poniekąd stało się za sprawą nie tylko technologii, ale także globalnego języka, którym stał się język angielski⁹. Osiągnięciem technologii są nowe maszyny, szczepionki, leki, przenikające z krajów bogatych do biednych na zasadzie dyfuzji. Ale należy pamiętać, że korzystne osiągnięcia w innych warunkach mogą stanowić zagrożenie dla życia i zdrowia¹⁰.

Jak pisze Z. Bauman, wszechobecna technika zniwelowała odległości czasowe i przestrzenne i tym samym ujednoliciła oraz spolaryzowała ludzką kondycję¹¹.

Zachodzące procesy globalizacyjne „przekraczają” granice państw, generując – o czym zbyt często się zapomina – zagrożenia zdrowotne. Transgraniczny przepływ ludzi i towaru, tak charakterystyczny dla procesu globalizacji, warunkuje podejmowanie przez jednostki wszelkich aktywności i zachowań nie pozostających bez wpływu dla zdrowia, sprzyjając powszechnemu rozprzestrzenianiu się zagrożeń zdrowotnych¹².

Oprócz globalizacji głównym regulatorem wielu procesów społecznych stała się konsumpcja. Konsumpcjonizm jest dominującą perspektywą postrzegania współczesnego człowieka, warunkującą tym samym styl życia czy dokonywanie życiowych wyborów. Konsumujemy towary i usługi niezbędne do życia, jak również niekoniecznie tak niezbędne, ale na które w danym czasie mamy ochotę¹³. W 1900 roku światowy poziom konsumpcji wynosił niewiele ponad 1,5 trylionu dolarów. Poziom konsumpcji rósł dynamicznie w ostatnich 25 latach XX wieku. W krajach uprzemysłowionych konsumpcja rosła w tempie 2,3% rocznie. Tymczasem, przeciętne gospodarstwo domowe w Afryce konsumuje dziś 20% mniej niż 25 lat temu. Obecne wzory konsumpcji są nierówne, wywierając wpływ na środowisko¹⁴.

Opisywane kategorie – globalizacja i konsumpcja wzajemnie się uzupełniają. Współczesne społeczeństwo określa się mianem społeczeństwa konsumpcji, co oznacza, że to właśnie konsumpcja stanowi jego dominującą

⁸ A. Wojtczak, *Aktualne wyzwania zdrowotne społeczeństw*, Warszawa 2018, s. 10.

⁹ A. Wojtczak, *Zdrowie publiczne wyzwaniem dla systemów zdrowia XXI wieku*, Warszawa 2017, s. 182-183.

¹⁰ K. Zdunek, *Zagadnienia polityki zdrowotnej w skali międzynarodowej*, [w:] *Zdrowie publiczne*, red. T.B. Kulig A. Pacian, Warszawa 2015, s. 227-229.

¹¹ Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000, s. 25.

¹² A. Wojtczak, *Aktualne wyzwania zdrowotne społeczeństw*, s. 66.

¹³ G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, przekł. L. Stawowy, Warszawa 2012, s. 15.

¹⁴ A. Giddens, *Socjologia*, s. 635-636.

cechę, której wzrost w wielu krajach jest efektem oddziaływań globalizacyjnych¹⁵. Nie budzi zatem kontrowersji fakt, że procesy te nie pozostają bez wpływu na sytuację zdrowotną społeczeństwa. Zmiany stylu życia kreowanego wszechobecną konsumpcją wygenerowały zwiększenie zachorowalności na choroby cywilizacyjne, środowiskowe, zagrażając tym samym bezpieczeństwu zdrowotnemu.

Bezpieczeństwo zdrowotne – rozważania teoretyczne

Jednym z istotnych problemów współczesnego pokolenia są zagadnienia dotyczące bezpieczeństwa. Zostało ono wpisane w kanon potrzeb wyższego rzędu piramidy potrzeb Masłowa, z której wynika, że jednostka musi doświadczać poczucia bezpieczeństwa, aby móc realizować swoje potrzeby. Pojęcie bezpieczeństwa zdrowotnego w literaturze opiera się na pojęciu zdrowia. Wobec wielości definicji i podejść do problematyki zdrowia, warto posłużyć się/wykorzystać podejście pragmatyczne, w którym zdrowie to stan psychofizyczny, warunkujący funkcjonowanie jednostki w danym środowisku naturalnym, kulturowym, a które zostało zdeterminowane zarówno przez czynniki biologiczne, jak i socjalno-ekonomiczne.

Bezpieczeństwo zdrowotne wywodzi się z nauk o bezpieczeństwie i na przestrzeni ostatnich lat pojęcie to ewoluje, czym można tłumaczyć fakt, że brakuje definicji, która krótko i jasno wyjaśniałaby jego znaczenie. W ramach Programu Organizacji Narodów Zjednoczonych na Rzecz Rozwoju w 1994 roku powstał Raport o rozwoju społecznym, w którym obok bezpieczeństwa społecznego, ekonomicznego, środowiskowego, osobistego, politycznego i bezpieczeństwa żywności sklasyfikowano termin bezpieczeństwo zdrowotne¹⁶. W raporcie WHO z 2007 roku *A Safer Future: Global Public Health Security in the 21st Century*, bezpieczeństwo zdrowotne zostało ujęte jako: konieczne działania w zakresie zdrowia publicznego, służące zmniejszeniu podatności na zagrożenia dotyczące zdrowia, zagrażające zdrowiu ludności zamieszkującej różne regiony geograficzne¹⁷.

Bezpieczeństwo zdrowotne stało się także strategicznym priorytetem Unii Europejskiej, a jako przyczyny zaistniałego stanu rzeczy wymienić należy: zmiany demograficzne, w tym starzenie się społeczeństw, co warunkuje

¹⁵ M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, *Globalizacja i konsumpcja*, s. 158.

¹⁶ Human Development Report 1994. United Nations Development Program (UNDP), New York 1994. http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/255/hdr_1994_en_complete_nostats.pdf [dostęp: 21.03.2021]

¹⁷ WHO, *A Safer Future: Global Public Health Security in the 21st Century*, The World Health Report 2007, Geneva, www.who.int/entity/whr/2007/, [dostęp: 20.08.2021].

z kolei zmianę struktury chorób i ponoszone koszty finansowe; zmiany warunków środowiskowych, tych związanych z klimatem, jak i pojawiający się problem nierówności społecznych, migracji, zwiększających między innymi zagrożenie epidemiologiczne; rozwój nowych technologii, które z jednej strony ułatwiają dostęp do wiedzy, w tym wiedzy o zdrowiu, a z drugiej strony mogą/są źródłem zagrożeń dla zdrowia¹⁸. Na konieczność zapewnienia „bezpieczeństwa zdrowotnego” zwrócono uwagę w „Strategii bezpieczeństwa narodowego RP” w 2014 roku, w formule:

Bezpieczeństwo zdrowotne obywateli współkształtuje bezpieczeństwo narodowe. Wpływają na nie nasilające się zmiany demograficzne, zmiany warunków środowiskowych oraz rozwój nowych technologii¹⁹.

Także w zatwierdzonej 12 maja 2020 roku przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, na wniosek Prezesa Rady Ministrów „Strategii bezpieczeństwa narodowego RP” w filarze IV – „Zdrowie i ochrona zdrowia rodziny” wskazano na niezbędne działania zmierzające do: poprawy warunków do ochrony i rozwoju rodziny; zwiększanie poziomu bezpieczeństwa zdrowotnego obywateli²⁰.

