

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

# STUDIA EDUKACYJNE

NR 70/2023



POZNAŃ 2023

## 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)

**Sekretarze** – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University),

Magdalena Biela-Cywka (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),

### 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)

### Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)

Chris Whyatt (język angielski)

### Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

*Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM*

*Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu Rozwój Czasopism Naukowych  
(RCN/SP/0133/2021/1)*

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2023



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

ISSN 1233-6688 DOI: 10.14746/se

## SPIS TREŚCI

### I. STUDIA I ROZPRAWY

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, <i>Supporting New Teachers. The Finnish and Israeli Mentoring Models</i> .....	7
DOROTA KLUS-STAŃSKA, <i>Zakazana samodzielność poznawcza: kształcenie początkowe pod przymusem rozumowania zapożyczonego</i> .....	19
BARBARA KROMOLICKA, OXANA KOZŁOWA, <i>Uniwersytecka srebrna edukacja: teoria, praktyka, perspektywy</i> .....	39
ZBYSZKO MEŁOSIK, <i>Mit uniwersalnej biblioteki i idea definitywnej książki: konteksty i kontrowersje</i> .....	55
WITOLD JAKUBOWSKI, <i>Edukacyjny wymiar biografii Innych, czyli czego uczy „Roman” Polańskiego?</i> .....	75
AGNIESZKA MATERNE, <i>„Grafika komputerowa” – nauczyciel i uczeń w cyfrowym świecie obrazów. Notatki pedagogiczne</i> .....	93
PIOTR BŁAJET, <i>The Internet as the New Backyard: Developmental Consequences of the Smartphone Lifestyle</i> .....	111
MAŁGORZATA CYWIŃSKA, <i>Przywiązanie w dzieciństwie w aspekcie wybranych sytuacji trudnych dzieci</i> .....	119
AGNIESZKA MISIUK, MARIA DEPTUŁA, <i>Sytuacje trudne oraz sposoby radzenia sobie z nimi przez uczniów w szóstym i siódmym roku nauki</i> .....	133
EMILIA GRZESIAK, <i>Dziecięce konfabulacje i rozwój moralny najmłodszych</i> .....	151
MARZENA BŁACHOWSKA-SZMIGIEL, <i>Pokolenie Z w przestrzeni edukacji formalnej: potrzeby i wyzwania</i> .....	167
PAWEŁ ZIELIŃSKI, <i>Wychowanie do człowieczeństwa Eduarda Sprangera</i> .....	185
KAROLINA KACAŁA, <i>Nierówność płci w wychowaniu i resocjalizacji młodzieży w perspektywie badań przedstawicieli oświaty, resocjalizacji i pracy socjalnej</i> .....	201
KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, OLGA KUČEROVÁ, <i>Teachers and Teaching Assistants – Teamwork as Prevention of School Failure of Pupils During Primary Education</i> .....	225

## II. RECENZJE I NOTY

- Angelika Cieślukowska-Ryczko, (2023). *Dorośle dzieci więźniów. Analiza doświadczeń biograficznych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 286 (AGNIESZKA BARCZYKOWSKA)..... 251
- Tomasz R. Szymczyński, (2020). *Polityka drogi okrężnej jako strategia sensu w chińskim obszarze kulturowym z perspektywy hermeneutyki wielojęzyczności*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ss. 179 (ALEKSANDRA BOROŃ)..... 253

## III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

- Sprawozdanie z Seminarium „Język współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej”, Łódź, 21 marca 2023 roku (AGNIESZKA BARCZYKOWSKA, RENATA SZCZEPANIK) ..... 261
- Sprawozdanie z IV Międzynarodowego Spotkania Projektowego: „Critical ARts Education for Sustainable Societies” (CARE/ss), Poznań 19-20 czerwca 2023 roku (MICHALINA KASPRZAK, MATEUSZ MARCINIAK)..... 263
- Sprawozdanie z Wydziałowego Dnia Komisji Edukacji Narodowej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Poznań, 17 października 2023 roku (AGATA CIEŚLIK, SARAH TAYLOR-JASKÓLSKA)..... 265
- Informacje o autorach..... 267
- Informacje dla autorów ..... 269

## CONTENTS

### I. STUDIES AND DISSERTATIONS

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, <i>Supporting New Teachers. The Finnish and Israeli Mentoring Models</i> .....	7
DOROTA KLUS-STAŃSKA, <i>Forbidden Cognitive Independence: Primary Education Under the Pressure of Borrowed Reasoning</i> .....	19
BARBARA KROMOLICKA, OXANA KOZŁOWA, <i>University Silver Education: Theory, Practice, Prospects</i> .....	39
ZBYSZKO MEŁOSIK, <i>Myth of Universal Library and Idea of Definitive Book: Contexts and Controversies</i> .....	55
WITOLD JAKUBOWSKI, <i>The Educational Potential of Biographies of Others, or What Does Polanski's Roman Teach?</i> .....	75
AGNIESZKA MATERNE, <i>Computer Graphics – Teacher and Student in the Digital World of Images. Pedagogical Notes</i> .....	93
PIOTR BŁAJET, <i>The Internet as the New Backyard: Developmental Consequences of the Smartphone Lifestyle</i> .....	111
MARZENA CYWIŃSKA, <i>Childhood Attachment in Specific Situations Experienced by Difficult Children</i> .....	119
AGNIESZKA MISIUK, MARIA DEPTUŁA, <i>Difficult Situations and Ways of Coping with Them by Pupils in Year 6 and Year 7</i> .....	133
EMILIA GRZESIAK, <i>Children's Confabulations and the Moral Development of the Youngest Children</i> .....	151
MARZENA BŁACHOWSKA-SZMIGIEL, <i>Generation Z in Formal Education Space: Needs and Challenges</i> .....	167
PAWEŁ ZIELIŃSKI, <i>Eduard Spranger's Education to Humanity</i> .....	185
KAROLINA KACAŁA, <i>Gender Inequality in Youth Education and Resocialization Based on Research of Representatives of Education, Resocialization, and Social Work</i> .....	207
KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, OLGA KUČEROVÁ, <i>Teachers and Teaching Assistants – Teamwork as Prevention of School Failure of Pupils During Primary Education</i> .....	225

## II. REVIEWES AND NOTES

Angelika Cieślukowska-Ryczko, (2023). <i>Dorośle dzieci więźniów. Analiza doświadczeń biograficznych</i> . Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 286 (AGNIESZKA BARCZYKOWSKA).....	251
Tomasz R. Szymczyński, (2020). <i>Polityka drogi okrężnej jako strategia sensu w chińskim obszarze kulturowym z perspektywy hermeneutyki wielojęzykowości</i> . Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ss. 179 (ALEKSANDRA BOROŃ).....	253

## III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the Seminar “Language of Contemporary Social Rehabilitation Pedagogy”, Łódź, 21 March 2023 (AGNIESZKA BARCZYKOWSKA, RENATA SZCZEPANIK).....	261
Report from the 4th International Project Meeting: “Critical ARts Education for Sustainable Societies” (CARE/ss), Poznań 19-20 June 2023 (MICHALINA KASPRZAK, MATEUSZ MARCINIAK).....	263
Report from the Faculty Day of the Commission of National Education, Adam Mickiewicz University, Poznań, Faculty of Educational Studies, Poznań, 17 October 2023 (AGATA CIEŚLIK, SARAH TAYLOR-JASKÓLSKA).....	265
Information of Authors .....	267
Information for Authors.....	269

# I. STUDIA I ROZPRAWY

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA

ORCID 0000-0001-7227-6127

*Christian Theological Academy in Warsaw*

## SUPPORTING NEW TEACHERS. THE FINNISH AND ISRAELI MENTORING MODELS

ABSTRACT. Nowakowska-Siuta Renata, *Supporting New Teachers. The Finnish and Israeli Mentoring Models* [Wspieranie nowych nauczycieli. Fiński i izraelski model mentoringu]. Studia Edukacyjne no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 7-17 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 20.10.2023. Accepted: 18.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.1

In this article, we will have a closer look at two models of teacher mentoring, which for many years have been successfully operating in two culturally different countries: Finland and Israel. Following the methodology of comparative research according to Raymond Boudon, I will identify and briefly characterise the main social mechanisms, which lie behind the particular approach to mentoring in the two analysed models: Self-Determination Theory and Work Motivation (Israel) and Peer Group Mentoring (Finland), including the axiological-rational prerequisites for their application.

**Key words:** mentoring for novice teachers in Israel, mentoring for novice teachers in Finland, novice teachers' mentors' conceptions, teachers' motivational strategies in comparative perspective, mentoring models

### Introduction

The problem of preparing teachers for their work as educators and pedagogues is exceptionally important and pressing. It concerns not only the more or less successful Polish attempts at reforming the education system, but can be observed in most countries in the world. On the macro scale, the conflicts, wars taking place here or there, as well as lack of understanding have their impact on education, revealing its shortcomings in terms of historical thinking, analysis of the geopolitical situation, intra – and intercultural communication. Online support groups are becoming the new powerhouse, while parenting is driven more by 'influencers', idols of Youtube channels, TV talent-shows, paradocumentaries and soap operas rather than scientific authorities. In their

search for answers to professional problems they encounter, including psychological and educational concerns, teachers often look for non-scientific formulas. The reason behind it is that the latter are quicker to obtain and less demanding, expressed in a simple manner. The disorganisation of the traditional society and its influences results in fundamental changes in the basis of young people's socialisation. The progressive failure of objective institutions of socialisation, such as family, school, workplace (demise of traditional authorities: father, mother, teacher, master), reinforces the role of subjective socialisation – experiencing society and culture independently, without the support and guidance of adults. One of the most important educational tasks in the modern world has therefore become such teaching that leads to personal and social maturity and the matter of identity as a problem of achieving balance between the needs of individual development and the demands and obligations towards other people and social groups.

On adults, this imposes an obligation to educate in multiculturalism without assessing these cultures as better or worse, teaching children and young people to actively distance themselves from the world created by the media and other means of communication. The responsibility for this process lies in the hands of the teacher. We dream of an open school, i.e. one in which a democratic debate and negotiation regarding the rules and norms of community life could take place amidst a multiplicity of cultural patterns. However, in the process of preparing teachers for their professional roles in a manner that is relevant to the present reality, are we able to go beyond used formulas and recognise that we need paradigms other than those already out of touch with regard to a fluid, dynamic, permanently uncertain future? Can we ensure that motivation for the teaching profession is based not only on expecting a decent salary for good work (an extremely important issue, nonetheless), but also on responsible and well-designed support, especially for young teachers who are new to the profession, to not deter, but to motivate, support and show appropriate solutions to professional problems that may arise?

No single individual left alone to make his or her own decisions is able to practise a profession with the same passion and commitment for a long time, especially when it is a particularly exhausting one, requiring continuous self-education, involving the need to face other people's problems, empathise and fight against one's own mental limitations. Hence, there is the growing awareness of the need for wise support and supervision in the teaching profession.

In this article, we will have a closer look at two models of teacher mentoring, which for many years have been successfully operating in two culturally different countries: Finland and Israel. Following the methodology of comparative research according to Raymond Boudon, I will identify and briefly



characterise the main social mechanisms, which lie behind the particular approach to mentoring in the two analysed models, including the axiological-rational prerequisites for their application.

### **Mentoring models: SDT-Based Mentoring and Peer Group Mentoring**

In the pursuit of what is modern, in the affirmation of artificial intelligence and the possibilities it provides, such as the ease and speed of communication and the finding of information, which is not always used in accordance with its proper purpose, many educators have unfortunately lost the curiosity about another human being, which is essential for education. Technology has become a kind of prosthesis for upbringing, for it is easier to refer another person to electronic resources than to talk to them, it is simpler to show a finished electronic product than to inspire imagination. Personal relations, encounters with other people, the broadly understood culture of expression, have become scarce commodities which many international studies have noted and addressed (Venezky, Street, 1999; Wagner, 1990). Unfortunately, a fair share of this process is attributed to the teachers (academics included), who explain their own inability or shortcomings in communication with students by lack of time or being overloaded with responsibilities. We are witnessing, and often also participating in processes that were already written about at the end of the 1960s in relation to Western European countries, and which our country is also currently experiencing. Erich Fromm described societies as insane because they replace the aspiration to 'be', which is natural to humans, with the struggle to 'have'. Herbert Marcuse saw the effect of alienation – the emergence of a 'one-dimensional human being', whose life is limited to work and consumption. Ferdinand Tönnies wrote of the replacement of the natural will by the rational will, where all contacts with others are subordinated to self-interested, instrumental calculation. As a result of the manipulation and the instrumentalism that it entails, natural interpersonal communities and mutual trust disappear, and people dissolve into an inert and anonymous 'mass' that easily succumbs to demagogic slogans, the temptation of autocratic rule of 'law and order', eagerly joining various social movements in the search for substitute relationships to compensate for loneliness and frustration. Mentoring is becoming not only the need of our times but one of the essential 'anchors' for the development of professionalism. The school, being kind of a lens in which social change is focused, is also the right place to develop mentoring as a way to support and build the right framework for relationships between teachers.

There are several established models of mentoring, however, for the analysis of the two international cases of systemic mentoring approaches addressed in this article, two of them will be of interest. The first concerns the *Model of Peer Group Mentoring*, based on the theory of learning and professional development established within social constructivism. This model reflects the Finnish education system, in which a high level of teachers' autonomy is crucial. Therefore, group mentoring is primarily based on the exchange of experiences and expertise which takes place at regular meetings. The educational narratives that emerge then become the basis for the creation of teachers' professional identities.

The second model is based on the self-determination theory of Edward L. Deci and Richard M. Ryan and is called the *Self Determination Model* (SDT Model). At its core, there lies the emphasis on the optimal development of both partners within the mentoring process. According to the SDT concept, the expected development of the mentor and the mentee occurs when the mentoring relationship supports their natural psychological needs for the development of relationship, competence and autonomy. Self-determination theory is of particular relevance to educators as a source of information regarding the mechanism of how the fomenting of both individual and group motivation for learning in the workplace can occur, based on individual preferences in this respect. The proposal by Deci and Ryan presupposes that an individual can, and should, be active in his or her environment, given the opportunities to do so. The genesis of these opportunities should be sought both within the individual and in the environment in which he or she operates. Motivation itself is defined by the authors as 'the driving force or forces responsible for the initiation, persistence, direction and strength of a purpose-oriented behaviour' (Colman, 2015, p. 412). The central idea referred to in this concept is that of needs. These are defined as universal and necessary. Among them are the need for autonomy, competence and relationships with others. By satisfying the aforementioned needs, it is possible to act effectively, with the focus on embracing an active role and maintaining it despite the emerging difficulties (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991, p. 2).

In the context of school as a workplace, teachers may feel more competent when they have the opportunity to engage in tasks of increasing difficulty, which allow them to use and develop their unique set of skills. Baard suggests the following management behaviours as a support of the need for competence: adequate training and support for subordinates, discussion and agreeing upon achievable goals with the subordinates, delegation of interesting tasks which develop new skills, regular feedback and removal of barriers that interfere with effective work (Baard, Deci, Ryan, 2004, p. 1). According to Ryan and Deci (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan 1991, p. 4), instilling a sense

of competence will in turn lead to a growing sense of autonomy, reduced feelings of interdependence and a strong internal grounding in decision-making and agency. Of no less importance is the need for relationships, signifying a sense of connection with others, interdependence, and responsibility for others (Taylor, Ntoumanis, Standage, 2008, p. 75). Leader (mentor) behaviours which promote relationships and fellowship are those which foster teamwork, mutual respect, trust in other team members and demonstrate group objectives.

What is also worth mentioning, is the *Lesson Study* model of mentoring, which is a tool to support teacher collaboration in addressing key issues of educational practice and developing innovative and creative education. In effect, *Lesson Study* involves a group of teachers (usually a group of three) undertaking collaborative lesson planning and engaging in a cycle of teaching, review and verification. For this article, the first two models of teacher mentoring will be relevant.

## **Finland. Peer Group Mentoring**

As a result of the new challenges faced by the school in Finland, both in the 1970s and then in the 1990s, what was expected of the teacher has also changed, with the latter now obliged to prepare students to respond to the challenges of the modern world, to skilfully combine general and vocational knowledge in the education programmes, to constantly raise the level of requirement standards from students, especially in regard to examination ones, to assist students in the process of self-education, to create conditions for increasingly better cooperation between teachers and parents. Similarly, in many European countries (Scandinavia, the Netherlands, England and Wales), teachers have become obliged to eventually move away from the encyclopaedic nature of school curricula and move towards the understanding of the world in its unity and complexity. The active and task-oriented student approach to knowledge and the real world was emphasised. In order to achieve the above, it was necessary to recognise and provide for the necessity to use active teaching methods and to refer to various life situations in private and public life. Educators are expected to focus on teaching instead of on filling out documentation, so its preparation by teachers is kept to a minimum. Weekly subject plans, daily registers in which the teacher must meticulously record what he or she had been teaching during each hour, compulsory lesson plans, the filling out of mark sheets, attendance reports, notification lists of proposed grades – all these traditional solutions were

abandoned in the 1990s and effectively discarded from the Finnish education system. Instead, the emphasis was placed on supporting the teacher in his or her journey in the preparation for the profession and throughout his or her work as a teacher. In Finland, it is believed that any rivalry is detrimental to the schools, as well as to the students and the teachers themselves. Schools should cooperate with each other, and each should strive to provide students with the highest quality education. Teachers are also supposed to cooperate with each other. The teaching profession in Finland is one characterised by prestige and trust. Teaching faculties experience the state of real siege every year, with seven to ten applicants competing for one place. The admission process itself is stringent and only the best have a chance of being accepted. Prospective teachers have to achieve the highest results at the final high school examinations (certificate competition) and pass the written exam organised by the university. Candidates also take part in staged activities (micro teaching) during which their interpersonal skills are tested, they are invited to an interview and asked why they want to become a teacher. This multi-stage selection process identifies those who have the psychological aptitude for the profession and genuinely want to work with children. Students of pedagogy can choose either early childhood education (incl. global, combined, typical for grades I to VI) or subject-based teaching. In the latter case, students must first acquire a specific specialisation and then, within a year, master the methods used to teach the subject. During the course of study, particular emphasis is placed on combining theory and practice. Students prepare classes and teach during numerous apprenticeships in schools, through which they learn the ins and outs of the teaching process and develop their own range of teaching skills. They are also encouraged to pursue research studies – for example, the master's thesis must include the results of their own research in the area of education.