Zapewnienie bezpieczeństwa zdrowotnego to główny cel, jaki stawia społeczeństwo przed systemem ochrony zdrowia i polityką społeczną. Odnosi się głównie do zagrożeń, stopnia ich natężenia, które determinują stan/poczucie bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo zdrowotne stanowi próbę ujęcia problemów współczesnego zglobalizowanego świata. Jest jedną z kluczowych sfer w życiu człowieka, postrzeganą jako zagadnienie interdyscyplinarne, wpisujące się zarówno w obszary nauk politycznych, pedagogiki, psychologii, prawa, nauk o zdrowiu, kulturze fizycznej²¹ i znajduje się w centrum zainteresowania zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw, stanowiąc jednocześnie/tym samym istotny aspekt analiz międzynarodowych.

Zagrożenia bezpieczeństwa zdrowotnego

Niezależnie od umiejętności szybkiej asymilacji do wciąż nowych wyzwań, ciągle pośpiech, mnogość i różnorodność bodźców, permanentny stres, często

¹⁸ O. Wasiuta, M. Szumiec, E. Włodarczyk, *Wstęp* [w:] *Współczesne konteksty bezpieczeństwa zdrowotnego*, red. O. Wasiuta, M. Szumiec, E. Włodarczyk, Kraków 2020, s. 9.

¹⁹ *Strategia bezpieczeństwa narodowego RP*, Art. 53. 2014, https://wzk.poznan.uw.gov.pl/sites/default/files/zalaczniki/sbn_rp_2014.pdf [dostęp: 22.07.2021].

²⁰ *Strategia bezpieczeństwa narodowego RP*. https://www.bbn.gov.pl/ftp/dokumenty/Strategia_Bezpieczenstwa_Narodowego_RP_2020.pdf [dostęp: 22.08.2021].

²¹ J. Rokitowska, *Zagrożenia bezpieczeństwa zdrowotnego: choroby cywilizacyjne, środowiskowe i społeczne*, [w:] *Współczesne konteksty bezpieczeństwa zdrowotnego*, s. 52-53.

presja, aby „być na czasie” nie pozostaje bez wpływu na zdrowie. Zaburzenia i problemy zdrowotne, niepewność, ryzyko i brak poczucia bezpieczeństwa dotyczą zarówno sfery fizycznej, jak i psychospołecznego funkcjonowania człowieka. Dlatego, jednym ze sposobów rozumienia globalizacji jest jej traktowanie w kategoriach ryzyka, tworząc globalne „społeczeństwo ryzyka”²².

Globalizacja to nasilające się migracje ludzi i masowy handel transgraniczny, który warunkuje rozwój gospodarczy, nie pozostając bez wpływu na zdrowie. Masowe podróże międzynarodowe i międzykontynentalne nasilają transmisję nowych chorób zakaźnych, zarówno przenoszonych, jak i pojawiających się szybciej. Od 1970 roku rozpoznano około 40 nowych chorób zakaźnych. WHO na przestrzeni ostatnich lat zweryfikowała ponad 1100 incydentów epidemicznych. W latach 2003-2006 zanotowano w świecie 685 potencjalnie groźnych zagrożeń zdrowia, w tym 288 odnotowano w Afryce, a 78 w Europie. Pojawiły się cholera, żółta febra, zakażenie meningokokowe, gorączka krwotoczna²³. Grudzień 2019 roku stanowił początek nowej pandemii COVID-19 – choroby wywoływanej przez nowego koronawirusa o nazwie SARS-CoV-2. Od początku pandemii na koronawirusa zachorowało 219 mln osób na świecie, a w Polsce 2,9 mln. Z powodu Covid-19 zmarło ogółem 4,55 mln osób, z czego w Polsce 75 572²⁴.

Wzrost tempa rozwoju przemysłowego, techniki generuje rosnący stopień ingerencji człowieka w środowisko naturalne i związane z tym zagrożenia dla zdrowia. Ekspansywna polityka uprzemysłowienia doprowadziła do wyniszczenia zasobów przyrody, wykorzystania środowiska przyrodniczego w sposób niekonwencjonalny, prowadzący do nadmiernej eksploatacji surowców naturalnych, zanieczyszczając środowisko odpadami, niszcząc zielone lasy, wprowadzając wiele szkodliwych substancji do atmosfery, co w konsekwencji prowadzi do ubożenia świata flory i fauny. Wzrost emisji wytwarzanych przez ludzi i przemysł substancji chemicznych przyczynił się do zmniejszenia stężenia ozonu w atmosferze i powstania „dziur” ozonowych, zwiększających ryzyko zachorowalności na raka skóry. Postęp techniki i nauka ingerują w nowoczesne rolnictwo oraz technologię produkcji żywności. Stosowanie w rolnictwie na masową skalę chemicznych pestycydów, herbicydów, zaś w żywieniu zwierząt hodowlanych hormonów czy antybiotyków zagraża bezpieczeństwu żywności, a tym samym bezpieczeństwu (zdrowotnemu) konsumentów²⁵. Nasilające się tempo urbanizacji, uprzemysłowienia,

²² A. Giddens, *Socjologia*, s. 90.

²³ A. Wojtczak, *Aktualne wyzwania zdrowotne społeczeństw*, s. 43.

²⁴ <https://www.google.com/search?q=koronawirus+statystyki&oq=koronawirus+statystyki&aqs=chrome..69i57j0i433j0j0i433j0j69i60l3.14438j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. [dostęp: 26. 09. 2021].

²⁵ A. Giddens, *Socjologia*, s. 89.

często związane z ingerencją w środowisko naturalne, zwiększa podatność na zagrożenia środowiskowe, biologiczne i chemiczne. W 2016 roku z powodu katastrof naturalnych ucierpiało (najwięcej od 2006 r.) 569,4 mln osób²⁶. Znajomość środowiskowych uwarunkowań zdrowia i wynikającego z nich ryzyka zdrowotnego jest kluczowe w podejmowaniu racjonalnie zaplanowanych działań w profilaktyce chorób, promocji zdrowia, a także w działalności leczniczej, bowiem ułatwia diagnozowanie objawów chorobowych i wybór właściwego postępowania terapeutycznego.

Globalizacja i towarzysząca jej konsumpcja nakłania do zmiany stylu życia i wyraża się w różnych formach działalności, zachowaniach jednostek oraz grup społecznych. W dobie narastających procesów globalizacji nakłaniającej do szeroko pojętej konsumpcji coraz powszechniejsze stają się nadmierne angażowanie się w czynności stwarzające ryzyko uzależnienia. Uwagę badaczy ostatnich lat zwracają nowe uzależnienia, które pojawiły się za sprawą postępu technologicznego i rozwoju cywilizacji. Są to uzależnienia behawioralne, uzależnienia od czynności, które są postrzegane jako zachowania nałogowe, kompulsywne, nad którymi człowiek nie potrafi zapanować, a przejawia duże zapotrzebowanie na częstotliwość i intensywność ich wykonywania²⁷. Jako przykład można wymienić zachowania związane z nadkonsumpcją i niewłaściwymi nawykami czy zachowaniami żywieniowymi, prowadzącymi często do zaburzeń odżywiania. Przykładem jest otyłość, współcześnie określana jako epidemia XXI wieku, a której sprzyja nowy styl życia, oparty na *przyspieszeniu codzienności*, rosnącej przypadkowości, w tym także w zakresie odżywiania się. Szybko rosnące występowanie nadwagi i otyłości obserwuje się od pewnego czasu zarówno w krajach bogatych, jak i rozwijających się. Z danych Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) wynika, że w ciągu ostatnich 40 lat populacja osób otyłych zwiększyła się prawie trzykrotnie. Każdego roku choroba ta jest przyczyną około 3 mln zgonów²⁸. Problemy ze zbyt dużą wagą dotyczą ponad połowy polskiego społeczeństwa, co wynika z badania CBOS przeprowadzonego w lipcu 2020 roku. Nadwagę ma 38% Polaków, otyłość – 21%, niedowagę – 2%, a wagę w normie – 39%. Nadwaga występuje częściej wśród mężczyzn niż kobiet i osób starszych. Zaczyna ona przeważać nad wagą prawidłową w grupie mężczyzn już w wieku 25-34 lata, zaś u kobiet dzieje się tak dopiero po 45. roku życia²⁹.

²⁶ P.M. Nowicka, J. Kocik, *Zewnętrzne zagrożenia bezpieczeństwa zdrowotnego Polski*, Studia BAS, 2018, 4(56), s. 103-121; www.bas.sejm.gov.pl

²⁷ N. Ogińska-Bulik, *Wprowadzenie*, [w:] *Zachowania ryzykowne i szkodliwe dla zdrowia*, red. N. Ogińska-Bulik, Łódź 2010, s. 5-6.

²⁸ <https://www.isbzdrowie.pl/2020/03/co-drugi-polak-ma-nadwage/>. [dostęp: 6.12. 2020].

²⁹ <https://www.politykazdrowotna.com/48325,nadwaga-to-problem-ponad-polowy-polakow>, [dostęp: 6.12.2020].

Niepokój budzą także globalne aspekty przewlekłych chorób niezakaźnych. W krajach rozwiniętych ekonomicznie w ostatnich latach wzrasta liczba osób ze zdiagnozowanymi zaburzeniami zdrowia psychicznego, głównie depresją. Odnotowuje się natomiast poprawę zdrowia fizycznego społeczeństwa³⁰.

Według dokumentu Światowej Organizacji Zdrowia, zatytułowanego „Mental Health Action Plan 2013-2020”, depresja sięga obecnie 4,3% globalnego obciążenia wszystkimi chorobami i stanowi jedną z największych pojedynczych przyczyn niesprawności w skali świata, zarówno wśród populacji dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych. Na świecie choruje na nią ponad 350 mln ludzi. WHO szacuje, że do roku 2020 depresja stanie się w skali świata drugą, najczęstszą przyczyną niepełnosprawności wynikającej ze stanu zdrowia³¹. W 2011 roku European College of Neuropsychopharmacology (ECNP) i European Brain Council (EBC) opublikowały raport, zatytułowany „Zakres i częstotliwość występowania chorób i zaburzeń psychicznych w Europie w 2010 r.”, z którego wynika, że każdego roku 164,8 mln mieszkańców Unii Europejskiej (38,2%) cierpiało z powodu zaburzeń zdrowia psychicznego. Stawia on diagnozę, że zaburzenia psychiczne stały się największym wyzwaniem zdrowotnym w Europie w XXI wieku³².

Skutkiem procesów globalizacyjnych w kontekście zdrowia widoczne stają się, zarówno w poszczególnych krajach, jak i w obrębie całego globu, nierówności społeczne, których przyczyn należy doszukiwać się w zdominowaniu polityki przez ekonomię i nadrzędności praw wolnorynkowych³³.

Nierówności przywilejów dotyczą także nierówności w dostępie do wszelkiego rodzaju dóbr, takich jak edukacja, konsumpcja, czy ochrona zdrowia. Złe warunki społeczne i ekonomiczne są źródłem niedostatków, a przyjmując różne formy, determinują tym samym stan zdrowia. Niedostatki mogą dotyczyć zarówno skromnych zasobów rodziny, gorszych możliwości edukacji w okresie dorastania, warunków pracy lub jej utraty, generując tym samym nierówności w stanie zdrowia.

Edukacja zdrowotna warunkiem nabywania świadomości zdrowotnej

Spółeczeństwo przełomu XX/XXI wieku stanęło w obliczu globalizacji, procesu ujednolicania się obrazu świata, wzajemnie powiązanych elementów

³⁰ A. Wojtczak, *Aktualne wyzwania zdrowotne społeczeństw*, s. 50.

³¹ *Zdrowie psychiczne w Unii Europejskiej. Opracowania tematyczne*; https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/175/plik/ot-674_zdrowie_psychiczne.pdf, [dostęp: 10.06.2021].

³² Tamże.

³³ M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, *Globalizacja i konsumpcja*, s. 120.

gospodarczych i wspólnej kultury³⁴. Globalizacja obejmuje swym zasięgiem wiele obszarów życia, polityki, edukacji, jak również życia społecznego. Opisany proces, to wciąż nowe wyzwania/oczekiwania, które wymagają od jednostki stałej mobilności, samodyscypliny, samokontroli, całonocnego uczenia się, z jednoczesną permanentną oceną własnych kompetencji. To zarazem stałe dążenie do samodoskonalenia. W równym stopniu wzrastające oczekiwania społeczne mogą generować lęk, stres³⁵, które z kolei zagrażają zdrowiu jednostki, dając dolegliwości somatyczne, jak i problemy zdrowia psychicznego.

Funkcjonowanie w „społeczeństwie ryzyka” sprawia, że w życiu każdej jednostki wpisanie jest ryzyko, niepewność, zmienność, z jednoczesną jego akceptacją i uznaniem jako stanu normalnego³⁶. Sytuacja ta wymaga określonej postawy i kompetencji. Wysokie kwalifikacje społeczne, umiejętność nawiązywania właściwych relacji z otoczeniem, zdobywanie przychylności innych ludzi, a także umiejętność współpracy, konstruktywnego rozwiązywania sporów i konfliktów to kompetencje niezbędne współczesnemu pokoleniu³⁷.

Naturalnym wymogiem funkcjonalnym będącym konsekwencją życia w sytuacji zmiany jest konieczność przystosowania się do niej. Adaptacja do zachodzących zmian wymaga podjęcia wysiłków na rzecz wzrostu możliwości i kompetencji społeczeństwa w obszarze samodzielnego działania na rzecz zdrowia³⁸, czemu ma służyć edukacja zdrowotna.

XXI wiek zainicjował zatem „nowe” myślenie edukacyjne, skuteczne wobec potrzeb, które rodzi transformacja społeczna, gospodarcza, polityczna, kulturowa, a przede wszystkim dynamiczny rozwój cywilizacji³⁹.

Zdrowie to bez wątpienia globalne dobro, a uwzględniając jego złożoną naturę, jako stanu fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu, jego promowanie i umacnianie jest istotnym zadaniem, wymagającym podjęcia działań o charakterze międzynarodowym⁴⁰. Powiązanie zdrowia z zachodzącymi procesami globalizacyjnymi zainicjowało pojęcie „zdrowie globalne”. Zofia Żukowska pisze: „inwestowanie w ludzi to przede wszystkim inwestowanie w ich świadomość i w ich wszechstronny rozwój, a tym samym

³⁴ E. Polak, *Globalizacja a zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne*, Warszawa 2009, s. 7.

³⁵ B. Hołyst, *Zagrożenia ładu społecznego*, t. 1, Warszawa 2013, s. 193-194.

³⁶ A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, s. 21.

³⁷ G. Kutra, *Młodzież a globalizacja*, [w:] *Globalizacja a społeczeństwo*, red. A. Błachnio, Bydgoszcz 2009, s. 61.

³⁸ Z. Słońska, *Edukacja zdrowotna w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Warszawa 2002, s. 24.

³⁹ Z. Żukowska, *Zdrowie i sport w perspektywie edukacji globalnej*, [w:] *Tamże*, s. 13.