The ethos of teacher work has been successfully created by the Finns over a period of 40 years. High requirements set for university applicants and the excellent content and methodological preparation of students for their work in education – these two factors mean that the 'best of the best' actually enter the profession. Therefore, it is not surprising that the status of an educator is much higher in Finland than in many other countries, and teachers enjoy great prestige and public trust. It is worth mentioning that a Finnish teacher works four hours a day (thus the weekly teaching load amounts to 20 hours – to compare, the teaching load of Polish teachers employed in primary, middle and secondary schools is 18 hours per week). In addition, every Finnish teacher is obliged to devote 2 hours a week to professional development, e.g. by participating in various courses and training. What is more, all forms of professional development for teachers are 100% funded by the state.

Group mentoring is a natural consequence of caring for the wellbeing of a teacher who enters the profession. The group provides support, listens, helps. Someone from the group can substitute for a colleague who's feeling exhausted. No teacher in a Finnish school is left alone. The dialogic nature of Finnish mentoring entails a flexible and receptive cooperation (responsiveness) oriented towards response and reciprocity (symmetrical give-and-take relationship). The experienced mentor engages in a dialogue, which could be described as anticipatory: he or she looks ahead towards the future, focused on support, finding solutions, undertaking actions appropriate to emerging problems.

## **Israel.**

### **Self-Determination Theory and Work Motivation**

Higher education is provided by universities, academic-style colleges and teacher training colleges. The minimum requirement for admission to first degree programmes in Israel is a secondary school diploma (Teudat Bagrut). Applicants must also pass the Psychometric Entrance Test (PET) and have an additional interview. First degree programmes in Israel last from three to six years, depending on the field of study, and end with the award of a Bachelor's degree, e.g. Bachelor of Arts, Bachelor of Science, Bachelor of Laws, Bachelor of Nursing, Bachelor of Education. In some fields of study, a prerequisite for the award of a Bachelor's degree is to write a thesis under the guidance of a supervisor.

Recipients of Bachelor's degrees in Israel enjoy the right to enter second degree programmes. However, some universities additionally require good grades during the first degree studies, an interview or an entrance test (the so-called Graduate Management Admission Test (GMAT)). The course of study lasts 1-2 years. The prerequisite for graduation is usually to write a thesis, complete an apprenticeship or carry out a project. Graduates are awarded Master's degrees in various fields, e.g. Master of Arts, Master of Science, Master of Nursing, Master of Education. As a rule, to be eligible for admission to doctoral studies in Israel, one must have a Master's degree, obtained after completing a study programme which includes writing and defending a thesis (Master with thesis). An important prerequisite is a high average grade obtained during the studies - at least 80/100 and a Master's thesis grade of at least 85/100. An obligation to which all young Israeli citizens are subject, both men and women, is two years' military service, which must be completed after secondary school examinations, with the exception of ultra-Orthodox Jewish communities, which are not subject to this rigour.

In the education policy of Israel, mentoring has been an essential part of the holistic approach to supporting especially new teachers, the so-called Novice Teachers, for several years. In Israel, these newcomers are mentored – supported and evaluated – already in their first year of teacher training college as a requirement to receive their licence. Only teachers who have taught for at least five years themselves can become mentors to new teachers. Mentoring in Israel is compulsory for beginning teachers and focuses on subject-specific, didactic and cultural aspects, which is relevant in the setting of multicultural schools, mainly those where the language of instruction is both Arabic and Hebrew. The problems concerning the situation of new teachers in Israeli schools are perfectly highlighted, among other things, in the article by the research team of Orna Schatz-Oppenheimer (Schatz-Oppenheimer, 2017), revealing gaps in the knowledge of new teachers, which need to be supplemented by training courses for current and future mentors.

Research on the existing mentoring model in Israel shows that the responsibility of mentors for new (novice) teachers plays a central role in it. Mentors are expected to create an atmosphere of trust and professional security which would enable the novice teacher to grow, to accept the professional authority of the mentor and to learn the dialogue. The mentoring model developed in Israel is based on self-determination theory (SDT) and perceives human beings as capable of self-regulation. The role of the system (and by the system I refer to the school's organisational culture, both formal and informal one) is to support and motivate to act. For the individual is capable of making independent autonomous and deliberate choices about the aspects of life that are important to him or her, including his or her own development. In order for the teacher to perform optimally, it is necessary to adapt both the expectations and the requirements of the environment in which he or she functions, which means that real opportunities arise when a person is able to respond adequately to stimuli coming from the environment, including those related with one's development. In this aspect, the concept of self-determination applied in teacher mentoring is strongly connected with the notion of the school's organisational culture, clearly indicating that it is culture that determines which aspects of action, which determinants of effective learning in the workplace –creation of the environment, including motivation, will be noticed, interpreted and selected as significant.

From my experience as a visitor to teacher training colleges in Israel, my contacts with academics and the Mofet Institute for teacher formation, I can confidently express the view that for the progressive and democratic section of Israeli academics, to educate future generations of teachers is a task of high priority. Even before the outbreak of the war with Hamas in 2023, the need to



undertake a broad spectrum of reforms in teacher education was widely discussed. The expanding international cooperation in this field was perceived with optimism, and the Israeli model of motivation for self-education, self-development, and the building of a broad perspective, also scientifically among teachers, was spoken of with pride. In this respect, the numerous scientific mentoring projects for teachers who wanted to integrate school work with academic work, proposed by the Mofet Institute in Tel Aviv, were innovative. The mentoring model developed in Israeli schools despite the ongoing war is worth appreciating and noting. It provides an example of the great importance given to education, which is treated as a continuous process of growing in knowledge and competence. Mentoring based on self-determination is a natural consequence of this mental attachment to learning.

## Conclusion

After this analysis of the interesting models of Finnish and Israeli education, including the process of supporting the teacher in professional development, we wonder whether it would be possible to transfer them, at least partially, into the reality of the Polish school. Before we start to copy the solutions from any country in the hope that transferred to our homeland they will bring similar results, it is worth to quote a Finnish researcher, Pasi Sahlberg, as a word of caution: 'Education systems are complex, cultural organic entities, like plants or trees that grow vigorously only in their native soil and climate' (Sahlberg, 2015, p. 76). Does it come across as a pessimistic final note? Absolutely not, as every education system should first and foremost pay attention to what is most relevant in the history, tradition and culture of the society in which it operates, what challenges a given society will have to face in a few decades. It should plan reforms or subtle, evolutionary changes, according to its own ideas, not those of others. Indeed, education systems are not about the unreflective reproduction of other people's ideas, but rather about one's autonomous project that is in line with the specific social needs of a given country. Foreign models rarely work well in education. We are obliged to find our own way of mentoring teachers entering the world of education. Comparative education has a special role in this respect to showcase positive models and good practices, but also to emphasise the importance of choosing models wisely to help them find one's own way of approaching the systemic change in education.

### Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work.

## REFERENCES

- Adams, J.S. (1963). *Toward an understanding of inequity*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436
- Alderfer, C.P. (1972). *Existence, relatedness, and growth*. New York: Free Press
- Amabile, T.M. (1982). *Social psychology of creativity: A consensual assessment technique*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013
- Amabile, T.M., DeJong, W., Lepper, M.R. (1976). *Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92-98
- Amabile, T.M., Goldfarb, P., Brackfield, S.C. (1990). *Social influences on creativity: Evaluation, coercion, and surveillance*. *Creativity Research Journal*, 1, 3, 6-21
- Baard, P.P., Deci, E.L., Ryan, R.M. (2004). *Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings*. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068
- Benware, C., Deci, E.L. (1984). *Quality of learning with an active versus passive motivational set*. *American Educational Research Journal*, 21, 755-765
- Calder, B.J., Staw, B.M. (1975). *The interaction of intrinsic and extrinsic motivation: Some methodological notes*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 76-80
- Colman, A.M. (2015). *A Dictionary of Psychology*. Oxford: Oxford University Press
- Deci, E.L. (1971). *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115
- Deci, E.L., Cascio, W.F., Krusell, J. (1975). *Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 81-85
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M., (1991). *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. *Educational Psychologist*, 26(3, 4), 325-346
- Eden, D. (1975). *Intrinsic and extrinsic rewards and motives: Replication and extension with Kibbutz workers*. *Journal of Applied Social Psychology*, 5, 348-361
- Erez, M., Gopher, D., Arzi, N. (1990). *Effects of goal difficulty, self-set goals, and monetary rewards on dual task performance*. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 47, 247-269
- Frese, M. (1989). *Theoretical models of control and health*. In: S.L. Sauter, J.J. Hurrell, Jr., C.L. Cooper (Eds.), *Job control and worker health* (pp. 107-128). Chichester, U.K.: Wiley
- Erez, U. Kleinbeck, H.T. (Eds.). (2001). *Work motivation in the context of a globalizing economy* (pp. 99-110). Mahwah, NJ: Erlbaum
- James, K., Greenberg, J. (1989). *In-group salience, intergroup comparisons, and individual performance and self-esteem*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 604-616
- Locke, E.A., Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- McClelland, D.C., Burnham, D.H. (1976). *Power is the great motivator*. *Harvard Business Review*, 54, 100-110
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0.: What can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press
- Schatz-Oppenheimer, O., (2017). *Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training*. *Professional Development in Education*, 43, 2, 274-292
- Taylor, I.M., Nikos Ntoumanis, N., Standage, M., (2008). *A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75-94



- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M., Deci, E.L. (2004). *Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260
- Venezky, R.L., Street, B.V. (Eds.). (1999). *Literacy: An International Handbook*. Colorado: Westview Press Boulder
- Wagner, D.A. (1990). *Literacy Assessment in the Third World: An Overview and Proposed Schema for Survey Use*. *Comparative Education Review*, 34, 1, Special Issue on Adult Literacy (Feb.), 112-138



DOROTA KLUS-STAŃSKA

ORCID 0000-0002-0430-3776

*Uniwersytet Gdański*

## ZAKAZANA SAMODZIELNOŚĆ POZNAWCZA: KSZTAŁCENIE POCZĄTKOWE POD PRZYMUSEM ROZUMOWANIA ZAPOŻYCZONEGO

ABSTRACT. Klus-Stańska Dorota, *Zakazana samodzielność poznawcza: kształcenie początkowe pod przymusem rozumowania zapożyczonego* [Forbidden Cognitive Independence: Primary Education Under the Pressure of Borrowed Reasoning]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 19-37. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 4.11.2023. Accepted: 15.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.2

The article contains an analysis of the empirical material created during the internship of students', future primary school teachers, as a result of their observations, followed by team analysis and gathering in portfolios. Observations were conducted for 6 weeks in 30 different schools, lasting 120 hours (60 hours of lessons typical for initial grades and 60 hours of English lessons). Fragments from portfolios devoted to the teaching methods that children are exposed to were selected for the study. Interpretive analysis of documents helped to indicate a very low status of pupils' cognitive independence, blocking creative thinking, and preventing peer learning. The strength and persistence of this teaching model creates the risk of developing a habit of waiting for guidance on how to think and leading to a permanent inability to reason beyond that borrowed from others.

**Key words:** initial education, cognitive independence, thinking barriers, creativity barriers

Poznawczy rozwój dzieci należy do zagadnień o dużej wadze społecznej i naukowej. Nie dziwi więc, że stał się przedmiotem wielu badań, doprowadzając do powstania licznych koncepcji i konkurencyjnych teorii. Analizy i polemiki przyniosły pogłębienie rozumienia rozwoju poznawczego dzieci, a w ostatnim czasie także poszerzenie debat – wcześniej głównie psychologicznych – o wątki socjologiczne, antropologiczne i polityczne (Burman 2008; Dahlberg i in. 2013; Rogoff 1990). Najbardziej znacząca różnica w odmiennych tradycjach rozumienia rozwoju poznawczego dzieci dotyczy kwestii uniwersalności *versus* lokalności zmian rozwojowych oraz natury i pochodzenia wiedzy tworzonej w umyśle. Przyjęte przez piagetowski konstrukty-

wizm rozwojowy założenie uniwersalności leży na fundamencie przekonania o biologiczno-neurologicznych uwarunkowaniach rozwoju poznawczego i obiektywności wiedzy naukowej. Natomiast, założenie lokalności oparto na krytyce biologizacji w tym zakresie (Morss, 1990) oraz wskazaniu kulturowego i biograficznego zróżnicowania kompetencji jednostki i kulturowej relatywności społecznie tworzonej wiedzy (Stemplewska-Żakowicz, 1996). Te ostatnie argumenty czerpały inspirację z konstruktywizmu socjokulturowego Lwa S. Wygotskiego i późniejszych prac J. Brunera. Warto jednak pamiętać, że już kilka dziesiątek lat temu zainicjowano koncepcję o złożonym, uniwersalno-lokalnym charakterze rozwoju poznawczego. Przyjęto w niej, że zmiany rozwojowe są wówczas warunkowane biologicznie, a więc w sposób uniwersalny dla wszystkich, gdy definiujemy je bardzo szeroko i ogólnie, natomiast wszelkie umiejętności specyficzne mają charakter lokalny. Pozwala to traktować oba czynniki rozwojowe (dziecko i środowisko) jako wzajemnie się uzupełniające (Fischer, Bullock, 1984). Chociaż możliwa i metodologicznie użyteczna jest charakterystyka teorii rozwoju z wyeksponowaniem różnic w wyjściowych założeniach wewnątrzparadygmatycznych (Klus-Stańska, 2018), to argumenty dotyczące mechanizmów rozwoju poznawczego budowane w dwóch wiodących perspektywach traktowane są raczej nie jako opozycyjne, ale komplementarne (Brzezińska, 2000). Nie przypisuje się im jednak addytywności, ale wskazuje na rolę osobistych doświadczeń poznawczych jako inicjujących uczenie się (Stemplewska-Żakowicz, 1996) i rolę wiedzy osobistej w „oswajaniu” wiedzy publicznej (Klus-Stańska, 2019; Klus-Stańska, Nowicka, 2014; Kochanowska, 2018).

Dlatego, główne pytania zadawane obecnie w tym zakresie wynikają nie tyle z potrzeby ustalenia, co inicjuje i podtrzymuje rozwój poznawczy, co z namysłu nad jakością tych czynników. Konstruktywizm rozwojowy zwraca uwagę na niezbędną bogactwa środowiska materialnego dostępnego samodzielny eksploracyjnym działaniom dzieci. Natomiast, konstruktywizm socjokulturowy eksponuje wątek wrażliwego wsparcia i rusztowania społecznego zapewnianego przez osobę dorosłą lub współpracującego rówieśnika. W obu tych przypadkach radykalnie zakwestionowano obraz umysłu jako biernie przyswajającego przekaz werbalny i wiedzy jako pochodzącej z postępowania „po śladzie” nauczyciela (Klus-Stańska, 2002; Moroz, 2019). W obu też wysoko ulokowano samodzielność poznawczą dziecka wskazując, że jest ona fundamentalnym warunkiem umożliwiającym powodzenie rozwojowe. Badania dowiodły, że przedłużanie dyrektywności poza bardzo wczesne dzieciństwo ma bezpośredni, negatywny wpływ na późniejszą niezależność poznawczą i społeczną dzieci (Landry i in., 2000).

Kluczowe stało się założenie, że uczenie się uczniów nie wymaga tradycyjnie rozumianego nauczania. Zamiast ograniczać się do przekazywania infor-

macji i instrukcji, nauczyciele przede wszystkim organizują bogate środowisko materialne klasy, zamieniając je w obszar uczniowskich badań i projektów, i poszukują dobrze sformułowanych problemów oraz zadań, wyzwających samodzielne poszukiwania. Szybko okazało się, że w tych warunkach współpraca rówieśnicza prowadzi do bardzo dobrych efektów także wówczas, kiedy żaden uczeń nie pełni funkcji tutora. Jak piszą K.W. Fisher i D. Bullock:

Często, gdy dwie osoby współpracują, aby rozwiązać problem, żadna z nich nie ma wszystkich elementów, które ostatecznie pojawiają się w rozwiązaniu. Podczas ich współpracy (...) zachowanie każdej osoby wspiera zachowanie i myśli w kierunkach, które nie zostałyby podjęte przez jednostkę, gdyby pracowała sama. Finalnie pojawia się rozwiązanie – nowa struktura poznawcza (Fisher, Bullock, 2005).

Rówieśnicy lepiej się rozumieją, śmieiej wymieniają poglądami, stawiają sobie pytania i ujawniają wątpliwości, poważniej traktują otrzymane odpowiedzi i mają większą motywację do usuwania sprzeczności między sobą (Damon, 1984). Te cechy relacji rówieśniczych powodują również, że uczniowie są bardziej skłonni do aktywizowania ukrytych pokładów wiedzy osobistej (Daiute, Dalton, 1993). Dane te poszerzyły myślenie o samodzielności poznawczej uczniów o wątek samodzielności współdzielonej podczas uczenia się rówieśniczego.

Dla zmiany myślenia o potencjale tkwiącym w redukcji interwencji dorosłego w uczeniu się uczniów podstawowe znaczenie miały też badania nad motywacją, które zmieniły nasze myślenie o roli ocen i zewnętrznej kontroli związanych z dominacją nauczyciela. Już badania nad małymi dziećmi dostarczyły danych o sile wrodzonej potrzeby samodzielnego działania. Jak pisze Thornton:

W fakcie, że dzieci lubią rozwiązywać problemy jest coś zaskakującego. Z definicji „rozwiązywanie problemów” oznacza, że masz jakiś cel i nie wiesz, jak go osiągnąć, więc możemy oczekiwać, że jest to raczej frustrujące i negatywne doświadczenie. (...) Przywykliśmy myśleć o takim rodzaju pracy jako o raczej nudnym i żmudnym niż zabawnym. Ale nawet niemowlęta w kołyskach lubią rozwiązywać problemy (jak spowodować, by grzechotka wydała dźwięk?), co dowodzi, jak fundamentalny jest proces rozwiązywania problemów dla naszego człowieczeństwa i dzieciństwa (Thornton, 1995, ss. 1-2).

Dlatego, w rekomendacjach edukacyjnych dostrzeżono rolę motywacji wewnętrznej do uczenia się i znaczącą przewagę jej wartości rozwojowej w stosunku do motywacji zewnętrznej. Osłabia to znacząco wiarę w niezbedność oceniania jako podstawowego instrumentu motywowania uczniów.