⁴⁰ A. Wojtczak A., *Aktualne wyzwania zdrowotne społeczeństw*, Warszawa 2008, s. 36-37.

inwestowanie w zdrowie”⁴¹. Zdrowie nie jest celem samym w sobie. Jego promowanie jest procesem ciągłym i musi odbywać się w warunkach osobistych wyborów oraz społecznej odpowiedzialności, których efektem będzie umiejętność kontroli własnego zdrowia, świadomość zagrożeń i umiejętność przeciwdziałania im⁴². O stanie zdrowia decydują bowiem nie tyle działania podejmowane świadomie na jego rzecz, co codzienna aktywność służąca realizacji życiowych celów i zadań w sposób mniej lub bardziej świadomy, wyznaczając tym samym szanse zdrowotne⁴³.

Współczesna definicja edukacji zdrowotnej odnosi się zarówno do zdrowia, jak i choroby, a także określenia „jak żyć”, nawiązującego do Karty Ottawskiej Promocji Zdrowia, w której uznano zdrowie jako jeden z głównych determinantów dobrej jakości życia⁴⁴.

Przyjmując edukację zdrowotną za proces, w którym człowiek efektywnie wykorzystuje wiedzę, zastanawia się, podejmuje decyzje i działania dotyczące zdrowia, mające znaczenie zarówno dla niego samego, jak i dla społeczeństwa, powinna ona przebiegać równoległe w dwóch kierunkach: poprzez wiedzę oraz kształtowanie umiejętności, przekonań i postaw niezbędnych dla zachowania zdrowia⁴⁵. Doskonalenie i utrzymanie zdrowia wymaga opanowania umiejętności zarówno związanych ze zdrowiem fizycznym, jak też służących zdrowiu psychospołecznemu, zwanych umiejętnościami życiowymi. *Life skills* odnosi się do różnych, zarówno psychospołecznych, jak i osobistych, umiejętności, umożliwiających człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, umiejętność skutecznego radzenia sobie z zadaniami i wyzwaniem dnia codziennego⁴⁶.

Funkcjonowanie człowieka w określonej rzeczywistości uwarunkowane jest stopniem rozwoju jego świadomości. Kształtowanie świadomości zdrowotnej zależy zarówno od obiektywnej rzeczywistości, istniejącej niezależnie od człowieka, ale także od niego samego, funkcjonowania jego organizmu i zależności od uczestnictwa w życiu społeczeństwa⁴⁷.

⁴¹ Cyt. za: Z. Żukowska, *Styl życia a zagrożenia zdrowia jednostki w społeczeństwach w rozwijającej się cywilizacji*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007, s. 538.

⁴² Tamże, s. 538.

⁴³ Z. Słońska, *Edukacja zdrowotna w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*, s. 19-20.

⁴⁴ B. Woynarowska, *Koncepcje i podstawy teoretyczne edukacji zdrowotnej*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2007, s. 103.

⁴⁵ E. Charońska, *Podstawy teoretyczne edukacji zdrowotnej*, [w:] *Promocja zdrowia. Teoretyczne podstawy promocji zdrowia*, red. A. Andruszkiewicz, M. Banaszkiewicz, Lublin 2008, s. 129.

⁴⁶ B. Woynarowska, M. Woynarowska-Sołdan, *Słowniczek podstawowych terminów*, [w:] *Szkoła promująca poradnik dla szkół i osób wspierających ich działanie w zakresie promocji zdrowia*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2016, s. 100-101.

⁴⁷ M.M. Śliwa, *Wychowanie zdrowotne. Zarys teorii i metodyki*, Katowice 2001, s. 213.

Kluczową rolę w edukacji zdrowotnej każdego człowieka odgrywa rodzina. Stanowiąc podstawową komórkę społeczną, jest najbardziej znaczącą w życiu człowieka grupą, realizując przypisane jej funkcje – jest niezastąpiona. To właśnie w rodzinie człowiek uzyskuje elementarną wiedzę, uczy się sposobów reagowania na wiele nieprzewidzianych i zaskakujących sytuacji życiowych, zostaje wyposażony w określone schematy postępowania, powielane często przez całe życie. Zatem, proces edukacji zdrowotnej w rodzinie jest procesem całościowym, dotyczy wszystkich członków rodziny, co wynika z rozwojowej koncepcji rodziny, która przechodząc przez kolejne fazy, napotyka nowe sytuacje, role, zadania, a także problemy zdrowotne⁴⁸.

Obok rodziny instytucję edukacji zdrowotnej stanowi szkoła, która jako instytucja społeczna i podstawowa jednostka systemu oświatowego kształci oraz wychowuje dzieci i młodzież. Edukacja zdrowotna w szkole jest fundamentalnym prawem każdego ucznia, a szczególnym miejscem realizacji zadań edukacji zdrowotnej są zarówno przedszkola, jak i szkoły promujące zdrowie⁴⁹.

W edukacji zdrowotnej dorosłych niezbędna jest własna aktywność, samodoskonalenie, samokierowanie rozwojem, z jednoczesną możliwością korzystania z dostępnych rozwiązań edukacyjnych w formie instytucjonalnej, jak na przykład szkoły rodzenia, uniwersytety trzeciego wieku lub stanowić niezaplanowane sytuacje edukacyjne i zdarzenia. Edukacja zdrowotna dorosłych usytuowana jest poza formalnym systemem oświatowym, stanowiąc istotny składnik aktywności społecznej⁵⁰.

W szerzeniu edukacji zdrowotnej w ostatnich dekadach najbardziej dynamicznie rozwijającym się medium, pozwalającym pozyskiwać i tworzyć nowe informacje, stał się Internet. Social media oferują wiele edukacyjnych oraz informacyjnych propozycji, a grono ich użytkowników systematycznie się powiększa. Internet dostarcza informacji na tematy związane ze zdrowiem, stając się jednocześnie ważnym narzędziem edukacji zdrowotnej, która będzie zarówno wspomagać, jak i kształtować edukacyjny przekaz⁵¹.

Edukacja zdrowotna jest najbardziej wpływowym czynnikiem kształtującym zachowania zdrowotne. Dostarcza informacji o otaczającej rzeczywistości, zwiększa umiejętności i zdolności działania, służące wzmocnieniu zdrowia, pozwala na podjęcie przedsięwzięć chroniących przed zagrożeniami zdrowotnymi. Przekaz wiedzy i nabycie praktycznych umiejętności pozwala

⁴⁸ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2007, s. 132 i 216.

⁴⁹ Cz. Lewicki, *Edukacja zdrowotna*, Rzeszów 2006, s. 182.

⁵⁰ A. Dworak, *Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*, Toruń 2018, s. 126.

⁵¹ M. Cyłkowska-Nowak, E. Wierzejska, *Technologie informacyjne w edukacji zdrowotnej*, [w:] *Edukacja zdrowotna*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2017, s. 204.

na zmianę szkodliwych dla zdrowia zachowań, jednak bez odpowiedniego wzmocnienia nowych prozdrowotnych zachowań szanse na ich utrwalenie są małe⁵².

Rozmiar nowoczesnej edukacji obejmuje zarówno podnoszenie poziomu wiedzy i umiejętności związanych z doświadczaniem choroby, funkcjonowaniem organizmu, prewencją zagrożeń, radzeniem sobie w sytuacjach trudnych; podnoszeniem poziomu wiedzy i umiejętności związanych z korzystaniem z systemu opieki zdrowotnej i pojmowaniem zasad jej funkcjonowania oraz zwiększania poziomu świadomości wobec zagrożeń społecznych, politycznych i środowiskowych wpływających na zdrowie⁵³. A zatem, wobec obecnej sytuacji zdrowotnej społeczeństwa priorytetowym zadaniem staje się podnoszenie poziomu świadomości zdrowotnej. Rozwój cywilizacji, powszechna globalizacja zmieniła zarówno świadomość zdrowotną współczesnego człowieka, jego podejście do zdrowia z aktywną postawą w działaniach i poszukiwaniach sposobów utrzymania zdrowia do późnych lat. Współczesna skuteczna edukacja zdrowotna wykorzystuje dorobek wielu dyscyplin, zarówno nauk medycznych, pedagogiki, socjologii, psychologii, nauk o kulturze fizycznej, zdrowiu publicznym. Ważne jest także, aby w swoich założeniach edukacja zdrowotna skupiała się nie tylko na zdrowiu fizycznym, ale nawiązując do holistycznej koncepcji zdrowia, uwzględniała problemy zdrowia psychicznego, społecznego, odpowiadając tym samym na potrzeby „zglobalizowanego” społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Globalizacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Bogunia-Borowska M., Śleboda M., *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2003.
- Charońska E., *Podstawy teoretyczne edukacji zdrowotnej*, [w:] *Promocja zdrowia. Teoretyczne podstawy promocji zdrowia*, red. A. Andruszkiewicz, M. Banaszkiewicz, Wydawnictwo Czelej, Lublin 2008.
- Constitution of the World Health Organization, World Health Organization 1946. www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf [dostęp: 21.03.2021].
- Cylkowska-Nowak M., Wierzejska M., *Technologie informacyjne w edukacji zdrowotnej*, [w:] *Edukacja zdrowotna*, red. B. Woynarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Dworak A., *Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet. Perspektywa społeczno-pedagogiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2018.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Giddens A., Sutton P., *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

⁵² A. Wojtczak, *Zdrowie publiczne*, s. 108-110.

⁵³ A. Dworak, *Zdrowie i zachowania zdrowotne kobiet*, s. 127.

- Hołyst B., *Zagrożenia ładu społecznego*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/255/hdr_1994_en_complete_nostats.Pdf [dostęp: 21.03.2021]
- <https://www.google.com/search?q=koronawirus+statystyki&oq=koronawirus+statystyki&aqs=chrome..69i57j0i433j0i433j0j69i60l3.14438j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>, [dostęp: 26. 09. 2021].
- <https://www.isbzdrowie.pl/2020/03/co-drugi-polak-ma-nadwage/>, [dostęp: 6.12. 2020]
- <https://www.politykazdrowotna.com/48325,nadwaga-to-problem-ponad-polowy-polakow>, [dostęp: 6.09. 2021].
- Human Development Report 1994. United Nations Development Program (UNDP), New York 1994.
- Katra G., *Młodzież a globalizacja*, [w:] *Globalizacja a jednostka*, red. A. Błachnio, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=548>, [dostęp: 29.09.2021].
- Lewicki Cz., *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Nowicka P.M., Kocik J., *Zewnętrzne zagrożenia bezpieczeństwa zdrowotnego Polski*, Studia BAS, 2018, 4(56); www.bas.sejm.gov.pl.
- Ogińska-Bulik N., *Wprowadzenie*, [w:] *Zachowania ryzykowne i szkodliwe dla zdrowia*. red. N. Ogińska-Bulik, WAH-E Wydawnictwo, Łódź 2010.
- Oleszkiewicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Polak E., *Globalizacja a zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009.
- Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, przekł. L. Stawowy, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2012.
- Rokitowska J., *Zagrożenia bezpieczeństwa zdrowotnego: choroby cywilizacyjne, środowiskowe i społeczne*, [w:] *Współczesne konteksty bezpieczeństwa zdrowotnego*, red. O. Wasiuta, M. Szumiec, E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2020.
- Słońska Z., *Edukacja zdrowotna w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo AWF im. J. Piłsudskiego, Katedra Nauk Humanistycznych i Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2002.
- Strategia bezpieczeństwa narodowego RP. https://www.bbn.gov.pl/ftp/dokumenty/Strategia_Bezpieczenstwa_Narodowego_RP_2020.pdf [dostęp: 22.08.2021].
- Śliwa M.M., *Wychowanie zdrowotne. Zarys teorii i metodyki*, Polskie Towarzystwo Oświaty Zdrowotnej, Katowice 2001.
- Wasiuta O., Szumiec M., Włodarczyk E., *Wstęp* [w:] *Współczesne konteksty bezpieczeństwa zdrowotnego*, red. O. Wasiuta, M. Szumiec, E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2020.
- WHO, *A Safer Future: Global Public Health Security in the 21st Century*. The World Health Report 2007, Geneva, www.who.int/entity/whr/2007/, [dostęp: 20.08.2021].
- WHO, *Global health security: epidemic alert and response*, WHO, Genewa 2001, https://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA54/ea549.pdf [dostęp: 12.04.2021].

- Wilk T., *Bezpieczeństwo jednostki a edukacja (uwagi teoretyczne)*, [w:] *Bezpieczeństwo człowieka w środowisku lokalnym*, red. Ciczkowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie, Olsztyn 1999.
- Wojtczak A., *Zdrowie publiczne wyzwaniem dla systemów zdrowia XXI wieku*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2017.
- Wojtczak A., *Aktualne wyzwania zdrowotne społeczeństw*, Wydawnictwo CeDeWu. Warszawa 2018.
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Woynarowska B., Woynarowska-Sołdan M., *Słowniczek podstawowych terminów*, [w:] *Szkoła Promująca. Poradnik dla szkół i osób wspierających ich działanie w zakresie promocji zdrowia*, red. B. Woynarowska, Ośrodek Rozwoju Edukacji ORE, Warszawa 2016, s. 100-101.
- Współczesne konteksty bezpieczeństwa zdrowotnego*, red. O. Wasiuta, M. Szumiec, E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2020.
- Zdrowie psychiczne w Unii Europejskiej. Opracowania tematyczne*; https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/175/plik/ot-674_zdrowie_psychiczne.pdf [dostęp: 14.09.2021].
- Zdunek K., *Zagadnienia polityki zdrowotnej w skali międzynarodowej*, [w:] *Zdrowie publiczne*, red. T.B. Kulig A. Pacian, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2015.
- Żukowska Z., *Styl życia a zagrożenia zdrowia jednostki w społeczeństwie w rozwijającej się cywilizacji*, [w:] *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo AWF im. J. Piłsudskiego, Katedra Nauk Humanistycznych i Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2002.
- Żukowska Z., *Zdrowie i sport w perspektywie edukacji globalnej*, [w:] *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*, red. Z. Żukowska, R. Żukowski, Wydawnictwo AWF im. J. Piłsudskiego, Katedra Nauk Humanistycznych i Wydawnictwo Estrella, Warszawa 2002.

II. RECENZJE I NOTY

KRZYSZTOF JAKUBIAK, MONIKA NAWROT-BOROWSKA, *Dziecko i dzieciństwo na ziemiach polskich w źródłach narracyjnych i ikonograficznych z drugiej połowy XIX i początku XX wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, ss. 521

Jakkolwiek wielu z nas wspomina swoje dzieciństwo, to jednak wszystkiego przypomnieć sobie nie zdoła¹. Bo choć pamięć nasza jest ulotna, to z najwcześniejszego okresu życia pamiętamy „bezbrzeżne z całych sił istnienie”². Dzieciństwo jako czasoprzestrzeń ludzkiego życia definiują zarówno czynniki mikro-, jak i makrospołeczne. Niewątpliwie, znaczący wpływ mają uwarunkowania biograficzne jednostki (m.in. status materialny rodziny, jej pochodzenie, relacje między członkami rodziny, rodzaj rodziny, osobowość jej członków itp.), jak również usytuowanie jej w konkretnej przestrzeni, zarówno bliskiej (dom), jak i dalszej/szerszej (społeczeństwo, państwo). Tak wieloaspektowe postrzeganie lat dziecięcych wpływa na przyjęcie odpowiedniej perspektywy badawczej.