Istotnych argumentów w tym zakresie dostarczyła teoria samostanowienia (*self determination theory*), wyjaśniając wzrost motywacji wewnętrznej do

działania w okolicznościach braku kontroli argumentem motywacji autonomicznej, która rozwija się w warunkach wspierających autonomię, będącej podstawową potrzebą człowieka. Takie warunki oznaczają dawanie dziecku możliwości wyboru, zachęcanie do inicjatywy, brania pod uwagę jego perspektyw i ograniczanie technik kontrolujących (Święcicka, 2019). Chociaż relacje między motywacją autonomiczną a kontrolowaną zewnętrzną są złożone, niemniej – jak dowodzą liczne badania – motywacja autonomiczna sprzyja wyższej jakości rezultatów uczenia się, głębokiemu przetwarzaniu materiału i dobrostanowi uczniów, podczas gdy motywacji kontrolowanej towarzyszy obniżenie dobrostanu i powierzchowne przetwarzanie materiału (Cheon i in., 2020; Vansteenkiste i in., 2006). Nauczycielska kontrola, polegająca na bezpośrednim kierowaniu działaniami i myśleniem uczniów, częste wydawanie poleceń, zakłócanie preferowanego przez dzieci tempa nauki i niedopuszczanie do krytycznych i niezależnych opinii wywołuje negatywne emocje oraz osłabia motywację i zaangażowanie (Assor i in., 2005). Na gruncie polskim G. Szyling wykazuje, że oceny jako narzędzie motywowania do nauki

z reguły podważają ich [uczniów – przyp. DKS] samodzielność i prawo głosu, lokując ocenianie poza ich zasięgiem i w znacznej mierze poza obszarem ich osobistego sprawstwa (Szyling, 2015, s. 118).

Wniosek ten jest zbieżny z innymi wynikami badań nad wczesną edukacją, ukazując, jak totalnie oddziałuje ocenianie na całokształt szkolnego funkcjonowania dziecka, poddając je treningowi bezwolności (Szyling, 2015, s. 120).

Perspektywa wskazująca na konieczność zapewniania przestrzeni dla samodzielnej pracy uczniów w warunkach interakcji rówieśniczej, uzupełniona pedeutologiczną teorią krytyczną (Mac Naughton, 2005), stawia poważne wyzwania przed wczesną edukacją i pracującymi w niej nauczycielami. Liczne kraje odpowiedziały na nowe koncepcje modyfikacją programów kształcenia i zaleceń dydaktycznych dla nauczycieli już najmłodszych uczniów. Nacisk na zwiększanie autonomii uczniowskiej przyczynił się między innymi do promowania w polityce oświatowej koncepcji niezależnego uczenia się (*independent learning*). W dekretowanych przez państwo dokumentach oświatowych i przewodnikach do programów zamieszczono stanowcze wymagania odnośnie konieczności wyzwalania inicjatywy uczniów, otwierania się na ich samodzielność intelektualną, wykazywania żywego zainteresowania ich pomysłami, zapewniania przestrzeni dla podążania uczniów za swoimi zainteresowaniami, umożliwiania systematycznej współpracy rówieśniczej i rówieśniczego uczenia się (por. Whitebread i in., 2005).

Natłok danych płynących z badań, wyraziste zmiany programowe w wielu krajach, powodzenie ogromnej liczby konstruktywistycznych projektów

kształcenia na świecie i ukazywanie nowych trendów w kształceniu podczas uniwersyteckiej edukacji nauczycieli rodzi nadzieję, że w szkole, zwłaszcza na poziomie wczesnej edukacji, dojdzie do zmniejszania naporu przekazu nauczyciela na rzecz uwolnienia samodzielności uczniów. Ta nadzieja stała się inspiracją do badań rzeczywistości szkolnej uczniów klas początkowych w zakresie samodzielności poznawczej, jaką mogą się wykazać w klasie szkolnej.

## Metoda badań

Dla rozpoznania statusu samodzielności poznawczej uczniów wykorzystane zostały materiały wytworzone przez studentki IV roku pedagogiki wczesnej edukacji z językiem angielskim, studiujące na Uniwersytecie Gdańskim. W czasie praktyk ciągłych w klasach początkowych studentki tworzyły portfolio, zawierające opisy gromadzonych obserwacji codzienności szkolnej, istotnych zdarzeń oraz ich refleksje. Następnie podczas realizacji przedmiotu „Analiza doświadczeń z praktyk” rozwijały swoje przemyślenia podczas wymiany doświadczeń w małych zespołach. Wśród wątków podejmowanych przez studentki znalazł się także przebieg zajęć i polecenia, które sprzyjały samodzielności poznawczej uczniów oraz ich twórczemu myśleniu. I właśnie te fragmenty 30 studenckich portfolio zostały poddane analizie jakościowej na potrzeby tego tekstu.

Jego celem jest próba odpowiedzi na pytanie: *Jaki jest status samodzielnego rozumowania uczniów w klasach początkowych?* Badanie ma charakter interpretacyjny, jakościowy, ale trzeba wziąć pod uwagę, że obejmuje 6-tygodniowe obserwacje prowadzone w 30 różnych szkołach, w wymiarze 120 godzin (60 na zajęciach typowych dla klas początkowych i 60 z języka angielskiego w tych klasach), co zwiększa ich wiarygodność. Kategorie (pisane w tekście kapitalikami) zostały zbudowane z uwagi na zagęszczenie podobieństw i typowości w obserwacjach. Kryterium były na przykład stosowane w portfolio określenia i sformułowania, takie jak: „każde zajęcia”, „najczęściej”, „przeważało” i tak dalej lub przeciwnie: „nigdy”, „tylko raz”, „wcale” i tym podobnie. Zdarzające się incydentalne wyraźnie odmienne obserwacje zostały przytoczone jako wyjątki od reguły dowodzące możliwej odmiennej edukacji.

## Wyniki i ich analiza

### 1. „Tak nauczano”

Jednym z zadań, jakie studentki otrzymały, była dyskusja na temat zagadnienia „Tak nauczano”, czyli typowego przebiegu zajęć. Zgromadzone

wypowiedzi pozwalają na wskazanie kategorii, które w odniesieniu do samodzielności uczniów można uporządkować w dwóch nadrzędnych grupach: **IDENTYFIKACJI BRAKU** i **IDENTYFIKACJI OBECNOŚCI**.

Do pierwszej grupy przynależą te, które wynikają z nieobecności samodzielnej aktywności uczniów, niekierowanej krok po kroku. Studencki opis typowych zajęć ukazuje model, który eliminuje dziecięcy potencjał w tym zakresie. Analiza opisów przebiegu zajęć wskazuje na **SZTYWNY SCHEMAT** i **FORMALIZM** jako główne charakterystyki codzienności szkolnej uczniów. Powtarzalność pozbawionego jakiegokolwiek elastyczności modelu postępowania już sama w sobie eliminuje samodzielne myślenie uczniów, gdyż wymaga ono otwartości na zmianę, dostosowania się nauczyciela do kierunków pracy inspirowanych przez dzieci, plastyczności czasu i tak dalej. Ale obserwowane zajęcia dodatkowo cechowała zdecydowana koncentracja na dwóch nienaruszalnych wyznacznikach aktywności uczniów, jakimi był **NAUCZYCIEL** i **ZESZYT ĆWICZEŃ**.

Studentki pisały:

*Każde zajęcia (...) wyglądały **niemal identycznie**. Lekcje były prowadzone głównie **stylem zamkniętym/formalnym**. Zdecydowaną większość czasu **nauczycielka kierowała uczniami**. Bardzo rzadko dzieci pracowały samodzielnie w ciszy, najczęściej na pytania odpowiadały osoby zgłaszające się lub wybrane przez nauczycielkę.*

*Zajęcia z wczesnej edukacji były **rutynowe**. Najbardziej pani skupiała uwagę uczniów na wykonywaniu zadań w **zeszycie ćwiczeń**. Jeżeli prowadziłam lekcję i robiłyśmy karty pracy, to na drugi dzień dzieci musiały „nadrobić zaległości” w zeszytach ćwiczeń. (...) Styl formalny o silnym nadzorowaniu aktywności ucznia. **Nauczycielka pełniła rolę kierowniczą**.*

*W mojej klasie przeważał niestety **kierowniczy styl nauczania** (...). Niewiele było miejsca na **samodzielną aktywność ucznia**, czy na pracę w grupach. Lekcje wyglądały **standardowo**, **praca z podręcznikiem** to znaczy: czytanie czytanki, odpowiadanie na pytania pod czytanką, rozmowa na temat obrazka, który był **banalny**, np. dziewczynka stoi i ogląda książki w bibliotece.*

Samodzielność dzieci nie jest synonimem samotnej pracy. Znakomicie jest wyzwana podczas komunikacji rówieśniczej i współpracy w małych zespołach nad zadaniami, które mają charakter problemowy i prowadzą do grupowego efektu odmiennego od tego, który byłby osiągany indywidualnie. Jednak w czasie zajęć obserwowanych na praktykach studenckich **ZAKAZ KOMUNIKACJI RÓWIEŚNICZEJ** w czasie zajęć między dziećmi uniemożliwiał samo-



dzielność wspieraną w relacjach koleżeńskich, wyzwalaną przez mowę eksploracyjną, wymianę pomysłów, czy zwykłe wsparcie informacyjne lub emocjonalne. Dystrybucja komunikatów wyłącznie na linii „nauczyciel – uczeń” ma swoje źródła zarówno ze sprzężonym z nią zwrotnie modelem dyscypliny ciszy, jak i z brakiem zaufania do kompetencji dzieci.

*Nie mogę powiedzieć, że dzieci nigdy nie pracowały w grupie, aczkolwiek w czasie moich praktyk **nie zauważyłam ani jednej takiej aktywności**. Nauczycielka bardzo dużą uwagę przykłada do **utrzymania całkowitej ciszy w klasie**. (...) Czasami, gdy powstawał szmer, to dlatego, że zadanie stwarzało dzieciom jakiś problem i chciały porozumieć się ze swoim kolegą, niestety **zawsze kończyło się to słowami „nie gadamy”**.*

*Proszę to sobie wyobrazić – dzieci siedzą w podwójnych ławkach i pomiędzy nimi stoją dwa duże segregatory, które praktycznie **uniemożliwiają nawet widzenie siebie nawzajem**. Segregatory (...) stanowiły naturalne płoty wydzielające przestrzeń i stanowiące przeszkodę w integracji.*

*Uczniowie **nigdy nie pracowali w grupach**. Gdy podczas zadania, w którym dzieci musiały ułożyć plan wydarzeń do tekstu, wyszłam z takim pomysłem, nauczycielka powiedziała, że zadania tego typu rozwiązujemy wspólnie na tablicy. Stwierdziła, że **dzieci nie wiedzą jak się do tego zabrać**.*

Opisywana przez studentki niemal „przemysłowa” transmisyjność spycha uczniów na dalszy plan, jest skrajnie nasiloną, obezwładniającą. Poddani jej uczniowie podlegają swoistemu TRENINGOWI BIERNOŚCI I PODPORZĄDKOWANIA. Przyzwyczajenie zamyka możliwość pomyślenia, że można inaczej...

*Rozmawiałam z nauczycielką o poziomie klasy i uzyskałam „radę” na temat pracy ze zdolnym uczniem: „**Posiedzi i poczeka**, trochę się go pochwalili i będzie zadowolony. Nie ma sensu mu dawać więcej zadań, bo przestanie pracować, a **tak uczy się też cierpliwości**”.*

*Lekcje, którym się przyglądałam w czasie praktyk, z reguły wyglądały **tak samo każdego dnia**. Nauczycielka była osobą, do której należało pierwsze i ostatnie słowo, a uczniowie byli realizatorami jej planu. **Plan wyznaczał podręcznik, do czego byli przyzwyczajeni uczniowie i nauczycielka**. Ważną rolę na lekcjach pełniły też zeszyty (...), w których zapisywane były tematy i krótkie notatki (...) oraz wklejane minikarty pracy. (...) Wszystkie niezbędne do zajęć elementy [nauczycielka – przyp. DKS] znajdowała w podręczniku i ćwiczeniach. (...) **Program był realizowany taśmowo** poprzez pokonywanie kolejnych stron z książki.*

Uczniowie ukształtowani już przez ten model pracy z reguły nie podejmowali prób wyłamania się z niego, co wtórnie buduje przekonanie, że dzieci pracują wyłącznie „na polecenie” i wiedzą cokolwiek dopiero wówczas, gdy zostaną z tym „zapoznane”. Tylko niektóre studentki zaobserwowały pojawiającą się inicjatywę uczniów. Ta jednak była ignorowana lub wygaszana, a w skrajnych przypadkach dzieci były za nią karane.

*Styl komunikacji nauczyciela był bardzo agresywny. Pani „zabijała” kreatywność dzieci. Nie pozwalała im myśleć poza wytyczonymi ramami. Różne odstępstwa od normy – komentowała, uciniała i czasami nawet wyśmiewała przed całą klasą.*

*Na lekcji można było zauważyć typową transmisję wiedzy. Wszystkie lekcje były bardzo podobne do siebie. (...) Niestety, zadania, które wykraczały poza pisanie w ćwiczeniach (np. zadania z gwiazdką dotyczące pracy w grupach lub zrobienia sałatki owocowej itp.) były pomijane, bo według nauczycielki to strata czasu i „dzieci się wtedy niczego nie uczą”. Jej zdaniem, nauka była tylko wtedy, gdy ona mówiła, a dzieci siedziały cicho. W sytuacji, gdy pewien chłopiec nie zgłosił się, a automatycznie dopowiedział coś do tego, o czym mówiła nauczycielka (temat dotyczył zawodów kiedyś i dziś, i pani opowiadała o tych zawodach – on wtrącił uwagę, że we Wdzydzach Kiszewskich na Jarmarku jest pokazane dużo takich zawodów i zaczął wymieniać) dostał smutną minkę (Smutne minki, to sposób oceny zachowania).*

Rutyna, schemat i formalizm wytwarzały klimat wszechogarniającej NUDY. Tego rodzaju obserwacje przeważały w zgromadzonym materiale, były silnie podkreślane przez studentki i oceniane bardzo krytycznie podczas dyskusji grupowych.

*Lekcje były tak nudne, że po tych dwóch dniach myślałam, że bycie nauczycielką nie jest chyba dla mnie dobrym pomysłem, skoro tak wygląda polska edukacja.*

*Nauczycielka prowadziła wszystkie lekcje według jednego schematu, w tym samym stylu. Wprowadzenie do tematu zadania i ćwiczenia z książek, kart pracy, sprawdzenie wiedzy (...) temat po temacie, zadanie po zadaniu (...). Po tygodniu spędzonym w szkole nudziłam się okropnie.*

Studencką krytyczność należy jednak usytuować w odpowiednim kontekście. Choć w materiałach można było natknąć się na wyraźne negatywne oceny nauczycieli, jednak przeważały takie, w których wskazywano ograniczenia nauczania, z jednoczesnym podkreśleniem przychylnego stosunku nauczycielek do dzieci.

*Jak już wspomniałam w notatce z poprzednich zajęć, mojej opiekunce praktyk zależało na dobrych relacjach z dziećmi, co niestety nie zmienia faktu, iż samo prowadzenie zajęć było typowe dla szkół tradycyjnych.*

Ze zgromadzonego materiału wynika więc obraz swoistej ASYMETRII EMOCJONALNO-MERYTORYCZNEJ. Na to zjawisko należy zwrócić uwagę. W potocznym myśleniu przeważa bowiem przekonanie, że w klasach początkowych „życzliwy nauczyciel to dobry nauczyciel”. Praca nauczyciela we wczesnej edukacji nie jest wiązana z wiedzą zawodową i profesjonalizmem. Ale już nikt nie uznałby przecież, że „życzliwy pediatra to dobry pediatra”. Serdeczność i sympatia odczuwana wobec dzieci nie jest wystarczająca, by odpowiednio wspierać ich rozwój.

Obserwacje i dyskusje w małych zespołach doprowadziły studentki do konkluzji o NIEZMIENNOŚCI SZKOŁY. To wnioski tym bardziej interesujące, że w potocznych narracjach o szkole powszechnie podkreśla się, że „dawniej w szkole było inaczej”. Ta rozbieżność może wynikać z faktu, że model nauczania traktowany jest w Polsce jako „oczywisty” i „jedyne możliwy”, więc większych zmian w tym zakresie się nie oczekuje.

*Styl nauczania nauczycielki był mocno frontalny (...) w bardzo tradycyjny dla naszej polskiej szkoły sposób – podręcznik, ćwiczenia, sprawdziany, kartkówki.*

*Po dyskusji w naszej grupie doszłam do wniosku, że pod kątem pracy na lekcji niewiele się zmieniło w edukacji wczesnoszkolnej od czasu, kiedy sama byłam uczennicą.*

W portfolioch można było też natrafić na (bardzo rzadkie, niestety) opisy sytuacji, które studentki próbowały powiązać z odejściem od rutyny i staraniem nauczycieli, by wprowadzić elementy dydaktycznie atrakcyjne. Ujawniające się tu kategorie zaliczyłam do nadrzędnej grupy IDENTYFIKACJI OBECNOŚCI samodzielności uczniów. Jednak, co znamienne, samodzielność i współpraca rówieśnicza występowały przede wszystkim w opisach lekcji angielskiego<sup>1</sup>. Poniżej przytaczam wypowiedź studentki, która do pewnego stopnia myli aktywność ruchową dzieci z aktywnością poznawczą i zmianę miejsca w przestrzeni klasy ze zmianą modelu nauczania, ale jest świadoma ograniczeń edukacji skoncentrowanej na podręczniku i docenia obserwowane zabawy rozwijające funkcje poznawcze, współpracę uczniów w małych zespołach i ich niekierowaną komunikację.

<sup>1</sup> Specyfikę tę wyjaśnia zapewne odmienna metodyka inspirowana progresywizmem, typowa dla szkolnictwa w Wielkiej Brytanii, rzutująca na różne sposoby upowszechniania modeli nauki tego języka jako obcego.

Na lekcjach, które prowadziła ta nauczycielka [języka angielskiego – przyp. DKS] **przeważały różne gry ruchowe i zabawy, mogące pobudzić wyobraźnię uczniów**. Oczywiście, część lekcji uczniowie spędzali w ławkach, rozwiązując zadania z książki, słuchając nagrań i zapisując coś w zeszytce, ale nie była to dominująca forma prowadzenia zajęć. Nauczycielka starała się **unikać prowadzenia zajęć opartych tylko i wyłącznie na podręczniku**, stwarzała klasie możliwości **pracy w grupach lub w parach**, oraz wypowiedzania się w języku angielskim. Właśnie dlatego część lekcji uczniowie spędzali na dywanie, podczas gier ruchowych w zespołach, rozmów i innych zadań aktywizujących ich do samodzielnej pracy.