Dzieciństwo wraz ze wszystkimi swoimi atrybutami zostało dostrzeżone przez badaczy i trwale wpisało się w eksploracje interdyscyplinarne. Także w badaniach historyczno-pedagogicznych, dzięki przyjęciu perspektywy społecznej historii wychowania, kwestie najwcześniejszego okresu życia człowieka są poddawane źródłowej analizie i wielopłaszczyznowo interpretowane, a także – w wielu aspektach – rekonstruowane. Jednak pomimo podejmowanych dociekań badawczych, brakuje holistycznej analizy: stanu badań nad dzieckiem i dzieciństwem, zmieniającego się postrzegania dziecka i dzieciństwa w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku oraz – co ważne z perspektywy recenzowanej książki – opracowania metodologicznego i merytorycznego materiałów źródłowych. Nestorami badań nad dzieckiem w dawnej Polsce są niewątpliwie prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk (Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) i prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego). To dzięki Ich pasji badawczej oraz osobistej charyzmie młodsze pokolenie historyków wychowania (m.in. prof. UKW dr hab. Monika Nawrot-Borowska, prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak) kontynuuje intelektualną wyprawę w dziecięcy świat dawnych epok.

¹ Nawiązanie do wiersza Bolesława Leśmiana „Z lat dziecięcych”.

² B. Leśmian, „Z lat dziecięcych”.

Pokłosiem naukowej współpracy prof. dr. hab. Krzysztofa Jakubiaka i prof. UKW dr hab. Moniki Nawrot-Borowskiej jest książka: *Dziecko i dzieciństwo na ziemiach polskich w źródłach narracyjnych i ikonograficznych z drugiej połowy XIX i początku XX wieku* – kolejna już publikacja współautorska³, będąca kontynuacją prowadzonych badań nad dzieckiem i dzieciństwem w drugiej połowie XIX i początku XX wieku. Recenzowana pozycja to książka nowatorska ze względu na udaną próbę (sic!) zebrania i problemowego opracowania stanu badań historyczno-pedagogicznych nad dzieckiem i dzieciństwem przełomu XIX i XX stulecia oraz kwestii z nim związanych. *Novum* odnosi się przede wszystkim do opisanie możliwości źródłowych – zarówno w perspektywie metodologicznej, jak i merytorycznej – ze zwróceniem szczególnej uwagi na wybór źródeł narracyjnych i ikonograficznych służących do dalszych eksploracji problemu.

Autorzy dbając o poprawność metodologiczną, nie tylko wnikliwie określili przyjętą orientację badawczą, wyjaśnili pojęcia dziecka i dzieciństwa, czy też sprecyzowali cel i cezurę czasową prowadzonych poszukiwań, ale także wpisali podejmowane analizy w nurt rozważań określanych jako pedagogika dziecka (s. 7).

Aby w pełni zrealizować założenia, książka została podzielona na dwie – wzajemnie uzupełniające się – części. Celem pierwszej jest, zgodnie z intencją Autorów,

przedstawienie stanu badań nad dzieckiem i dzieciństwem z perspektywy historyczno-pedagogicznej, wybranych źródeł do badania tejże problematyki w badanym okresie, kształtowania się psychopedagogicznych i pedagogicznych badań nad dzieckiem oraz specyfiki wychowania dziecka w rodzinie polskiej drugiej połowy XIX i początku XX wieku⁴.

Prof. Krzysztof Jakubiak i prof. Monika Nawrot-Borowska z dbałością o szczegóły merytoryczne przedstawili stan badań historyczno-pedagogicznych, wskazując jednocześnie nowe pola penetracji badawczych. Na uwagę zasługuje nie tylko zebranie bogatej literatury, w większości rozproszonej w czasopismach i książkach redakcyjnych/tematycznych oraz jej skategoryzowanie, ale także wzorcowo przygotowane przypisy. Ponadto, Autorzy zwrócili uwagę na wartość poznawczą materiałów źródłowych wykorzystanych do rekonstrukcji dzieciństwa, szczególnie źródeł pisanych (m.in. pamiętników, listów, poradników, literatury pedagogicznej, prasy), ikonograficznych (m.in. grafik, fotografii, pocztówek) i materialnych (jak np. sprzęty dziecięce, zabawki). Co istotne, scharakteryzowali proces kształtowania się badań nad dzieckiem i dzieciństwem zarówno w polskiej, jak i zagranicznej myśli pedagogicznej, zwracając uwagę na przemiany – od idei poznania dziecka do nauki o dziecku.

³ K. Jakubiak, M. Nawrot-Borowska, *Dziecko i dzieciństwo na ziemiach polskich w źródłach narracyjnych i ikonograficznych z drugiej połowy XIX i początku XX wieku*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, patrz bibliografia.

⁴ Tamże, s. 6.

Pierwszą część książki zamykają eksplikacje dotyczące przemian zachodzących w rodzinie jako środowisku wychowawczym drugiej połowy XIX i początku XX wieku. Istotne są konstatacje tych refleksji zawarte w stwierdzeniu:

Rodzina bowiem, bez względu na jej miejsce w stratyfikacji społecznej, pełniła znaczącą funkcję edukacyjną i kształtowała osobowość dzieci całokształtem organizacji i treści swego życia⁵.

Czytelnik otrzymuje więc nie tylko logiczną, spójną, wieloaspektową analizę stanu badań nad dzieckiem i dzieciństwem na przełomie XIX i XX wieku, ale również naukową syntezę kształtowania się badań nad dzieckiem w omawianym okresie oraz przemian rodziny w przyjętej perspektywie czasowej. Na docenienie zasługuje także warstwa narracyjna i językowa tej części – Autorzy zadbali, aby odbiorca (nie tylko historyk wychowania) został wyposażony w pełną wiedzę z dziedziny metodologii prowadzenia badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Co ważne, zaprezentowali aparat pojęciowy w przystępny dla czytelnika sposób.

W drugiej części recenzowanej książki Autorzy umieścili wypisy z wybranych źródeł narracyjnych i ikonograficznych, gromadząc je w takie kategorie, jak: poglądy na pojmowanie dzieciństwa (rozdział 1), informacje dotyczące narodzin i opieki nad niemowlęciem (rozdział 2), przestrzeń i otoczenie dziecka (rozdział 3), higiena (rozdział 4), zdrowie fizyczne i psychiczne dziecka (rozdział 5), formy aktywności dziecka (rozdział 6) i opieka oraz wychowanie i kształcenie domowe dzieci (rozdział 7). Ów subiektywny, acz przemyślany i koherentny, wybór dokumentów źródłowych świadczy nie tylko o ogromie pracy włożonej w ich pozyskanie, ale także o erudycji Autorów. Wybranie najbardziej trafnych fragmentów jest także efektem wieloletnich poszukiwań źródłowych oraz studiów nad literaturą przedmiotu. Należy również wskazać na kompatybilność przedstawianych treści zawartych w źródłach narracyjnych i ikonograficznych, w wyniku której Czytelnik zyskuje pełny obraz (naj)ważniejszych aspektów dzieciństwa II połowy XIX i początku XX wieku.

Należy jednak mieć na uwadze, że Autorzy, tak w pierwszej jak i w drugiej części książki, przedstawili dzieciństwo warstw zamożnych, co wynikać może zarówno z bogatszej literatury przedmiotu, jak też dostępnych źródeł. Warto w tym miejscu zasugerować Autorom, aby kontynuowali opracowania źródłoznawcze dotyczące problemów dzieciństwa warstw niżej sytuowanych. Jest to kwestia, która wymaga naukowego namysłu. Całości dopełnia spis źródeł narracyjnych i materiałów ikonograficznych, adekwatny do przyjętej konstrukcji drugiej części książki, oraz bibliografia, a także indeksy (osobowy i rzeczowy) ułatwiające czytelnikowi orientację w poszukiwaniu konkretnych treści.