W przeciwieństwie do tej SAMODZIELNOŚCI „PO ANGIELSKU”, na ogólnych zajęciach z zakresu wczesnej edukacji poziom oryginalności dydaktycznej sytuacji mających zapewne z założenia aktywizować uczniów był z reguły dość niski. W myśleniu studentek wyraźna była świadomość SAMODZIELNOŚCI OGRANICZONEJ. Charakterystyczna jest tu następująca wypowiedź:

Z innych „ciekawostek, innowacji czy pomocy dydaktycznych” pamiętam jedynie **pokazanie dzieciom, jak wygląda klisza fotograficzna**, kiedy omawiali tekst o tym, skąd ludzie czerpali informacje o świecie. Gdy omawiali zadania zegarowe, nauczycielka wyciągała kilka zegarów papierowych, na których **dzieci mogły ustawić** godziny z podręcznikowych zadań. **Tak było raz**, później tylko nauczycielka pokazywała godziny na zegarze.

Cudzysłów użyty przez studentkę jasno symbolizuje jej ocenę tego rodzaju działań na lekcjach.

Większość komentarzy towarzyszących tego rodzaju obserwacjom świadczyła o zawodowej refleksyjności studentek – przyszłych nauczycielek wczesnej edukacji, i świadomości, że wyzwalanie samodzielności uczniów wymaga znacznie głębszej zmiany modelu nauczania. Jednak zdarzały się też komentarze dowodzące, że te pozornie aktywizujące działania zadowalały praktykantki, że nie dostrzegają one realnego braku przestrzeni dla myślenia dzieci i powierzchowności wprowadzanych „nowinek”. Dla tych wypowiedzi proponuję kategorię SAMODZIELNOŚĆ POZORNA.

Podczas wprowadzania dwóch liczb naraz **dzieci mogły sobie wybrać, za pomocą której liczby wykonają zadanie**, polegające np. na narysowaniu w pętelce tyłu przedmiotów (również **było to dowolne, czy dzieci narysują kwiatki, czy kółeczka**, czy cokolwiek im się tylko zamarzy), ile wynosiła liczba.

Tok nauczania był bardzo zróżnicowany. Nauczycielka często **zmieniała miejsce pracy uczniów**, na przykład, literkę wprowadzała **na dywanie**, po czym dzieci

wracały do ławek, by wykonywać ćwiczenia w książce, a później znowu miały do wykonania ćwiczenie **poza ławkami**.

Studentki okazywały się uwięzione w wąskim myśleniu metodycznym i za metody aktywne brały bardzo tradycyjne zadania, ubarwione jedynie ruchem, przemieszczaniem się w klasie lub elementami ludycznymi, dającymi uczniom swobodę jedynie w kwestiach poślednich, trzeciorzędnych.

## 2. „Dziecko – badacz; dziecko – artysta”

Z zadaniem dotyczącym przebiegu zajęć korespondowało kolejne, zatytułowane „Dziecko – badacz; dziecko – artysta”. Studentki były poproszone, by skupić uwagę na wątku twórczości i odkrywania na zajęciach szkolnych, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji związanych z dziecięcym eksperymentowaniem, twórczością intelektualną i artystyczną, samodzielnym rozwiązywaniem problemów, działaniem praktycznym, wykonywaniem projektów.

Zgromadzony materiał empiryczny potwierdza NIEOBECNOŚĆ TWÓRCZOŚCI lub co najwyżej niezwykłą jej INCYDENTALNOŚĆ. Nawet treści przyrodnicze, dające się łatwo „przełożyć” na aktywność badawczą uczniów, były jej pozbawione.

*Dzieci nie miały możliwości eksperymentowania czy wyrażania twórczości artystycznej (...). Przez moje praktyki nie przewinął się nigdy temat eksperymentu przyrodniczego. Poznawanie przyrody odbywało się jedynie poprzez „odkrywanie” informacji w podręczniku.*

*Lekcje przyrody zaobserwowałam tylko dwie, ponieważ lekcje nie odbywały się zgodnie z planem, tylko były wyborem nauczycielki. Te lekcje były podobne do lekcji języka polskiego. Uczniowie w grupach pisali opis krajobrazu Grenlandii i rozwiązywali wspólnie krzyżówki, posługując się aktualnie przerabianą lekturą „Anaruk, chłopiec z Grenlandii”.*

*Przez miesiąc praktyk ani razu dzieci nie eksperymentowały, nie wykonywały doświadczeń (...). W książkach, na których pracują dzieci, co jakiś czas pojawia się blok tematyczny „dzień odkrywców”. (...) Na obserwowanej przeze mnie jednostce lekcyjnej tematem głównym były zwiastuny wiosny. Dzień odkrywców – brzmi bardzo interesująco, jednak jest to niestety czas wykonywania ćwiczeń w kartach pracy... Dzieci zamiast doświadczyć na własnej skórze pierwszych oznak wiosny (...), zaznaczają w kartach pracy, czy sasanka jest rzeczownikiem czy przymiotnikiem, oraz uzupełniają brakujące słowa w przysłowiach o marcu, których już nikt nie używa, bo są wyrażeniami archaicznymi.*

Podczas praktyk *nie zaobserwowałam eksperymentowania*, chociaż słyszałam, że chłopcy *raz robili jakieś doświadczenie w domach*, a potem opisywali je (coś w stylu hodowania roślinki).

*Jedną sytuacją, jaką pamiętam w odniesieniu do samodzielności uczniów*, była sytuacja, w której podczas rozwiązywania zadania z matematyki uczeń zapytał się, czy może zastosować liczby ujemne, na co nauczycielka odpowiedziała, że jeśli potrafi, to jak najbardziej. Ale nie przypominam sobie zajęć, w których uczniowie mogli eksperymentować czy komponować coś twórczego (...). Uczniowie *nie mieli stwarzanych okazji do rozwiązywania problemów, nie mieli okazji do „pogłótkowania”*.

Jeżeli chodzi o dziecięce *eksperymentowanie*, to *pojawiło się ono raz*, w dodatku w zadaniu domowym. Zadanie to nie było wymyślone przez nauczycielkę, znajdowało się ono w ćwiczeniach do matematyki. Dzieci *uczyły się odczytywać temperaturę z termometrów, przez kolejne 3 dni miały zapisywać temperaturę i godzinę pomiarów*. Ich wyniki zostały porównane poprzez odczytanie swoich obserwacji (kilka wybranych osób).

Obserwujące studentki zauważały też sytuacje, które potencjalnie mogły wyzwać samodzielne rozumowanie uczniów i aktywizować ich poznawczo. Jednakże nauczycielki, ukształtowane przez kulturę kierowniczej roli nauczyciela i lęku przed błędami uczniów, sterowały uczniami. Ukryta w tych działaniach kategoria STRACONYCH OKAZJI stanowi specyficzny element, gdyż najprawdopodobniej przez nauczycieli nie jest postrzegana jako strata, a jako przejaw dobrego nauczania.

Na lekcjach uczniowie *nie mieli w zasadzie zbyt często stwarzanej możliwości wykazania się własną inicjatywą*. Gdy pojawiały się *zadania, które należało wykonać samodzielnie, odpowiedzi dosyć szybko pojawiały się na tablicy*, tak by każdy miał dobrą odpowiedź w zeszycie.

Na lekcjach języka polskiego nauczycielka czasami zadawała uczniom np. pytania, co to jest przyjaźń?, jakie cechy ma prawdziwy przyjaciel? Pozwalała odpowiedzieć chętnym uczniom, którzy podnieśli rękę. *Nie wywiązywała się z tego jednak żadna dyskusja*, ponieważ odpowiedzi były kierowane do nauczycielki, a ona decydowała, czy są poprawne czy nie.

Nauczyciele nie wykorzystują tego rodzaju szans na wspieranie samodzielnego myślenia dzieci głównie z obawy, że uczniowie bez przekazu i kierowania nie zdobędą wartościowej wiedzy. Paradoksalnie ta właśnie obawa prowadzi do zatrważająco niskich rezultatów pracy na lekcjach.



Podczas moich obserwacji [nauczycielka – przyp. DKS] raz poleciła dzieciom **wykonanie zadania w grupach**. Każda z nich miała stworzyć definicję kilku otrzymanych pojęć, związanych z podróżowaniem samolotem. Uczniowie (...) mogli także zobrazować dane hasła. (...) Idea tego zadania bardzo mi się spodobała. Niestety, **efekt był taki, że dzieci na polecenie nauczycielki „słowo w słowo” przepisywały definicje** zawarte w podręczniku. Tworząc ilustracje, także miały sugerować się tymi książkowymi. (...) Zadziwiający był fakt, iż dzieci, po wykonaniu zadania, zapytane przez nauczycielkę o pojęcia, które kilka minut temu definiowały, **nie potrafiły wyjaśnić ich znaczenia**. Okazało się, że **przepisywały one słowa nie zagłębiając się w ich sens**.

Studentki przygotowane do tego podczas studiów podejmowały próby wprowadzenia pracy badawczej uczniów lub współpracy rówieśniczej jako wyzwalających samodzielność myślenia i opartych na zaufaniu do kompetencji dzieci. Pozwalano im na to, ale u większości nauczycielek nie budziło to zainteresowania. Dziecięca aktywność badawcza była traktowana co najwyżej jako DRUGORZĘDNA CIEKAWOSTKA.

Odbyła się **jedna lekcja, gdzie dzieci poznawały przez działanie i eksperymentowały**. Były to zajęcia o dźwięku, które przygotowałam. Dzieci przez całą lekcję wykonywały eksperymenty i próbowaly dowiedzieć się, jak powstaje dźwięk oraz odpowiedzieć na wspólnie postawione pytania. Nauczycielka lekcję tę skomentowała słowem: *Fajna*.

Warto jednak przytoczyć dłuższy fragment jednego portfolio, w którym pojawia się nauczyciel odczuwający swoją niewiedzę, dostrzegający wartość odmiennego działania na lekcji i zaintrygowany nim.

Później, kiedy już sama prowadziłam lekcje, poprosiłam dzieci, aby **jeżeli mają jakiś problem z zadaniem, najpierw spytały kolegi z ławki, może akurat będzie umiał pomóc**. Dzieci miały z tym ogromny problem. Byli uczniowie, którzy bez zatwierdzenia przeze mnie ich pomysłu nie ruszały dalej.

I dalej pisze o nauczycielce wspomagającej:

Podeszła do mnie pewnego dnia po przeprowadzonej przeze mnie lekcji i **zapytała z ciekawością**, dlaczego poprosiłam, żeby dzieci prosiły kolegów z ławki o pomoc? Czy tak nas uczą na studiach? Ja odpowiedziałam, że tak. Wspomniałam też o niektórych banalnych zadaniach w ćwiczeniach i ona mi wtedy odpowiedziała, że też to czasami zauważa i że to bardzo ciekawe, jak nas uczą. **Było to dla niej coś nowego**.

Analiza zgromadzonego materiału pokazuje, że swoboda twórcza i rozwiązywanie problemów przez uczniów są ograniczone niemal wyłącznie do zajęć plastycznych, czasem informatycznych, a więc tych, które nie wchodzą w zakres tradycyjnego kanonu przedmiotów i które są nagminnie traktowane jako zajęcia mniejszej wagi. Mamy więc do czynienia z TWÓRCZOŚCIĄ OGRANICZONĄ, bagatelizowaną i niedopuszczaną tam, gdzie mogłaby zmieniać wiedzę i myślenie dzieci.

*Jedyną okazją, gdzie dzieci miały szanse być kreatywne, twórcze i samodzielne były nieliczne lekcje informatyki i plastyki. Tworzyły tam reklamy i filmy na dowolny temat i w dowolny sposób. Ograniczały je tylko możliwości programów, w których tworzyły swoje dzieła. Było widać, że bardzo je to cieszy. W końcu miały wpływ na to co robią i jak robią. Na plastyce robiły witraże wybraną techniką, ale w dowolnej tematyce. Ostatnim przykładem jest wcześniej przytaczana gazetka klasowa o marcu. Nauczycielka traktowała te lekcje jako mało ważne. Jak przerwę w zajęciach na zabawę.*

Ale nawet na tego typu zajęciach zdarzały się ograniczenia, wynikające z nauczycielskiej tęsknoty za sterowaniem uczniami.

*Dzieci mogły rozwijać swoją kreatywność podczas zajęć z plastyki. W czasie moich praktyk odbyły się trzy takie lekcje. Dzieci tworzyły trąbkę hejnałową z butelki, wafelkowego przekładająca z czekoladą oraz rysunek pt. „Zamiec”. Kiedy lekcja plastyki się zaczynała, nauczycielka informowała dzieci, co dzisiaj będą tworzyć, opowiadała o tym i pokazywała w Internecie przykładowe prace.*

*Podczas zajęć plastycznych nauczycielka narzucała bardzo sposób wykonania, przykład: dzieci wykonywały prace techniką wydzieranki, niektórzy rozrywali większe skrawki papieru, niektórzy mniejsze, ale nauczycielka oczekiwała, żeby dzieci koniecznie wydzierały małe części, podchodziła i je dzieciom rozrywała, (...) również narzucany był nawet kolor włosów, czy kolor ogona, podczas gdy wykonywały wydzierankę syrenki (nawiązując do Syrenki Warszawskiej).*

## Podsumowanie

Przeprowadzona analiza miała charakter jakościowy. Jednakże, zachowując ostrożność wobec prób uogólniania, udało się skonstruować kategorie, obrazujące tendencje i typowe zjawiska dydaktyczne związane z uniemożliwianiem samodzielności myślenia uczniów klas początkowych. Spróbujmy zebrać je w logicznym powiązaniu.



Z uwagi na relacjonowaną przez niemal wszystkie studentki, jako powszechnie wymuszaną, bierność uczniów, status nadrzędnej kategorii trzeba nadać IDENTYFIKACJI BRAKU SAMODZIELNOŚCI uczniowskiej, gdyż stanowi dominującą charakterystykę fenomenów dających się zaobserwować na zajęciach. Ów brak jest skutkiem metodyki skoncentrowanej na NAUCZYCIELU i ZESZYCIE ĆWICZEŃ, które są źródłem NIEOBECNOŚCI TWÓRCZOŚCI i ZAKAZU KOMUNIKACJI RÓWIEŚNICZEJ. Każde działanie uczniów, każdy sposób radzenia sobie z zadaniem, treść i przebieg każdej ich czynności są ujednoczone dla wszystkich i wyznaczone przez nauczyciela, a wiodącym elementem uczenia się jest jedynie ustne lub pisemne udzielanie oczekiwanych odpowiedzi na proste, odtwórcze pytania. Nawet wówczas, gdy pojawiają się sytuacje, które potencjalnie mogłyby otworzyć przestrzeń dla samodzielności dzieci i ją wspierać, działania nauczyciela zamieniają je w STRACONE OKAZJE. Szkoła, do pracy w której przygotowywane są studentki, przypomina im ich własne dziecięce biografie edukacyjne i jest opisywana jako NIEZMIENIONA.

Aktywność nauczyciela i jego decyzyjność są nadmiernie nasilone, wręcz nieopanowane. Modelowane są przez SZTYWNY SCHEMAT i FORMALIZM, które nadają lekcjom powtarzalny, monotony charakter, wywołują NUDE, a jako codzienne i kilkuletnie nieuchronnie stanowią dla uczniów TRENING BIERNOŚCI I PODPORZĄDKOWANIA. Co istotne, blokowanie samodzielnej aktywności uczniów i uderzający brak respektu dla ich potencjału intelektualnego nie musi wiązać się z brakiem serdeczności wobec dzieci. W obszarze relacji nauczyciel – uczniowie część studentek zaobserwowała swoistą ASYMETRIĘ EMOCJONALNO-MERYTORYCZNĄ, która polega na życzliwości do dzieci jako takich, połączonej z ignorowaniem i niechęcią do ich inicjatywy umysłowej związanej z treściami nauczania.

Mimo dominującego braku możliwości wykazywania się samodzielnym myśleniem przez uczniów (IDENTYFIKACJA BRAKU), zgromadzony materiał pozwolił na zbudowanie równoległej statusowo kategorii, określonej jako IDENTYFIKACJA OBECNOŚCI. U jej podstaw leży jednak znacznie mniej obserwacji, a i one są przesycone klimatem rozczarowania. Samodzielne myślenie i twórczość w większym nasileniu są ograniczone do lekcji języka angielskiego (SAMODZIELNOŚCI „PO ANGIELSKU”). Na pozostałych zajęciach występuje SAMODZIELNOŚĆ POZORNA, a w najlepszym wypadku jest INCYDENTALNA lub ma postać SAMODZIELNOŚCI OGRANICZONEJ do określonych treści. Stosunek niektórych nauczycieli do niekierowanego przez nich myślenia uczniów, ich współpracy, wiedzy pozaszkolnej i działań badawczych jest pozytywny, ale najczęściej traktują je jako DRUGORZĘDNĄ CIEKAWOSTKĘ, a nie „prawdziwe uczenie się”.

Polska nie należy, niestety, do krajów, które wrażliwie zareagowały na zmieniającą się wiedzę naukową na temat procesów uczenia się i – w konse-

kwencji – procedur nauczania, pozostając wciąż w dominującym transmisyjnym nurcie teorii i praktyki edukacyjnej, także na poziomie klas początkowych. Należy wziąć pod uwagę trzy zasadnicze elementy kształcenia, jakimi są program (*czego uczeń się uczy?*), metody (*jak uczeń się uczy?*) i system motywacyjny (*dłaczego uczeń się uczy?*). Pierwszy zakres nie był objęty omawianymi tu badaniami, jednak inne analizy empiryczne dowodzą niekorzystnej sytuacji w tym zakresie. Wskazuje się na znaczne rozbieżności między wiedzą i potencjałem poznawczym dzieci szkolnych a ministerialnym programem kształcenia, który okazuje się głęboko wsteczny w stosunku do możliwości młodszych uczniów (Dąbrowski, 2013; Kalinowska, 2010; Nowak-Łojewska, 2011; Wiśniewska-Kin, 2013; Żytko, 2005). Samodzielne rozumowanie może być też blokowane przez zagadnienia dla dzieci oczywiste, dawno znane i niestanowiące wyzwania poznawczego. Infantyilizacja i banalizacja treści (Klus-Stańska, 2014) hamują wysiłek intelektualny i budują kulturę nudy (Każmierczyk, 2021).