Godna uwagi jest również starannie przygotowana warstwa edytorska książki. Bogactwo ilustracji, dbanie o szczegóły wizualne, przykuwająca wzrok okładka stanowią zaledwie niektóre elementy wprowadzające czytelnika w dawny świat dzieciństwa z lekkością i zainteresowaniem. Nadmienić należy, że recen-

⁵ Tamże, s. 166.

zowana publikacja jest kolejnym tomem w serii wydawniczej „Szkoła – Państwo – Społeczeństwo” (wydawanej przez Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego), podejmującej problematykę oświaty, wychowania i edukacji z perspektywy badań historyczno-pedagogicznych.

Książka Krzysztofa Jakubiaka i Moniki Nawrot-Borowskiej, zatytułowana *Dziecko i dzieciństwo na ziemiach polskich w źródłach narracyjnych i ikonograficznych z drugiej połowy XIX i początku XX wieku*, stanowi kompendium wiedzy nie tylko dla historyków wychowania, którzy znajdą w niej syntetycznie scharakteryzowane kwestie: stanu badań nad dzieckiem i dzieciństwem drugiej połowy XIX i początku XX wieku, źródeł do tychże badań, czy też kształtowania się badań nad dzieckiem i dzieciństwem wskazanej epoki, ale także dla studentek i studentów pedagogiki, którzy po lekturze tej pozycji – szczególnie jej drugiej części – poznają zapatrywania na różne aspekty dzieciństwa przełomu XIX i XX wieku występujące w źródłach z epoki. I wreszcie, książka ta dla pasjonatów historii dnia codziennego, historii społecznej będzie stanowić intelektualną podróż w świat dawnego dzieciństwa, tym ciekawszą, że opatrzoną oryginalnymi fragmentami różnorodnych źródeł narracyjnych i ikonograficznych. A każdy zaś Czytelnik po odbyciu wędrówki do krainy lat szczęśliwych może odpowiedzieć sobie na pytanie: „Co mi jeszcze z lat dawnych się marzy?”⁶.

Katarzyna Kabacińska-Łuczak

ORCID 0000-0001-8098-3403

⁶ B. Leśmian, „Z lat dziecięcych”.

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z VII Ogólnopolskiej Konferencji Doktorantów „Idea – projekt – realizacja. Badania młodych naukowców”

Poznań, 17 grudnia 2021 roku

17.12.2021 roku odbyła się VII Ogólnopolska Konferencja Doktorantów, zatytułowana „Idea – projekt – realizacja. Badania młodych naukowców”. Wydarzenie zostało zorganizowane przez doktorantki i doktorantów Wydziału Studiów Edukacyjnych, Prodziekan Prof. dr hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik oraz Zakład Metodologii Nauk o Edukacji. Sekcja wspierania doktorantów, habilitantów i jednostek akademickich KNP PAN objęła wydarzenie Patronatem Honorowym.

Tegoroczna Konferencja stanowiła doskonałą płaszczyznę do wymiany doświadczeń badawczych młodych naukowców. Doktoranci biorący udział w wydarzeniu zaprezentowali swoje dotychczasowe osiągnięcia badawcze i realizowane projekty. Warto zaznaczyć, że tematami prelekcji były zarówno zagadnienia podejmowane w przygotowywanych rozprawach badawczych, jak i problemy badawcze eksplorowane w różnorodnych projektach, w które angażują się doktoranci. Prezentacja zróżnicowanych koncepcji badawczych oraz zagadnień teoretycznych i metodologicznych pozwoliła na wzajemną wymianę poglądów oraz doświadczeń. Obrady umożliwiły także prezentację indywidualnych zainteresowań naukowych i pasji uczestników.

W wydarzeniu, oprócz doktorantów, wzięli udział: Prorektor kierujący Szkołą Nauk Społecznych UAM prof. dr hab. Zbyszko Melosik, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Dyrektor Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych, prof. dr hab. Radosław Fiedler, Prodziekan ds. Studiów Doktoranckich i Współpracy Międzynarodowej prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik oraz profesorowie i adiunkci Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Uczestników powitały prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik – Przewodnicząca Komitetu Naukowego i Organizacyjnego Konferencji oraz mgr Agata Trębacz-Ritter – Wiceprzewodnicząca Rady Doktorantów Szkoły Nauk Społecznych. Następnie, prelekcję zatytułowaną: *Paradygmaty w naukach społecznych*, wygłosił prof. Zbyszko Melosik, Rektor ds. Współpracy z Otoczeniem Społecznym i Szkoły Nauk Społecznych. Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska skierowała do zgromadzonych słowa poświęcone istotnemu współcześnie zagadnieniu, jakim jest *Proaktywność jako strategia doświadczania sukcesu w karierze*. Natomiast prof. dr hab. Radosław Fiedler, Dyrektor Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych, przedstawił specyfikę edukacji doktorantów w referacie zatytułowanym: *Kształcenie doktorantów w szkole doktorskiej*. Tę część spotkania prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik – Prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Kierownik Studium Doktoranckiego zakończyła prelekcją, zatytułowaną: *Badania międzykulturowe w kontekście dychotomii insider/outsider*.

Po uroczystym przywitaniu zgromadzonych gości oraz prelegentów zaprezentowany został wykład wprowadzający, który wygłosił prof. UAM dr hab. Tomasz R. Szymczyński – wykładowca na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania badawcze Pana Profesora koncentrują się między innymi wokół perspektywy hermeneutycznej w polu nauki o polityce w jej europeistycznym wymiarze, dylematów wokół rozumienia pojęcia demokracji oraz komunikacji międzykulturowej. Prelekcja nosiła tytuł: *Hermeneutyka wielojęzykowości jako wieloprzeład oraz sztuka podróży między teorią i praktyką*.

Następnie rozpoczęła się sesja plenarna. Jako pierwsza swoje wystąpienie zaprezentowała mgr Paulina Mencil, która mówiła o rodzajach wsparcia społecznego w cyfrowym świecie. Następnie mgr Marlena Kaźmierska wprowadziła w tematykę endometriozy, podkreślając, jak ważna jest to problematyka (nie tylko w dyskursie naukowym) na przykładzie zajęć akademickich na kierunkach medycznych, wykorzystując do tego analizę przeprowadzonych badań pilotażowych. Dr Anna Sobczak przedstawiła zagadnienie pracy zdalnej w obliczu pandemii COVID-19, w kontekście nierówności społecznych. Omówiła wnioski wysuwające się po skrupulatnej analizie literatury przedmiotu. Mgr Agata Trębacz-Ritter opowiedziała o przedsięwzięciu polskiej adaptacji kwestionariusza *Ocena komunikacji i aktywności werbalnej u dzieci (SPAA-C)*. Doktorantka przedstawiła swój projekt – od fazy przygotowania aż po realizację oraz wskazała, z jakimi wyzwaniem naukowymi wiązało się to przedsięwzięcie. O związkach partnerskich i relacjach rodzinnych młodzieży akademickiej mówiła mgr Ewelina Milart, prezentując wyniki badań i odnosząc się do przestrzeni internetowej. Natomiast dr Agnieszka Nymś-Górna zaznajomiła słuchaczy z wynikami badań odnośnie sposobu funkcjonowania więźniów z niepełnosprawnością ruchową w izolacji penitencjarnej. W swoim wystąpieniu skupiła się na działaniu wychowawców. Następnie mgr Daria Wrona opowiedziała o uwarunkowaniach fenomenu cosplayu, zwracając szczególną uwagę na warunki społeczne i kulturowe. Następnie głos zabrał mgr Bartosz Betka, poruszając tematykę edukacji w kon-

tekście czwartej rewolucji gospodarczej, a na zakończenie tej sesji wystąpiła mgr Paulina Dawid, która zaintrygowała słuchaczy wystąpieniem odnoszącym się do rzeczywistości uniwersyteckiej studentek i naukowczyń w okresie międzywojennym. Doktorantka posłużyła się w tym celu analizą dokumentów.