Zawartość studenckich portfolioów dotycząca tego, *jak uczeń się uczy*, pokazuje niezmienność modelu nauczania z wyeksponowaną kierowniczą rolą nauczyciela, podczas gdy warunkiem koniecznym dla wystąpienia samodzielności uczniów jest redukcja aktywności oraz „widzialności” nauczyciela i zastąpienie jej sytuacjami przekazanymi uczniom do rozwiązania (Śliwerski, Paluch, 2021). Nuda i dominacja aktywności nauczyciela rodzą konieczność uciekania się do zewnętrznych środków motywacji uczniów do nauki, jakimi są oceny. Kiedy zapytamy, *dłaczego uczeń się uczy*, odpowiedzią są właśnie stopnie, które stają się w ten sposób kwintesencją sensu szkoły.

Pozostaje rozważyć, jakie długofalowe skutki ma model zajęć, który cechuje śledzenie cudzego myślenia, z jednoczesnym wyciszaniem swojego, poznawanie cudzej wiedzy z pominięciem tworzenia i wykorzystywania własnej, obcowanie wyłącznie z zadaniami odtwórczymi o jednej „poprawnej odpowiedzi”, dyscyplinowanie własnej aktywności zawsze w narzuczanych ramach, brak doświadczeń twórczych i nagradzanie za odtwórczość (Nęcka, 1995). Z dużym prawdopodobieństwem może on prowadzić do rozwijania jako dominującego takiego rodzaju rozumowania, które określam jako zapożyczone. Cechuje je niezdolność do wytwarzania własnych przemyśleń i argumentów, formułowania przypuszczeń, wpadania na pomysły, stawiania pytań, a w konsekwencji nawet odczuwania zaciekawienia treściami poznawczymi. Myślenie zostaje w pewnym sensie zastępowane przez przypominanie sobie, co myślą inni i tylko ta wersja rozumienia zaczyna być traktowana jako prawomocna, poprawna, słuszna.

Na zakończenie trzeba postawić pytanie, czy obserwacje i interpretacje studenckie można traktować jako wiarygodne. Z jednej strony, biorąc pod uwagę liczbę obserwatorów i obserwowanych godzin oraz zróżnicowanie

---

szkół, materiał empiryczny jest przekonujący. Trzeba jednak pamiętać, że obserwacje prowadziły grupy poddane określonemu profilowi kształcenia, jaki jest typowy dla Zakładu Badań nad Dzieciństwem i Szkołą Uniwersytetu Gdańskiego, więc percepcja i interpretacja zdarzeń dokonana przez studentki jest zapewne zakotwiczona paradygmatycznie i wpisuje się z konstruktywizmem edukacyjny, będący tylko jednym z możliwych *backgroundów* teoretycznych. Niemniej, obserwacje studenckie dostarczają niepokojącego materiału, który może świadczyć o tym, że polska wczesna edukacja nadal nie tylko nie respektuje prawa dzieci do myślenia (Klus-Stańska, 2010), ale po prostu nie rozumie prawidłowości rozwojowych i poznawczych.

**Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., Roth, G. (2005). *Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety*. *Learning and Instruction*, 15, 397-413
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London - New York: Routledge Taylor and Francis Group
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Daiute, C., Dalton, B. (1993). *Collaboration between children learning to write: can novices be masters?* *Cognition and Instruction*, 10(4), 281-333
- Damon, W. (1984). *Peer education: the untapped potential*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(4), 331-343
- Dąbrowski, M. (2013). *(Za)trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Kalinowska, M. (2010). *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych: między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Kaźmierczyk, I. (2021). *Czy nuda w szkole może stanowić barierę w edukacji?* *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(53), 106-119
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- Klus-Stańska, D. (2010). *Prawo dzieci do myślenia – obszar w szkole nieznanym*. *Szkice Humanistyczne*, X, 2-3, 245-253
- Klus-Stańska, D. (2014). *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (ss. 24-60). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki: myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Klus-Stańska, D. (2019). *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 7-20
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2014). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis
- Kochanowska, E. (2018). *Wiedza osobista dzieci w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Landry, H.S., Smith, K.E., Swank, P.R., Miller-Loncar, C. (2000). *Early Maternal and Child Influences on Children's Later Independent Cognitive and Social Functioning*. *Child Development*, 71(2), 358-375
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. London - New York: Routledge Taylor and Francis Group
- Moroz, J. (2019). *Teoria uczenia się w perspektywie konstruktywistycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego
- Morss, J.R. (1900). *The Biologising of Childhood: Developmental Psychology and the Darwinian Myth*. Hove, U.K., Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates

- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny: o dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum
- Szyling, G. (2015). *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*. *Studia Pedagogiczne*, 68 – „Dzieciństwo i wczesna edukacja: kontrowersje, problemy i poszukiwania”, 105-124
- Śliwowski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Święcicka, M. (2019). *Wprowadzanie struktury w życie dziecka w ujęciu teorii samostanowienia*. *Psychologia Wychowawcza*, 16, 73-84
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M., Deci, E.L. (2004). *Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy support*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, Ch., Pasternak, D.P., Mehta, S. (2005). *Developing independent learning in the early years*. *Education 3 – 13*, 33, 40-50
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Żytko, M. (2006). *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego

### Źródła internetowe

- Cheon, S.H., Reeve, J., Vansteenkiste, M. (2020). *When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students*. *Teaching and Teacher Education*, 90(4), 103004; <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X1930873X> [dostęp: 8.08.2023]
- Fischer, K.W., Bullock, D. (1984). *Cognitive Development In School-Age Children: Conclusions And New Directions*. W: W.A. Collins (red.), *Development During Middle Childhood: The Years From Six to Twelve*. Washington: National Academies Press; <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK216774/> [dostęp: 12.07.2023]



BARBARA KROMOLICKA

ORCID 0000-0002-1831-6623

OXANA KOZŁOWA

ORCID 0000-0002-0769-1065

*Uniwersytet Szczeciński*

## UNIWERSYTECKA SREBRNA EDUKACJA: TEORIA, PRAKTYKA, PERSPEKTYWY

ABSTRACT. Kromolicka Barbara, Kozłowa Oxana, *Uniwersytecka srebrna edukacja: teoria, praktyka, perspektywy* [University Silver Education: Theory, Practice, Prospects]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 39-53. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 16.11.2023. Accepted: 29.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.3

One of the tasks carried out for this particular mission of the university is continuing education, which aims to permanently educate people throughout their lives so as, to improve their competences and skills in coping with a changing reality. Education for seniors is part of the ongoing process of lifelong education (LLL) and plays an important role today. Universities of the third age are a developing proposal for activating seniors as part of continuing education. The article presents an educational activity for seniors of the Szczecin Humanities University for Seniors.

**Key words:** education of seniors, University of the Third Age, practice of action

### Wprowadzenie

W 2088 roku będziemy obchodzić milenium europejskiego uniwersytetu. Jak pamiętamy, pierwsza tego typu instytucja powstała w Bolonii.

Trwanie przez 1000 lat i ogromne rozpowszechnienie tego typu organizacji na całym świecie to wyjątkowy fenomen kulturowy, niepowtarzalny w innych tego typu organizacjach (Sułkowski, 2016, s. 9). Uniwersytety należą do najbardziej długowiecznych organizacji, co ma istotne znaczenie dla oceny dokonanych przeobrażeń. Ta długowieczność nie oznacza oczywiście, że o uniwersytetach należy rozmawiać w kategoriach senioralnych, ale jednak i to zagadnienie jest ważnym punktem dokonujących się przemian.

Kategoria „Uniwersytet” pochodzi od łacińskiego słowa *universitatis*, oznaczającego: wszystko, całość, wszechświat, ale także grupę osób, stowarzyszenie. Fundamentami konstytuującymi uniwersytet, szczególnie podkreślane w typie humboldtowskim, który stał się wzorem rozwoju uniwersytetu, było pięć zasad:

*Jedność wiedzy i nauki*

*Jedność badań i kształcenia*

*Jedność profesorów i studentów*

*Wolność i autonomia akademicka*

*Jedność ducha narodowego* (Sułkowski, 2016, s. 14).

Naturalnie, uniwersytet formacji humboldtowskiej był typem idealnym, pozwalającym na odnalezienie źródeł wartości i norm instytucji edukacyjnej oraz badawczej, opartej na koncepcji kulturowej i etosowej. Pod wpływem głębokiej zmiany kulturowej i społecznej oraz ekonomicznej dokonała się znacząca przemiana uniwersytetów, a w zasadzie – erozja klasycznego modelu uniwersytetu w odniesieniu do każdej wyróżnianej powyżej zasady. W tradycyjnym uniwersytecie stawiano na dobro wspólne, naukę, autonomię pracowników i samej instytucji, natomiast we współczesnym uniwersytecie – w głównej mierze na przedsiębiorczość, ale także, szczególnie w ostatnich latach, na tak zwaną użyteczność uniwersytetu w środowisku lokalnym. Tak więc, obok misji badań naukowych, poszukiwania prawdy, służby w nauce i kształceniu, to jest istotnych cech dostojności uniwersytetu, o czym tak pięknie mówił Profesor Kazimierz Twardowski<sup>1</sup>, pojawiła się jego „trzecia misja”, ukierunkowana na nawiązywanie współpracy z otoczeniem społecznym, społeczno-gospodarczym oraz na edukację obywatelską środowiska lokalnego, skierowaną do dzieci, młodzieży, rodzin i seniorów.

## **Otwarcie się uniwersytetów na współpracę ze środowiskiem lokalnym**

Jednym z realizowanych zadań dla tej szczególnej misji uniwersytetu jest edukacja ustawiczna, która ma na celu permanentne kształcenie ludzi przez całe życie tak, aby podnosić ich kompetencje i umiejętności radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości. Działanie to odpowiada zasadzie, w myśl której we współczesnym świecie osoby pozbawione dostępu do wiedzy oraz informacji stają się w coraz większym stopniu dotknięte marginalizacją społeczną. Obecnie powszechnie znany i często przywoływany Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku wskazuje, że

---

<sup>1</sup> K. Twardowski, *O dostojności uniwersytetu* – wykład napisany z okazji otrzymania przez K. Twardowskiego doktoratu honoris causa Uniwersytetu Poznańskiego (Uchwała senatu z 31 maja 1930 r.).



edukacja powinna przekazywać masowo i skutecznie coraz więcej wiedzy i umiejętności, które ewaluują (...), albowiem są podstawą kompetencji jutra (Delors, 2012).

Wiedza przekazywana na płaszczyźnie edukacji ustawicznej nabiera szczególnego znaczenia w dobie coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości. Dlatego, w koncepcji edukacji przez całe życie (*lifelong learning* – LLL), która była i jest nadal odpowiedzią na obiektywne wyzwanie czasu, zakłada się uwzględnienie dwóch aksjomatów: 1) kształcenie współczesnego człowieka ma charakter *ciągły*; 2) edukacja na każdym etapie życia człowieka musi być *specyficzna*. Najważniejszą kwestią współczesnego procesu edukacyjnego jest priorytet humanistycznego kształtowania człowieka i to niezależnie od etapu jego rozwoju ontogenetycznego. Czas edukacji ma bowiem służyć szeroko rozumianemu procesowi doskonalenia człowieka, a jak podkreśla Zygmunt Łomny:

ludzkość zbyt mało podejmuje wysiłku na rzecz doskonalenia człowieka. Obrona uniwersum człowieka musi być wzmocniona i pilnie rozszerzona. Tej walki nie wolno przegrać (Łomny, 1996, ss. 341-386).

Szczególne oczekiwania wobec tego stanu rzeczy przypisuje się instytucjom oświatowym, edukacyjnym, a głównie uczelniom wyższym, w których zrozumienie dla wartości edukacji jest najwyższe.

W realizowany proces edukacji ustawicznej – całożyciowej (LLL) wpisuje się i co więcej – współcześnie pełni niezwykle ważną funkcję edukacja dla seniorów. Obecnie czyni się coraz więcej wysiłków, aby każdy człowiek żył nie tylko jak najdłużej, ale przede wszystkim żył pełnowartościowo. A życie pełnowartościowe we współczesnym społeczeństwie polega w dużej mierze na samodoskonaleniu, samorozwoju i samokształceniu. Dostrzegano ten fakt, promując powstanie różnych form edukacji dorosłych, w tym powstanie uniwersytetów trzeciego wieku, wychodząc z założenia, że zarówno charakter, jak i treść edukacji jako jądra procesu samorozwoju jednostki nieuchronnie się zmieniają, jak zmienia się sam człowiek, przeżywając swoje poszczególne „wieki” – pierwszy, drugi i trzeci.

To prawda, niełatwo określić liczbę „wieków”, etapów wiekowych, które przeżywa współczesny człowiek, a co za tym idzie – liczbę pokoleń tworzących strukturę pokoleniową współczesnego społeczeństwa. W społeczeństwie tradycyjnym można zaobserwować kalkę trójczłonowej struktury wspólnoty biologicznej – podziału na osoby niedorosełe (niepełnoletnie), dorosłe (pełniące funkcję prokreacyjną) i postdorosełe (czyli osoby postprokreacyjnego „trzeciego wieku”).

W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele klasyfikacji okresu starości, które dowodzą jednocześnie, że

wiek kalendarzowy nie zawsze pokrywa się z wiekiem biologicznym, psychologicznym, czy społecznym, co jest konsekwencją daleko posuniętego indywidualizmu procesu starzenia się (Leszczyńska-Rejchert, 2005, s. 41).

Światowa Organizacja Zdrowia przyjęła podział starości na wiek podeszły (60-75 r.ż.), wiek starczy (75-90 r.ż.) i wiek sędziwy (długowieczność), rozpoczynający się po 90 r.ż. Należy jednak mieć na uwadze, że ludzie w tym samym wieku kalendarzowym wykazują znaczne różnice między sobą, zarówno pod względem sprawności biologicznej, psychicznej, czy też sytuacji społecznej.

Obecni seniorzy są to ludzie coraz lepiej wykształceni, zaangażowani w różne aktywności, o konkretnych zainteresowaniach, często także pasjach. Współczesny senior dysponuje ogromnym potencjałem, wspartym wiedzą i doświadczeniem życiowym, który należy zagospodarować, spożytkować dla dobra ogółu społeczeństwa, w którym oni sami także funkcjonują. Biorąc te fakty pod uwagę, należy podkreślić, że edukacyjna misja uniwersytetu ukierunkowana na tę grupę społeczną ma szczególne znaczenie.

Pojawia się także zupełnie nowy stosunek do seniorów i spojrzenie na nich nie jako na „ciążenie” w strukturze społecznej, to znaczy grupę wymagającą coraz większych wydatków na wsparcie czy pomoc społeczną, lecz na jej ważny potencjał, który oczekuje, więcej – jest gotowy do działania w ramach społecznego współdziałania i samotroski. Ten nowy stosunek staje się ważnym przejawem opisywanej przez Ronalda Ingleharta ewolucji kulturowej, o której świadczą dowody z ponad 100 krajów. Dowody te, zdaniem autora, wskazują, że motywacje i zachowania ludzi odzwierciedlają stopień, w jakim traktują oni przetrwanie jako coś oczywistego (Inglehart, 2018).

## **Edukacja seniorów w uniwersytetach trzeciego wieku**

Rozpowszechnioną i wciąż rozwijającą się propozycję zaktywizowania seniorów w ramach edukacji ustawicznej stanowią uniwersytety trzeciego wieku (UTW) – bardzo ważna instytucja edukacji dorosłych w wieku senioralnym, która

wpisuje się w model edukacji pozaformalnej dorosłych, w którym oprócz wiedzy i umiejętności, zdobywane, odnawiane lub rozwijane są kompetencje, a uczący się dorosły ma szansę na osobisty wszechstronny rozwój (Fabiś, Konieczna-Woźniak, 2022, s. 56).

Zaproszenie dorosłych seniorów do edukacji ustawicznej przeciwdziałania ich społecznemu i ekonomicznemu wykluczeniu.

Iwona Mandrzejewska-Smól zauważa, że

podjęmowana aktywność przez osoby w wieku senioralnym może spełniać wielorakie funkcje, a należą do nich:

- funkcja adaptacyjna - prowadząca do lepszego przystosowania się osób starszych do życia w nowej sytuacji społecznej i rodzinnej;
- funkcja integracyjna - ułatwiająca lepsze przystosowanie się w grupie, do której należą ludzie starsi;
- funkcja kompensacyjna - pozwalająca na wyrównanie braków w innych zakresach;
- funkcja kształcąca - pomagająca rozwijać i doskonalić cechy oraz dyspozycje osobowościowe jednostki;
- funkcja rekreacyjno-rozrywkowa - wypełniająca czas wolny, pomagająca zlikwidować stres, przywracająca chęć do życia;
- funkcja psychogeniczna - pozwalająca na odczuwanie satysfakcji i poprawę jakości życia (Mandrzejewska-Smól, 2017, ss. 44-45).

UTW spełniając wiele funkcji, wychodzą naprzeciw potrzebom psychospołecznym i zdrowotnym swoich słuchaczy, sprzyjając ich zaspokojeniu, realizując tym samym

postulat Aleksandra Kamińskiego - pedagoga społecznego o wydobywaniu zapomnianych umiejętności i zainteresowań, o rozwijaniu nowych (A. Leszczyńska-Rejchert, 2005, s. 172).

Rok 2023 jest jubileuszowy, gdyż wskazuje na pół wieku istnienia pierwszego uniwersytetu dla seniorów, choć już w roku 1972 rozpoczęły się prace nad utworzeniem tego typu placówki. Jej otwarcie nastąpiło w roku 1973, kiedy to oficjalnie inaugurowano rok akademicki na Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Tuluzie (...), a jego twórcą był Profesor Pierre Vellas (Fabiś, Konieczna-Woźniak, 2022, s. 57).

Wydarzenie to poprzedziło powstanie, w drugiej połowie XX wieku (przede wszystkim na Starym Kontynencie), licznych organizacji działających na rzecz człowieka starszego. Uzasadnieniem ich tworzenia był dostrzeżony wówczas proces postępującego starzenia się społeczeństw w Europie. Do najważniejszych powstałych w tamtych latach organizacji należały: Międzynarodowe Towarzystwo Gerontologiczne (IAG), Związek Organizacji Starszej Generacji Europy (EURAG) oraz Międzynarodowe Centrum Gerontologii Społecznej (CIGS) (Fabiś, Konieczna-Woźniak, 2022, s. 57).