W kolejnej sesji mgr Syma Marta Al Azab-Malinowska omówiła sposoby komunikacji z dziećmi na tematy określane mianem „tabu”. Doktorantka odwołała się do wyników swoich analiz o charakterze jakościowym. Następnie swoje doświadczenia wychowawcy klasy integracyjnej przedstawiła mgr Agnieszka Barwicka. W tym kontekście odniosła się do wyzwań nauki zdalnej na wczesnym etapie szkoły podstawowej. W tej części głos zabrala także mgr Ewelina Szczechowiak, podkreślając ważną rolę przedsiębiorczości w edukacji szkolnej. Mgr Weronika Klon odniosła się do zjawiska satysfakcji z wykonywanej pracy nauczyciela. Z kolei, mgr Jakub Adamczewski przedstawił reformy systemu edukacji na przykładzie Finlandii. Swoje wystąpienie osadził w nurcie neoliberalizmu. Ponadto, mgr Alicja Hekmat-Szał wprowadziła słuchaczy w problematykę tożsamości w kontekście poczucia dobrostanu wśród młodzieży.

Konferencja zgromadziła wielu słuchaczy, którzy z zainteresowaniem zapoznali się z prezentowanymi wystąpieniami oraz uczestniczyli w debatach. Prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik – przewodnicząca Komitetu Naukowego i Organizacyjnego Konferencji dokonała oficjalnego zakończenia wydarzenia. Słowa podziękowania skierowała do prelegentów oraz słuchaczy, a także osób, które aktywnie włączyły się w działania Komitetu Organizacyjnego Konferencji.

Wydarzenie zakończyło się świątecznym akcentem i niespodzianką skierowaną do wszystkich uczestników, którym serdeczne życzenia świąteczne oraz noworoczne przekazała prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik.

Emilia Wieczorek

ORCID 0000-0002-9636-1673

Agnieszka Nymś-Górna

ORCID 0000-0001-5538-1953

Report from the 36th Istanbul International Conference on Arts, Literature, Humanities and Social Sciences 11-13.05.2022 in Istanbul, Turkey

Another edition of the annual Istanbul International Conference on Arts, Literature, Humanities and Social Sciences was held from the 11th to the 13th of May 2022 in Istanbul. This year's motive for the conference was the meaning of innovative research in terms of multidisciplinary science. The event was organised by the Dignified Researchers in Humanities and Social Sciences Institute in central

Istanbul – the organisation that aims to gather young scientists from over 10 universities across the globe to share their research findings and experience.

The three-day conference was officially opened on the second day by the Director-Principal of Rayat-Bahra University in India with the opening remarks. After that, three keynote speakers were introduced: Prof. Bulent Topcuoglu (Akadeniz University Vocational School of Technical Sciences in Turkey), Prof. Nurlybek Ispulov (oraighyrov University in Kazakhstan) and Dr Hemantkumar Bulsara (National Institute of Technology in India). All of the speeches touched on the case of new inventions in their countries that might change our life soon. The opening session ended with a short but edifying coffee break, during which participants were able to get acquainted with posters prepared by PhD students and university lecturers.

The first young scientists' session in social sciences was fully devoted to the topic of social science and art in modern society. Jakub Adamczewski (Adam Mickiewicz University) was the first one to introduce his topic: „Lesson from Finland. Why we need more Sisu in education?”. The next speaker, Dewi Fairuz Zulaikha talked about „Problem-based multimedia e-books: The effect on students' creative thinking skills in physics course”. Next, Isnaini Nur Fauziah presented a paper on „Improving teacher performance on pedagogical competence through academic supervision of school principals”. Another one, Ahmad Sobiyanto talked about „Analysis of the role of philanthropic institutions during the Covid-19 pandemic; Aksi Cepat Tanggap Case Study”. We continued with Ajeng Fitri Untariana and her topic: „Evaluation of song and movement training for early childhood education teachers to improve early childhood dance learning skills”. Next, Mujlauwidzatul Husna presented a paper about „Teacher competencies in facing limited face-to-face learning in the new normal era”. Asu Perihan Karadut, second to last presented her papers on „21 exercises for violoncello by Jean-Louis Duport and recommendations on teaching” and „Historical importance of two cello concertos by Joseph Haydn on the development of concerto composing tradition for solo cello”. The last presenter in this session was Gina Karunia Kusumah with her speech: „Interacting with service app: reviewing users' body and hand gestures on the ride-hailing mobile app”.

After the lunch break, two other sessions started that focused on humanities and language studies and were held in the same friendly and well-organised way until the early evening. Some of the presenters decided to join the conference in the form of virtual presentations and connect via zoom. Interestingly, most of the papers presented were connected to the topic of Covid-19 or distance learning, which made me realise the impact it had on countries such as Indonesia, Turkey and Malaysia. The second day plenary session ended with announcing the results of the best paper award, which that were granted in three categories. In social sciences category Jakub Adamczewski from Adam Mickiewicz University was announced, together with two other scientists in two remaining categories: Dr Shelina Khalid Jilani (University of Bradford) and Dr Mohd Elmuntasir Ebrahim (Kuwait Institute for Scientific Research).

On the next day, the joint session for all sciences was planned together with the historical tour through the city. To sum up, the 36th Istanbul International Conference on Arts, Literature, Humanities and Social Sciences was an unusual meeting of theoreticians and practitioners in a multidisciplinary field. It felt great to be a part of this event and sharing research face to face will hopefully lead to international collaboration among participants.

Jakub Adamczewski
ORCID 0000-0002-0152-3159

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

ANNA JAKONIUK-DIALLO, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ADRIANNA WOJCIECHOWSKA, mgr, logopeda i surdopedagog, gabinet logopedyczny

HANNA KUBIAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARTYNA BĄCZYK, lic., Ośrodek Wczesnej Interwencji Polskiego Stowarzyszenia Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną w Poznaniu

MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RYSZARD TADEUSIEWICZ, prof. dr hab. inż., AGH – Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie

KINGA KOLCZYŃSKA-PRZYBYCIEŃ, mgr, Zespół Szkół im. Jadwigi i Władysława Zamojskich w Rokietnicy

NATALIA BŁASZCZYK, studentka, Wydział Fizyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARIETTA KOŻLAREK, studentka, Wydział Fizyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAGDALENA GRAJEK, dr, Zakład Elektroniki Kwantowej, Wydział Fizyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SYLWIA JASKULSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ADAM JANAS, mgr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

ALICJA LISIECKA, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

ALINA DWORAK, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

II. RECENZJE I NOTY

KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

EMILIA WIECZOREK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA NYMŚ-GÓRNA, dr, Wydział Socjologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAKUB ADAMCZEWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem (w wersji anglojęzycznej). Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) podać numer ORCID.

Wzór przypisów

Książka

Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej

W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma

B. Machalica, *Wirtualna klasa*, *Przegląd*, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety

Z. Bauman, *Nowe stulecie bezczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny”, 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy

B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, <http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368>, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak
Redaktor techniczny i łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl
Ark. wyd. 12,75. Ark. druk. 11,125
DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9