W Polsce pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku rozpoczął swoją działalność w 1975 roku w Warszawie. Jego założycielką, a także wielką propagatorką idei uniwersytetów trzeciego wieku była Halina Szwarz - profesor medycyny i gerontolog, osoba charyzmatyczna, otwarta na ludzi i ich troski.

2 kwietnia 1975 roku z jej inicjatywy powstał pierwszy UTW, wówczas pod nazwą Studium III Wieku przy Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego w Warszawie. Była to trzecia tego typu placówka na świecie. Uroczysta inauguracja pierwszego roku akademickiego w tej instytucji miała miejsce 12 listopada 1975 roku. Fenomen

menem było wielkie zainteresowanie seniorów tym przedsięwzięciem i liczny w nim udział, ponieważ już podczas pierwszego semestru zapisało się aż 323 słuchaczy, co odzwierciedlało ogromne zapotrzebowanie na tego typu ofertę edukacyjną w Polsce (Fabiś, Konieczna-Woźniak, 2022, s. 61).

W latach 80. i 90. XX wieku ruch uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce rozwijał się powoli, jako że funkcjonowało ich jedynie kilkadziesiąt. Szybki wzrost liczby uniwersytetów nastąpił dopiero po 2002 roku, a prawdziwą eksplozję odnotowano w roku 2007. Tylko w jednym roku powstało ich wówczas więcej, niż przez pierwsze 25 lat od momentu zapoczątkowania idei UTW. Dynamikę wzrostu liczby uniwersytetów trzeciego wieku doskonale obrazują dane statystyczne GUS. W 2007 roku w Polsce działało 125 uniwersytetów trzeciego wieku, zaś w świetle danych GUS w roku akademickim 2021/2022 funkcjonowało ich już 552.

Wzrost liczby uniwersytetów trzeciego wieku upatruje się w kilku czynnikach. Przede wszystkim, w znaczącym wzroście liczby emerytów w Polsce, a w związku z tym udzielanym też wsparciu systemowym przez państwo dla UTW. Nie bez znaczenia jest również fakt pojawienia się nowego pokolenia emerytów, którzy z uwagi na przeżycie większości swojego zawodowego życia już w odmiennych warunkach materialnych i społecznych, mają inne wymagania, potrzeby, styl życia, jak i formy spędzania wolnego czasu. Seniorzy są zatem w większym stopniu niż w latach poprzednich grupą zorientowaną na zaspokojenie swoich potrzeb i praw. Poszczególne sytuacje warunkujące aktywność seniorów są oczywiście bardzo zróżnicowane. Należy uwzględnić na przykład miejsce zamieszkania, stan zdrowia, sytuację materialną i osobistą, wykształcenie, płeć, doświadczenia związane z podejmowaną aktywnością i tym podobne (zagadnienie to wymaga jednak odrębnego opracowania, wykraczającego poza ramy niniejszego artykułu).

Dane zawarte w raporcie, zatytułowanym „Zoom na Uniwersytety Trzeciego Wieku” wskazują, że ruch tych organizacji najszybciej dynamizuje się w dużych miastach. Największa liczba uniwersytetów powstała w województwie mazowieckim, śląskim, dolnośląskim oraz wielkopolskim, zaś najmniejszy dostęp do UTW obserwuje się w województwach świętokrzyskim, podlaskim i podkarpackim (6%). Na wsiach funkcjonuje jedynie 11% wszystkich uniwersytetów trzeciego wieku i pomimo upływu lat od przedstawianych danych z tego raportu tendencja ta się utrzymuje (Gołdys, Krzyżanowska, Stec, Ostrowski, 2012).

Jednym z podstawowych celów działalności UTW jest stworzenie możliwości zdobycia wiedzy przez osoby w podeszłym wieku, które chciałyby dalej kontynuować naukę. Jest to ta formuła działalności edukacyjnej, która przyczynia się do zaspokajania takich potrzeb seniorów, jak: samokształcenie, poznawanie środowiska, poszerzanie wiedzy i umiejętności, wykonywanie

społecznie użytecznych działań, wypełnienie wolnego czasu, utrzymywanie więzi towarzyskich, stymulacja psychiczna i fizyczna, a czasem nawet możliwość realizacji młodzieńczych marzeń dotyczących edukacji. Kształcenie ustawiczne przybiera zróżnicowane formy, poczynając od organizacji warsztatów, seminariów, kursów komputerowych, kończąc na prowadzonych wykładach naukowych, lektoratach językowych, zajęciach sportowych oraz różnorodnych warsztatach odpowiadających na ich potrzeby, zainteresowania, zdolności i ujawniane pasje. Ważnym komponentem edukacji w ramach UTW jest nabywanie i pogłębianie wiedzy oraz umiejętności seniorów, ułatwianie nawiązywania kontaktów międzyludzkich, angażowanie słuchaczy w aktywność sportową i turystyczną oraz w aktywność na rzecz otaczającego ich środowiska i profilaktyki społecznej. Niezwykle istotnym zadaniem działania uniwersytetów dla seniorów jest przeciwdziałanie samotności i osamotnieniu, co z reguły stanowi nieodłączny problem osób starszych. Należy jednak zauważyć, że działanie uniwersytetów senioralnych nie rozwiązuje, oczywiście, problemu samotności osób starszych w pełni. Wciąż wielu z nich pozostaje w swoich domach i nie korzysta z oferowanych im w środowisku różnorodnych zajęć.

Obecnie uniwersytety dla seniorów pełnią funkcję ważnych centrów edukacyjno-kulturalnych, bowiem to za ich pośrednictwem osoby starsze mogą nie tylko nabyć nowe umiejętności, kompetencje, ale także aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności lokalnych.

#### **Istnieją dwa modele funkcjonowania uniwersytetów trzeciego wieku:**

- **francuski** - ściśle związany z ośrodkami akademickimi - cechuje go wysoki poziom działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej, zróżnicowanie pod względem form organizacyjnych (pełna integracja z uczelnią, ścisła współpraca lub niezależność od uczelni). Zajęcia prowadzone na uniwersytetach francuskich mają takie formy, jak: wykłady, warsztaty, kursy, seminaria, wycieczki i zajęcia ruchowe. Działalność uniwersytetów finansowana jest z opłat członków uniwersytetu, subsydiów pochodzących ze środków samorządowych oraz środków pochodzących od sponsorów;

- **brytyjski** - nazywany także modelem Cambridge - oparty jest na samokształceniu i samopomocy seniorów, bez wsparcia ze strony uczelni wyższych. Seniorzy sami organizują zajęcia, wykorzystując własną wiedzę i doświadczenie. W modelu tym uniwersytet seniora może zostać założony właściwie przez każdą osobę. Istnieją zarówno uniwersytety liczące kilkaset członków, jak też małe - od kilkunastu do kilkudziesięciu członków. Te ostatnie funkcjonują zazwyczaj w mniejszych miejscowościach. Ich oferta edukacyjna jest zróżnicowana: wykładane są zarówno przedmioty akademickie, jak również prowadzone zajęcia praktyczne. Program w znacznej mierze zależy, czym interesują się studenci-seniorzy i jakie posiadają umiejętności. Niektó-

re uniwersytety współpracują ze szkołami wyższymi, większość pozostaje jednak zupełnie niezależnymi ośrodkami kształcenia ludzi starszych, spełniającymi oprócz funkcji poznawczych również integracyjne i terapeutyczne ([www.humanitas.edu.pl](http://www.humanitas.edu.pl)).

Polskie UTW przyjęły zróżnicowany model działania, jak również zróżnicowaną formę organizacyjno-prawną. Najczęściej działają w strukturze rozmaitych organizacji pozarządowych – ponad 56% – jako podmioty prowadzące działalność w strukturach jednostek samorządu lokalnego (domy kultury, ośrodki pomocy społecznej). Co należy podkreślić, 44,7% stanowią w tym stowarzyszenia założone wyłącznie w celu prowadzenia UTW.

Z zadowoleniem należy przyjąć, że w organizację edukacji dla seniorów aktywnie włączyły się także uczelnie wyższe – około 21,5% – wspierając edukację seniorów już aktywnych w środowisku lokalnym UTW, przede wszystkim dzięki zawartym umowom w dziedzinie udostępniania swojej infrastruktury, wsparcia kadrowego, merytorycznemu zaangażowaniu przy budowie programów działania. Dane GUS wskazują, że najliczniejszą grupę kadry UTW – ponad 14 tysięcy – stanowią właśnie nauczyciele akademicki (nie wliczając lektorów i nauczycieli języków obcych). Co warto podkreślić, część kadry dydaktycznej uczelni – 41,1% – pracuje na rzecz UTW nieodpłatnie, w wolontariacie (GUS UTW rok akademicki 2021/2022 w Polsce).

Poza wskazanym wsparciem coraz częściej uczelnie wyższe, szczególnie uniwersytety decydują senatu, rad wydziału czy rad instytutu, podejmując uchwały o samodzielnym prowadzeniu działalności edukacyjnej dla seniorów, realizując własne, autorskie projekty srebrnej edukacji. Fakt ten niewątpliwie świadczy o zasadniczej zmianie stosunku do seniorów i ich roli w społeczeństwie.

W miarę uwzględniania tych tendencji rośnie, strukturyzuje się i systematyzuje sieć srebrnej edukacji. Każdy element tej sieci charakteryzuje się unikalnym podejściem, zakresem tematów edukacyjnych i strukturą działań. W każdej jej części najważniejszą rolę odgrywa sam inicjator. To od niego uzależniona jest organizacja działalności edukacyjnej, opierającej się na własnym rozumieniu wyzwania czasu i własnym poczuciu luki w strukturze społecznych praktyk edukacyjnych.

## **Doświadczenia srebrnej edukacji w Uniwersytecie Szczecińskim**

Ciekawym, w naszej ocenie, doświadczeniem w dziedzinie organizacji edukacji senioralnej (srebrnej edukacji) może podzielić się Katedra Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki w Uniwersytecie Szczecińskim.



Srebrną edukację definiowano jako działalność edukacyjną dla/z seniorami, która ukierunkowana jest na optymalizację ich stanu i wizerunku – wewnętrznego i zewnętrznego, fizycznego, psychicznego, duchowego, a także sieć zorganizowanego (w takim czy innym stopniu) wsparcia społecznego dla tej działalności.

Pomysł na prowadzenie edukacji seniorów w Uniwersytecie Szczecińskim, pod nazwą *Szczeciński Humanistyczny Uniwersytet Seniorów*, powstał w 2014 roku, na ówczesnym Wydziale Humanistycznym, z inicjatywy dr Beaty Bugajskiej, zatrudnionej w Katedrze Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki, która wspólnie z współpracownikami Katedry prowadziła pierwsze działania organizacyjne przez cztery lata. W roku 2018 kierownikiem prowadzącym SHUS w Uniwersytecie Szczecińskim została prof. dr hab. Barbara Kromolicka – kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki. Powołanie SHUS, uchwałą Rady Wydziału, nadało tej inicjatywie nie tylko środowiskowy, ale także i naukowy charakter, co poza organizacją edukacji dla seniorów otworzyło drogę do prowadzenia badań naukowych wśród/z i dla tej grupy społecznej.

Promocję powołanego, kolejnego<sup>2</sup> uniwersytetu seniora prowadzono na stronach Wydziału oraz założonej w tym celu stronie: [www.shus.whus.pl](http://www.shus.whus.pl), a także na popularnych portalach społecznościowych. Studenci Instytutu Pedagogiki, w ramach integracji pokoleń, włączyli się w akcję promocyjną, przygotowując informacje adresowane do osób starszych i ich rodzin w interesujący sposób, często zabawny, zachęcając do zainteresowania się nową ofertą edukacyjną dla seniorów w Szczecinie. Wyemitowano także spoty informacyjne w Radiu Szczecin, wydrukowano plakaty informacyjne, które rozwieszano w miejscach ogólnodostępnych, zorganizowano dzień otwarty SHUS, podczas którego seniorzy mogli skorzystać z bezpłatnych porad: prawnika, dietetyka, policjanta, psychologa, przedstawiciela Rady ds. Seniorów Urzędu Miasta.

Na pierwsze zapisy do Szczecińskiego Humanistycznego Uniwersytetu Seniora odpowiedziało 95 seniorów od 60. roku życia. Podczas 10-letniej działalności wokół SHUS US skupionych było już ponad 1025 słuchaczy, wśród których zdecydowanie dominują kobiety. Obecnie najliczniejszą grupę stanowią seniorzy w przedziale wiekowym 70-79 lat, z wykształceniem średnim bądź wyższym (należy wspomnieć, że w pierwszych latach działalności SHUS dominowało wykształcenie zawodowe i podstawowe). Cztery osoby mają stopień doktora z dziedziny nauk technicznych, najstarszy zaś senior liczy 93 lata.

---

<sup>2</sup> W Szczecinie z powodzeniem działał już od 35 lat uniwersytet dla seniorów, prowadzony przez Stowarzyszenie UTW, jako czwarty w Polsce uniwersytet dla ludzi dojrzałych, po UTW w Warszawie, Wrocławiu i Opolu. W roku 2023 SUTW obchodził jubileusz 45-lecia działalności.



W SHUS US zaczął kształtować się system praktyk edukacyjnych dla seniorów, łączący dość tradycyjne dla uniwersytetu formy, to jest cykle wykładów, warsztaty tematyczne, praktyczne zajęcia językowe, historyczne, ruchowe, muzyczne, plastyczne, teatralne i wiele innych, elastycznie odpowiadając na zgłaszane potrzeby i zainteresowania seniorów. Udział we wszystkich formach zajęć jest nieodpłatny, jakkolwiek uwarunkowany uczestnictwem w wykładach srebrnej edukacji, organizowanych systematycznie (co dwa tygodnie). Wykłady poświęcone różnorodnej tematyce prowadzą pracownicy naukowcy uczelni szczecińskich oraz wybitni specjaliści z różnych dziedzin życia. Statystyki dotyczące udziału w nich seniorów wskazują na ich bardzo liczną aktywność, każdorazowo sięgającą 200-300 osób.

Wśród wielu form aktywności edukacyjnej seniorów za szczególnie ciekawą należy uznać projekt zatytułowany „Dialog Kultur”, skupiający seniorów zainteresowanych wspólną, wszechstronną analizą różnorodnych kultur świata, a w nich źródeł piękna. Inicjatorką zajęć z tej problematyki jest prof. dr hab. Oxana Kozłowa – socjolożka kultury, która od pięciu lat współpracuje z SHUS US na zasadzie wolontariatu. W efekcie pracy Pani Profesor, w strukturze SHUS US powstał swoisty klub seniorów, zatytułowany „Klub Miłośników Piękna”, w ramach działania którego omawiane są zagadnienia dotyczące analizy „piękna”, porównywania „piękna” w różnych krajach świata, w różnych dziedzinach sztuki, różnych epokach, czy sferach życia społecznego. Na przykład, z inicjatywy seniorów i w dialogu z nimi analizowano przejawy piękna w romantyzmie, sztuce egipskiej, nawet w socrealizmie. Seniorzy – miłośnicy piękna zbudowali swój autorski program, na który składają się:

- cykl wykładów o „pięknieniu” w architekturze chrześcijańskiej..., w obrazach Cranachów, w szczecińskim gotyku ceglany...

- cykl wirtualnych wizyt w muzeach Polski i świata: Muzeum Narodowym, Sankt Petersburgu – Ermitaż, muzeach Chin, Indii, Japonii, Anglii, Ukrainy, Włoch, Holandii. Dodatkowym walorem oraz istotą odwiedzin w poszczególnych muzeach była edukacja w dziedzinie umiejętności „czytania sztuki”, tzn. pogłębionej analizy wybranego dzieła oraz poznanie jego twórcy;

- cykl zajęć o „pięknieniu w modzie” – ubiór, tatuaże;
- wspólne wyjścia do kina, teatru, opery, filharmonii, poprzedzone merytorycznym przygotowaniem z dziedziny tematyki, reżysera, głównych aktorów;
- zajęcia reagowania na aktualne problemy człowieka i świata. W Klubie podjęto analizę przyczyn agresji i piękna altruizmu, sposobów manifestacji, historycznego rozwoju empatii, cech „Ukraińskiego piękna”.

Seniorzy skupieni wokół problematyki *Klubu Miłośników Piękna* SHUS, to niezwykle kreatywni seniorzy, postrzegający dany im czas jako ten, któ-

ry należy wypełnić czymś wartościowym, z myślą o nieustannym własnym rozwoju.

Wśród wielu aktywności w srebrnej edukacji szczególną uwagę przywiązujemy do aktywizacji seniorów w wolontariacie. Prowadzone dla osób chętnych zajęcia z zakresu *wolontariatu* i *mentoringu* zaowocowały ukształtowaniem się grupy wolontariuszy – seniorów, którzy systematycznie wspierają aktywnie wiele instytucji oświatowych i edukacyjnych Szczecina. Wolontariuszy seniorów SHUS spotykamy w *Filharmonii szczecińskiej* podczas cotygodniowych koncertów, *Muzeum Narodowym*, szczególnie w projekcie „Noc muzeów”, *Książnicy Pomorskiej* i *Bibliotekach* przy projektach czytelniczych. Podziękowania i listy gratulacyjne kierowane do organizatorów *Szczecińskiego Humanistycznego Uniwersytetu Seniora* potwierdzają, jak ważne i oczekiwane w środowisku jest wsparcie seniorów, co może i zapewne stanowi wzorzec dla młodszego pokolenia.

### **Wyzwania na przyszłość – perspektywy srebrnej edukacji**

Obecnie w działaniach uniwersytetów trzeciego wieku bierze udział niewielka grupa seniorów. Główne przyczyny tego można dostrzec w:

- 1 – nieufornowaniu potrzeby w edukacji;
- 2 – niezadowoleniu z formy proponowanych praktyk;
- 3 – niezadowoleniu z treści proponowanych praktyk.

Głównym – i na tym etapie najbardziej rozpowszechnionym – problemem jest pierwszy wymieniony. Brak potrzeby w edukacji, samorozwoju w znacznym stopniu związany jest z fenomenem „dysfunkcji narkotyzującej” (Esitti, 2016), która polega na tym, że media tworzą stan społecznej apatii, przy jednoczesnym umacnianiu wśród odbiorców przekonania, że to co mają, robią – *pasywna obserwacja* jest wystarczająca w zakresie ich społecznego uczestnictwa.

Tymczasem, owa *pasywna obserwacja* jest szczególnie niebezpieczna właśnie dla seniorów, ponieważ stanowi przeciwieństwo tego wszystkiego, co pomaga hamować intelektualną i moralną degradację – *jest sposobem stymulowania demencji*. Przed społeczeństwem coraz wyraźniej stawiane jest zadanie walki z demencją u seniorów. To naturalnie stanowi cel ogólny, ale w perspektywie dla osiągnięcia tego celu potrzebne będzie określenie celów szczegółowych, wśród których na czoło wysuwa się srebrna edukacja – w ramach powszechności zróżnicowana w swych zakresach i formach oddziaływania. Zindywidualizowane potrzeby w *srebrnej edukacji* będą symetryczne oraz wywołujące indywidualne podejście seniorów do życia w procesie wspierania ich samoedukacji i rozwoju.

Trudno nie zgodzić się ze słowami Janusza Mariańskiego, że

pluralizm społeczno-kulturowy i związany z nim strukturalny indywidualizm prowadzą nie tylko do zanikania ogólnie obowiązującego i ważnego systemu moralnego, ale i do tworzenia się odrębnych kodów i norm dla poszczególnych dziedzin życia społecznego, co niewątpliwie utrudnia osiągnięcie wspólnego konsensusu, będącego podstawą spójności i więzi społecznej (Mariański, 2021, s. 8).

Jednakże, takie utrudnienia są atrybutami teraźniejszości i przyszłości. Z nimi będzie miał do czynienia również system srebrnej edukacji. Nie można jednak absolutyzować destrukcyjność wpływu indywidualizacji, różnorodności na utrzymywanie wspólnych wartości i praktyk. Każdy człowiek – istota społeczna, a senior – to ta istota społeczna, która zwykle w największym stopniu docenia ład interakcyjny i dąży do podtrzymywania „twarzy” konstruowanego i uznawanego społeczeństwem obrazu seniora,

to jest pewnej społecznej wartości, podlegającej ocenom innych, bronionej i chronionej przez jednostkę oraz innych partnerów interakcji w celu jej zachowania, ale także i zachowania ładu interakcyjnego (Konecki, 2012; Goffman, 2010).

Konstruowanie obrazu dostojnego życia seniora stanowi ważne zadanie, dla wykonania którego wiele można zrobić za pomocą reklamy społecznej, pomagającej zmieniać nastawienia społeczne. Dobrze wiemy, że zachowania człowieka są zdeterminowane nie przez rzeczywistość jako taką, ale przez opinię na jej temat („samospelniająca się przepowiednia”). W.A. Thomas i D. Thomas dowodzą, że „Jeżeli ludzie określają sytuacje jako realne, to są one realne w swoich konsekwencjach” (Thomas, Thomas, 1928). Jeżeli więc uznajemy, że w społeczeństwie XXI wieku należy i warto edukować ludzi w wieku senioralnym, to należy podjąć działania, aby taka możliwość istniała.

Jednocześnie, jeżeli w społeczeństwie dojrzewa świadomość, że należy znaleźć pole prospołecznych praktyk seniorów – praktyk, które przynoszą korzyść innym ludziom lub całemu społeczeństwu, to takie pole praktyk odzwierciedlające potrzeby samorealizacji seniorów należy tworzyć i nieustannie wspomagać.

## Zakończenie

Seniorzy w coraz większym stopniu aktywnie przeciwstawiają się stereotypom i upierają przy swoim prawie do pozostania aktorem w procesie społeczno-kulturowym. Dostrzegają, że współcześnie ludzie nie będący, w tej czy innej formie, włączeni w proces edukacji, przede wszystkim samokształcenia, tracą swoją podmiotowość lub zamieniają się w działaczy

archaizacji, hamowania procesu społeczno-kulturowego. W związku z tym rośnie zapotrzebowanie na edukację starszego pokolenia. Nie oznacza to, oczywiście, że wszyscy przedstawiciele trzeciego wieku mają już uformowaną lub rozwiniętą potrzebę edukacji.

Oczekiwania społeczno-kulturowe osób starszych znajdują się teraz w ostrej fazie formowania. Wcześniejszy obraz – jak na standardy historyczne bardzo niedawny – to obraz optymalnego zakończenia życia, czyli śmierć w pracy lub na scenie (nierzadko się to zdarzało), w procesie całkowitego poświęcenia. Obecnie taki obraz ma coraz mniej wspólnego z rzeczywistością. Toteż, budowanie pomysłów na swoje życie na jego „trzecim” etapie stanowi ogromne wyzwanie.

Jednakże, społeczeństwo w dalszym ciągu nie przygotowuje człowieka do długiego życia i w związku z tym: „Nie mamy systemu edukacji dla tego pokolenia” (McCrinkle, Fell, 2020). Wprawdzie te słowa Marka McCrinkle’a odnoszą się do pokolenia alfa (osób urodzonych między połową lat 2010 a połową lat 2020), to jednak w jeszcze większym stopniu można je przypisać dzisiejszemu pokoleniu seniorów. Powstanie srebrnej edukacji stanowi odpowiedź na podwójne wyzwanie: wzrost potrzeb kulturalnych srebrnego pokolenia oraz po stronie społeczeństwa rodzącej się świadomości konieczności wspierania „aktywnej starości” jako głównego sposobu minimalizacji negatywnego obciążenia „biernej starości” na „drugie” pokolenie, w ogóle na strukturę społeczną.

W koncepcji całościowej edukacji osób dorosłych główny nacisk położony jest na proces poznawania, uczenia się, na samokształcenie, rozumiane jako autokreacja, samorozwój, samodoskonalenie się. Na jakość uczestnictwa w edukacji podejmowanej w wieku senioralnym zasadnicze znaczenie mają wcześniejsze doświadczenia edukacyjne – nawyk nieustannego uczenia się, stała ciekawość świata i ludzi, potrzeba nieustannego kontaktu z innymi, otwartość na nowe sytuacje, wreszcie postawa wobec samego siebie. Wzrost grupy w wieku senioralnym z wyższym wykształceniem otwiera zupełnie nowe przestrzenie do aktywności edukacyjnej, społecznej, artystycznej, rekreacyjnej, czy wolontarialnej. Te zakresy aktywności seniorów należy wspierać, stwarzając odpowiednie warunki i możliwości w postaci systemowych rozwiązań. W program edukacji senioralnej – *srebrnej edukacji* powinny włączyć się wszystkie uczelnie wyższe, znające specyfikę uczenia się dorosłych, a zatem z powodzeniem mogące, uwzględniając niedostatki związane z wiekiem oraz wyjątkowe predyspozycje ludzi starych do uczenia się, dostosować programy zajęć także do ich potrzeb.

Wśród trudności w realizacji potrzeb edukacyjnych osób starszych wymienia się te, które wynikają z uwarunkowań środowiskowych. W tym obszarze podstawową ba-

rierą jest stereotypowe postrzeganie osób starszych przez pozostałe generacje i przez nich samych (Fabiś, Wawrzyniak, Chabior, 2017, s. 178).

W perspektywie rozwoju srebrnej edukacji przewiduje się pogłębienie dialogu seniorów z innymi pokoleniami właśnie w procesie edukacji. Opisane przez Margaret Mead postfiguratywna, kofiguratywna i prefiguratywna kultury nieuniknienie „spotykają się” w procesie rozwoju edukacji ustawicznej LLL, na podstawie partnerskich stosunków różnych pokoleń – rozwoju i harmonizacji procesu społeczno-kulturowego.

**Wkład autorów**

Autorki deklarują samodzielny równy wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

- Delors, J. (2012). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. UNESCO: Wydawnictwo Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
- Esitti, Ş. (2016). *Narcotizing Effect of Social Media*. Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi 7(1), 1015-1030
- Fabiś, A., Wawrzyniak, J., Chabior, A. (2015). *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Fabiś, A., Konieczna-Woźniak, R. (2022). *Polski fenomen uniwersytetów trzeciego wieku*. Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej, 22
- Gołdys, A., Krzyżanowska, Ł., Stec, M., Ostrowski, Ł. (2012). *ZOOM na Uniwersytety Trzeciego Wieku*. Warszawa: Raport Towarzystwa Inicjatyw Twórczych „e”
- Inglehart, R. (2018). *Cultural evolution: People's motivations are changing, and reshaping the world*. Cambridge: Cambridge University Press
- Konecki, K.T. (2012). *Recenzja z książki Ervinga Goffmana Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*. Kultura i Wychowanie, 4(2)
- Leszczyńska-Rejchert, A. (2005). *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- Łomny, Z. (1996). *W kierunku edukacji planetarnej*. W: I. Wojnar, J. Kubin (red.) *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa
- Mandrzejewska-Smól, I. (2017). *Edukacja seniorów w perspektywie optymalnego starzenia się*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 3
- Mariański, J. (2021). *Indywidualizacja religijna i moralna jako megatrend społeczno-kulturowy. Studium socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- McCrimble, M., Fell, A. (2020), *Understanding Generation Alpha*. Australia: McCrimble Research
- Sułkowski, L. (2016). *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN





ZBYSZKO MELOSİK

ORCID 0000-0002-7802-3152

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## MIT UNIWERSALNEJ BIBLIOTEKI I IDEA DEFINITYWNEJ KSIĄŻKI: KONTEKSTY I KONTROWERSJE

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Mit uniwersalnej biblioteki i idea definitywnej książki: konteksty i kontrowersje* [Myth of Universal Library and Idea of Definitive Book: Contexts and Controversies]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 55-74. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 25.11.2023. Accepted: 14.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.4

The article is aimed at describing two examples of man's dream about totality. In the introduction, the author considers the concept of a universal library and definitive book. The first part includes an analysis of various existential conceptions of total library, and first of all, Borgesian, presented in his famous text "Library of Babel" as well as his concept of Aleph as a universal point with its access to the whole reality. Also, the catastrophic idea of a universal library created by Kurt Lasswitz is presented. The second part of the article is devoted to the concept of a definitive book. Here the famous text written by Borges "The Book of Sand" is considered. Besides the author presents the idea of universality included in the Enlightenment encyclopedias as well as the scientific Biblia project developed by Novalis. In the last part of the article, a comparison is made between the physical library and the virtual library.

**Key words:** universal library, Jorge Louis Borges, definitive book, virtual texts

### Wprowadzenie

Mój niniejszy artykuł poświęciłem jednemu z kontekstów odwiecznego marzenia człowieka, jakim jest uzyskanie dostępu do sfery lub punktu/momentu uniwersalności, ostateczności, czy definitywności.

Oczywiście, kategoria ta eksplorowana jest głównie w myśli teologicznej i filozoficznej, ale również występuje w literaturze i sztuce, jak również – co bynajmniej nie jest zaskakujące – w fizyce. W moim tekście wezmę pod uwagę przede wszystkim dwie niezwykle interesujące egzemplifikacje tego

marzenia: uniwersalną, totalną bibliotekę i definitywną książkę, ale również poświęcę uwagę kwestii wirtualności biblioteki współczesnej oraz niektóre kontrowersje związane z powyższymi egzemplifikacjami.

Biblioteki postrzegane są jako jedno z najbardziej wartościowych i doniosłych miejsc urzeczywistnienia wiedzy – swoiste repozytorium dorobku cywilizacyjnego. Wzbudzają zwykle nadzwyczaj pozytywne odczucia – jako źródło intelektualnej refleksji, jak również miejsce wolności myślenia, oazy pełne ciszy. Zdają się tworzyć alternatywną, dostojną, ale piękną rzeczywistość – „inne miejsce”.

Biblioteki postrzega się też niekiedy jako „sanktuarium książek” (Ander-  
sen, Skouvig, 2009). Jak pisze Umberto Eco:

Biblioteki stanowiły przez wieki najważniejszą przestrzeń przechowywania naszej wspólnej mądrości. Były rodzajem uniwersalnego mózgu (...) (Eco, 2005, s. 2).

Były też nieodmiennie, wraz z muzeami, włączane w projekt „powszechnego oświecenia” (Jochumsen, Rasmussen, 2005, s. 287). Jak pisze Gary P. Radford – u Eco

w pozytywistycznej bibliotece/labiryncie (...) „prawda” pojedynczego tekstu może być poznana w odniesieniu do (...) klasyfikacyjnego systemu biblioteki (Radford, 1998, s. 620).

Dodam w tym miejscu, że w tradycji Zachodu

biblioteka przez bardzo długi czas uosabiała metaforę porządku i racjonalności. Reprezentuje ona, w formie instytucjonalnej (...) ostateczne urzeczywistnienie miejsca, w którym każda pozycja [książka] ma swoje ustalone miejsce i znajduje się w apriorycznych relacjach z wszystkimi innymi pozycjami. Racjonalność biblioteki reprezentuje (...) opis nauki idealizowanej przez instytucje nauki pozytywistycznej. Tak jak biblioteka umieszcza w całkowicie spójnym systemie kolekcję unikatowych tekstów, tak nauka ta poszukuje systemu poprzez który unikatowe, wyprowadzone z natury obserwacje mogą być uporządkowane i sklasyfikowane zgodnie z układem ogólnych zasad (Radford, 1998, ss. 617-618).

Tak więc, od zarania pisma i umiejętności pisania gromadzono pieczołowicie teksty w różnego typu bibliotekach, aby je przechowywać, udostępniać, a także chronić zawartą w nich wiedzę/mądrość przed utraceniem lub zniszczeniem. Głównym celem gromadzenia zbiorów było przekazywanie dorobku cywilizacyjnego kolejnym pokoleniom.

Idea uniwersalności i totalności odnosiła się często nie tylko do biblioteki, ale także do marzenia o napisaniu definitywnej książki, która zawierałaby podsumowanie czy „ekstrakt” całej rzeczywistości lub przynajmniej całej posiadanej przez ludzkość wiedzy o niej. Jak pisze Wiljan van den Akker:

ciągle żywy i ekscytujący jest wizerunek humanisty, który pracuje samotnie na poddaszu, pisząc książkę, która zastąpi wszystkie dotąd istniejące książki i unieważni wszystkie książki, które jeszcze nie zostały napisane (van den Akker, 2016, s. 23)

Ale taki wizerunek odzwierciedla tylko marzenie nie do spełnienia – o „ostatecznym objawieniu” w naukach humanistycznych, o dziele kompletnym.

Dodam, że takie marzenie o definitywnej książce uosabia istotę intelektualnego projektu umysłów humanistycznych. Z kolei, w przypadku nauk ścisłych uosabia ono pragnienie wyprowadzenia jednego uniwersalnego wzoru matematycznego czy prawa fizyki, które wyjaśniałoby „za jednym razem” istotę rzeczywistości czy znaczenie całej rzeczywistości. Podobnie jak humaniści, również fizycy pragną uzyskać dostęp do totalności i uniwersalności. Pojawia się zatem w fizyce:

Teoria wszystkiego [która] stanowi pojęcie odnoszące się do ostatecznej teorii wszechświata – układu równań zdolnych do opisanie wszystkich zjawisk, które kiedykolwiek miały miejsce lub kiedykolwiek się pojawią (Laughlin, Pines, 2000, s. 28).

Jak napisali Stephen Hawkins i Leonard Mlodinow:

Przez dekady podejmowaliśmy wysiłki, aby zbliżyć się do ostatecznej teorii wszystkiego – jednego i całkowitego zestawu fundamentalnych praw natury, które wyjaśniają każdy aspekt rzeczywistości (Hawkins, Mlodinow, 2010).

Mój tekst dotyczy jednak problematyki, która zawarta jest w jego tytule: uniwersalnej biblioteki i definitywnej książki.

## **Biblioteka uniwersalna**

Krystalizacją idei uniwersalnej biblioteki jest wspaniała Biblioteka Aleksandryjska (z około 500 tysiącami zwojów papirusów znajdujących się w niej), a właściwie utworzone wokół niej wyobrażenia i symbolika. Powstał więc mit „uniwersalnego” charakteru Biblioteki Aleksandryjskiej (Thiem, 1995, ss. 64-65). Oczywiście, jednym z najbardziej istotnych źródeł tego mitu było także jej spalenie – niektórzy autorzy uważają wręcz, że wstrzymało ono znacząco rozwój nauki i technologii, a nawet postępu cywilizacyjnego (Yasmin, 2018, ss. 134-135). Jednakże, istotą owego mitu było przekonanie, że stanowiła ona „monumentalny projekt umieszczenia w jednym miejscu wszystkich dzieł antycznego świata” (Thiem, 1995, s. 65). Biblioteka Aleksandryjska uosabiała mit zawierania „każdej możliwej wiedzy”, a James O’Donnell napisał, że funkcjonuje ona w wyobraźni jako „chimera władzy i tajemnicy” (por. Ba-

gnall, 2002, s. 361). Stała się ona „symbolem uniwersalności intelektualnej aktywności i kolekcjonowania napisanych tekstów” (Bagnall, 2002, s. 361).

Na przestrzeni dziejów – odwołując się często do mitu Biblioteki Aleksandryjskiej – dążono do stworzenia kolejnych wersji „uniwersalnej biblioteki” – często jako miejsca totalnego i uniwersalnego, zawierającego różnorodną możliwą wiedzę zawartą we wszelkich istniejących książkach. A idea ta – jak pisze Roger Chartier:

stanowiła źródło książęcych, eklezjastycznych [religijnych] i prywatnych bibliotek, uzasadniała konsekwentne poszukiwanie rzadkich książek, zagubionych edycji i tekstów, które zniknęły; prowadziła do tworzenia architektonicznych projektów gmachów zdolnych do przyjęcia światowej pamięci (por. White, 2008, s. 113).

Opisując „marzenia o uniwersalnej bibliotece”, Roger Chartier pisze o

ekspresji pragnienia uchwycenia i akumulacji totalności wszystkich kiedykolwiek napisanych tekstów, dotychczas stworzonej wiedzy w jej całości (por. White, 2008, s. 123).

Bohater jednej z książek Roberta Musila wypowiada się o swoich odczuciach w bibliotece następująco:

Ma się poczucie bycia wewnątrz ogromnego mózgu. Wyobraź sobie, że jesteś totalnie otoczony przez te półki pełne książek w swoich przegrodach, przez te drabiny wszędzie wokół, jak również przez stoły, na których leżą setki książek i przez katalogi – koncentracja całej wiedzy (Springer, 2015, s. 15).

Z kolei, Avriel Bav-Levav pisze o „świadomości biblioteki”, której integralną część stanowi przekonanie, że „totalność książek jest związana z totalnością wiedzy” (por. Marienberg-Milikowsky, 2020, s. 20).

Idea uniwersalności i totalności stanowiła źródło stworzenia wielu rzeczywistych nadzwyczajnych bibliotek – z setkami tysięcy książek na półkach; we wszystkich regionach świata. Jednakże, była ona również pretekstem dla różnego typu koncepcji i wizji o charakterze filozoficznym, często pesymistycznych, czy wręcz katastroficznych. A biblioteka jest w nich postrzegana przez myślicieli i pisarzy jako metafora wszechświata, ludzkości, czy życia. Można uznać za zaskakujące, że biblioteki – stanowiące symbol, wręcz uosobienie racjonalności, uporządkowanej wiedzy i psychicznego spokoju – wzbudzają niekiedy tak negatywne emocje i są źródłem pogłębionych niepokojów egzystencjalnych.

Najbardziej znane, pełne niepokoju przemyślenia odnoszące się do biblioteki zostały przedstawione w utworach literackich przez znakomitego argentyńskiego pisarza i poetę Jorge Louisa Borgesa.

Jak ujmuje to Iana Konstantinova,

Borges wychodzi od wyobrażenia biblioteki i jej bibliotekarzy oraz przekształca je w metafizyczne metafory, stawiając pytania o istotę języka, czasu, życia i wszechświata samego w sobie (Konstantinova, 2013, s. 10).

Najbardziej znaną egzemplifikacją takiego podejścia Jorge Louisa Borgesa jest, wydany w 1941 roku, słynny, chociaż liczący mniej niż dziesięć stron, esej jego autorstwa *Biblioteka Babel* (o którym napisano dziesiątki książek i tysiące artykułów). Borges przedstawia w nim „wszechświat jako monstrualną bibliotekę” z nieskończoną liczbą książek, zawierającą „wszystkie możliwe książki”. Ludzie bezskutecznie próbują się w niej odnaleźć. Nie wyjaśnia ona świata, jest wewnętrznie sprzeczna (Thiem, 1979, s. 524). Biblioteka ta ma charakter „chaotyczny”, pozbawiony racjonalności i, jak pisze Jorge Louis Borges, cechuje ją „bezsensowna kakofonia, werbalny nonsens” (Borges, 1998, s. 114). Zdaniem tego autora,

biblioteka jest totalna i jej szafy rejestrują wszelkie możliwe kombinacje dwudziestu kilku symboli graficznych (...), czyli wszystko, co można wyrazić: we wszystkich językach (Borges, 2019, s. 84).

Jak więc można odnaleźć się w nieskończonym labiryncie książek, stworzonych w swojej nieskończoności z każdej możliwej konfiguracji liter, przecinków, kropek i spacji? (Basile, 2018, s. 17).

U Jorge Louisa Borgesa – jak ujmuje to Perla Sassón-Henry:

fikcyjna (...) biblioteka stanowi (...) ustrukturyzowaną przestrzeń, w której ludzie poszukują (...) książek dających im wszystkie odpowiedzi (Sassón-Henry, 2006, s. 13).

Ludzie są przekonani, że biblioteka zawiera „wyjaśnienie wszystkich tajemnic ludzkości”, jednakże nie mogą ich znaleźć z uwagi na nadmiar informacji (Sassón-Henry, 2006, s. 14). Dla Jorge Louisa Borgesa monstrualny katalog przekształca „sens w nonsens”. Jego zdaniem, w bibliotece tworzy się napięcie między „porządkiem a entropią”, stanowi ona „apoteozę paradoksalnej irracjonalności” (Springer, 2015, s. 29). Można uznać, że biblioteka Borgesa wyraża ideę przypadkowości.

Jorge Louis Borges odrzuca więc optymistyczną interpretację biblioteki, która zawarta jest w koncepcjach pozytywistycznych. Odwołuje się on natomiast do istniejącej „stałej struktury labiryntu” i eksponuje ideę jego nieskończoności – w kontekście niemalże katastroficznym (Sassón-Henry, 2006, s. 18). Jak pisze Perla Sasson-Henry, *Library of Babel* Borgesa zawiera przekonanie, że „język, nauka i technologia pozwalają nam jedynie na tworzenie

wyobrażeń; nigdy na pełne zrozumienie skomplikowanego wszechświata” (Sassón-Henry, 2006, s. 20). A uporządkowanie może istnieć jedynie w parze ze swoim przeciwieństwem – totalnym chaosem. Gerry O’Sullivan pisze o podejściu Borgesa do biblioteki w sposób następujący:

jako miejsce rozproszenia biblioteka wywraca hierarchie i tradycyjne opozycje, pozostawiając jedynie dwuznaczność (...) Biblioteka obiecuje wiedzę, a przynosi jedynie dezorientację (O’Sullivan, 1990, s. 114).

Dodam, że w opisywanych przez siebie bibliotekach Borges umieszcza niekiedy „lustra między książkami, aby przywołać pozornie niemożliwą nieskończoność słów i stron”. Galerie półek z książkami są „odzwierciedlane w lustrach”, co „jedynie zwiększa poczucie zawrotów w głowie, poprzez sugerowanie, że biblioteka mogłaby być rzeczywiście nieograniczona (...)” (O’Sullivan, 1990, s. 117).

Jak pisze przy tym Jon Thiem, „mityczna aura otaczająca uniwersalne biblioteki” wiązała się u Borgesa z „zasadą Alefa”. Według Borgesa, „Alef jest punktem zawierającym wszystkie inne punkty”, stanowi malutką przestrzeń, w której „mogą jednocześnie być widziane wszystkie inne rzeczy we wszechświecie, bynajmniej nie w jakimkolwiek zmniejszeniu i bez wzajemnego nakładania się na siebie”. W Alefie „maksimum włączalności” łączy się z „maksimum zrozumienia lub dostępności” (Thiem, 1979, s. 65). Alef jest więc fenomenem wszechwiedzy, opisywanym przez Borgesa: „jako miejsce gdzie bez dezorientacji można widzieć z wszystkich kątów wszystkie miejsca w świecie” (De Castro, 2008, s. 63). Alef to „miejsce, gdzie są, nieprzemieszane, wszystkie miejsca świata, widziane z każdej możliwej perspektywy” (Borges, 2020, s. 153). Dla Borgesa mały punkt „był w stanie zawrzeć kosmiczną przestrzeń bez zmniejszania jej” (Varini, Lopez-Duran, Muller, 2004, s. 125). Iana Konstantinova podkreśla, że chociaż w opowiadaniu pod takim tytułem Alef nie jest związany bezpośrednio z biblioteką, to jednak występująca u Borgesa

idea nieskończoności zarówno czasu, jak i przestrzeni, które jednak mogą [w owej nieskończoności biblioteki] być zawarte w malutkiej fizycznej przestrzeni jest najlepiej wyjaśniona przez pojęcie Alef (Konstantinova, 2013, s. 12).

Pojęcie Alef odwołuje się do biblioteki w tym znaczeniu, że staje się ona metaforą całej rzeczywistości, całego wszechświata. Bowiem, to biblioteka skupia w sobie całą wiedzę. W takiej sytuacji uzyskuje ona kolejny wymiar swojej uniwersalności/totalności. Jednakże i w tym przypadku powraca koncepcja zagubienia człowieka w owej totalności. Tak pisze komentujący zasadę Alefa Jon Thiem:

Jak dobrze wiadomo, każdy projekt całkowitej inkluzywności, uniwersalnego wykażu, ukrywa w sobie wirusa chaosu (...) Kompletność może prowadzić do braku zrozumienia (Thiem, 1995, s. 65).

Brak dezorientacji, o którym pisze Borges w odniesieniu do Alefa, może prowadzić do całkowitej dezorientacji poprzez jednoczesność bycia wszędzie. Zdaniem Venketa Ramanana, poglądy Borgesa, i to nie tylko odnoszące się do biblioteki i zasady Alefa Borgesa, zawierają przekonanie o „niepewnej” istocie rzeczywistości, wiedzy, czasu i ludzkiej jaźni (Ramanan, 2016, s. 113).

Równie katastroficzną, związaną z biblioteką, ideę przedstawia Kurt Lasswitz, niemiecki pisarz (autor tekstów z dziedziny naukowej fantastyki). W krótkim, bardzo pesymistycznym, tekście *Universal Library* proponuje stworzenie „uniwersalnej biblioteki” – z pomocą „maszyny” skonstruowanej przez genialny umysł. Jak pisze Barbara Milberg Fischer:

maszyna ta jest w stanie generować każdą możliwą literaturę dla ludzkości, także nieprawdziwą, niezrozumiałą, prawdopodobną i w oczywisty sposób nieprawdopodobną (Milberg Fisher, 1997, s. 97).

Bohater jego opowiadania stwierdza:

jeżeli w sposób mechaniczny zostaną stworzone wszystkie kombinacje, wówczas otrzymamy wszystkie dzieła, które kiedykolwiek zostały napisane w przeszłości lub mogą być napisane w przyszłości (Lasswitz, 1958, s. 239).

Mówi się tutaj wprost o „eliminacji autora” i zastąpieniu go przez „automatyczną maszynę drukarską”, o „triumfie technologii” (Lasswitz, 1958, s. 239).

Przedstawiając ideę uniwersalnej i totalnej biblioteki, trudno nie przywołać poglądów Michela Foucaulta. Jego zdaniem, jak ujmuje to Edward W. Said,

biblioteka jest totalnym nieskończenie absorpcyjnym systemem, stanowiącym sam dla siebie nieskończony układ odniesienia (jeżeli weźmiemy pod uwagę katalogi, i występujące (...) w książkach, nieograniczone możliwości wzajemnego odsyłania się do siebie). Jest on ilościowo ogromny (...) i beznamiętny (por. Said, 1994, s. 47).

Dla Foucaulta biblioteka stanowi urzeczywistnienie „woli, aby zawrzeć w jednym miejscu wszystkie czasy, wszystkie formy, wszystkie upodobania”. Uważa on, że biblioteka jako „miejsce wszystkich czasów, które jest samo w sobie poza czasem” zawiera „projekt organizujący (...) pewien rodzaj nieustannej i nieokreślonej akumulacji czasu w nieruchomej przestrzeni” (Radford, Radford, Lingel, 2015, s. 739).



Z drugiej strony, podejście Foucaulta nie jest tak pesymistyczne jak Borgesa. W następujący sposób ujmują to Gary P. Radford i Marie L. Radford:

Dla Foucaulta fantazja biblioteki jest doświadczeniem labiryntu; poszukiwaniem związków między tekstami, jak również ich treściami. Praktyka biblioteki organizuje partykularne ułożenie tekstów, jednakże według Foucaulta można działać w jej ramach w celu stworzenia nowych labiryntów, nowych perspektyw i ostatecznie nowych światów. Biblioteka jest w większym stopniu instrumentem nowych możliwości niż miejscem wyczerpywania możliwości. Wizerunek biblioteki jako bezosobowej kolekcji milczących i zakurzonych tekstów zawierającej w swojej totalności wiedzę na temat świata jest zakwestionowany przez bardziej dynamiczny wizerunek, w którym to użytkownicy zanurzają się w ramach (...) przestrzeni między tekstami, tworząc związki i czyniąc odkrycia dużo głębsze niż po prostu [takie, które wynikają z prostego] kolekcjonowania (...) tekstów (Radford, Radford, 2005, s. 73).

Tak więc, chociaż w obu przypadkach – Borgesa i Foucaulta – występuje totalność biblioteki, to konsekwencje interpretacyjne są w nich znacząco odmienne.

Warto przedstawić w tym miejscu inne, podobne do powyższych, nurty analizy bibliotek, w mniejszym lub większym stopniu odwołujące się do idei ich uniwersalności czy totalności. Oto Charles Bazerman i James Paradis zdają się krytykować biblioteki za podtrzymywanie idei tekstu, który istnieje sam w sobie, jest wyizolowany i umieszczony wśród tysiąca innych. Biblioteka jako abstrakcyjne pojęcie staje się

repozytorium „literatury” lub „wiedzy”. Książki-objekty usunięte z sieci społecznych, które stanowiły ich źródło, są grupowane alfanumerycznie, w odpowiednich klasach wyznaczonych przez przedmiot, gatunek, język, okres historyczny i dyscyplinę. Egzegetyczne tradycje związane z biblioteką podtrzymują identyfikacje książek z tymi abstrakcyjnymi kategoriami (...). We wnętrzu biblioteki, zawsze przypominającym kaplicę lub katedrę, teksty istnieją w ponadczasowym i kontemplacyjnym milczeniu (...) (Bazerman, Paradis, 1991, s. 3).

W niektórych ujęciach wyciągnięcie pojedynczej książki z bibliotecznej półki staje się aktem wręcz metafizycznym. Tak opisuje to Alain Resnais:

To już nie jest ta sama książka. Przedtem stanowiła część uniwersalnej, abstrakcyjnej, obojętnej pamięci, gdzie wszystkie książki są równe (...). Teraz została wybrana ponad inne (...). Teraz staje się niezastąpiona dla swojego czytelnika, wyrwana ze swojej galaktyki, a czytelnicy korzystają z kawałka uniwersalnej pamięci (por. Springer, 2015, s. 3).

Z kolei Matthew Battles zwraca uwagę na inny jeszcze aspekt pewnej totalności biblioteki. W dużych bibliotekach czytelnik może czuć się wręcz przytłoczony „fizykalnością książki”, gdzie „zakumulowana waga napisa-

nych słów [w tysiącach woluminach na półkach] wydaje się zaprzeczać prawu grawitacji” (Battles, 2003, s. 4).

Dodam, że idea totalności biblioteki czy nadmiarowości książek, która pojawia się u Borgesa nie jest niczym nowym. O „nadprodukcji” drukowanych książek pisał już krytycznie Washington Irving (1783-1859):

Tworzenie kolejnych manuskryptów odbywało się bardzo wolno i było kosztowne; ograniczało się głównie do klasztorów (...), [dzięki temu] fontanny myśli nie były przerywane (...). Wynalezienie papieru i druku (...) sprawiło, że każdy może być pisarzem, przekazywać swój umysł w postaci drukowanej i rozpowszechniać siebie samego na cały intelektualny świat. Konsekwencje są przerażające. Strumień literatury przekształcił się w potok, zwiększył się w rzekę, rozprzestrzenił się w morze. Jeszcze kilka wieków temu pięćset lub sześćset manuskryptów tworzyło wspaniałą bibliotekę.

I następnie autor przewidywał, że współczesne mu biblioteki mieszczące w sobie już kilka tysięcy woluminów rozrosną się jeszcze wielokrotnie. A wykształcony człowiek, erudyta, nie będzie miał możliwości zapoznać się z nimi, a nawet z ich tytułami; będzie powoli przekształcał się w „chodzący katalog” (por. Mandell, 2015, s. 107). Z kolei, jeszcze wcześniej Johann Gottfried Herder (1744-1803) uważał, że w świecie druku nieskończona liczba myśli nakłada się na siebie, tworząc – jak to ujmuje Chad Wellmon – „gigantyczny, bezgraniczny rynek idei”. Ludzie nie mogą się już w nich rozeznaczyć; czytają bezładnie, znajdując się w „szaleństwie książek”. Zdaniem Herdera, należy też uznać za „patologiczne założenie, że książki konstytuują odgraniczone królestwo samo w sobie, królestwo ze swoją własną logiką organizacji” (Wellmon, 2011, ss. 65-66), które, dodam – biblioteka uosabia. Herder uważał, że wynalazek druku przekształcił człowieka w „drukowaną literę”, stworzył nie tylko książki, lecz jak ujmuje to Chad Wellmon „niezależny świat drukowanych głosów, świat zamieszkały i animowany przez drukowane litery”. W tymże świecie druku, jak pisze sam Herder, „myśli wszystkich narodów, starych i nowych przepływają przez siebie wzajemnie” (Wellmon, 2011, s. 65). W tej drukowanej wieży Babel, jak to ujmuje przywołujący słowa Herdera Chad Wellmon „wszystkie myśli «płaczą się ze sobą», a «oryginalny» głos lub myśl gubi się w kakofonii oddzielonych od swoich źródeł głosów” (Wellmon, 2011, s. 65). Jak pisze Herder, „każdy czyta wszystko, niezależnie czy jest w stanie to zrozumieć czy nie” (Wellmon, 2011, s. 65). Johann Gottlieb Fichte napisał z kolei z ubolewaniem, że uniwersytety przekształciły się w instytucje działające na rzecz „powtarzania... treści, które już były w książkach” (Wellmon, 2015, s. 188). Dla wielu ówczesnych krytyków encyklopedii i książek „prasa drukarska wytworzyła drugą «drukowaną naturę» [hiperrzeczywistość]; i istniało zagrożenie, że przykryje ona to, co istnieje w rzeczywistym świecie” (Wellmon, 2011, s. 66).

## Definitywna książka

Paralelnie do idei uniwersalnej biblioteki, w ciągu dziejów powstawały – jak już pisano we wprowadzeniu – różne idee definitywnej, całkowitej, uniwersalnej, czy totalnej książki. I tym razem wyjdę od przelamujących barierę wyobraźni pomysłów Borgesa. Oto w eseju *Księga Piasku* Jorge Louis Borges przedstawia ideę totalnej książki, która nie ma początku ani końca, jest nieskończona (White, 2008, s. 117). W swoim myśleniu o totalnej książce Borges – jak ujmuje to Shlomy Mualem

projektuje zasadę nie kończących się interpretacji (skończonej książki z nieskończoną liczbą znaczeń) w fizyczną (...) nie kończącą się książkę z liczbą stron, których nie da się policzyć. Taka książka jest oczywiście strasliwym obiektem dla czytającego ją człowieka: generuje (...) horror w obliczu nieskończoności (Mualem, 2012, s. 225).

Nie ma początku i nie ma końca, przewracane kartki nie prowadzą do jakiegokolwiek zakończenia ani do strony tytułowej.

Tak pisał o tej książce sam Borges:

książka nazywa się *Księgą Piasku*, bowiem ani ta księga, ani piasek nie mają początku ni końca (Borges, 1980, s. 78). Ilość stron w tej książce jest nieskończona. Żadna nie jest pierwszą. Żadna nie jest ostatnią. Jeżeli przestrzeń jest nieskończona, jesteśmy w jakimkolwiek punkcie przestrzeni. Jeżeli czas jest nieskończony, jesteśmy w jakimkolwiek punkcie czasu (Borges, 1980, s. 79).

I dodaje:

Zrozumiałem, że jest to książka monstualna (...). Poczułem, że książka jest jakimś koszmarem, czymś nieczystym, co bezcześci i przenika rzeczywistość. Pomyślałem o ogniu, ale zląkłem się, że spalenie nieskończonej księgi będzie również nieskończone i zadusi dymem całą planetę (Borges, 1980, ss. 78-79).

Być może u źródeł katastroficznej metaforyki Borgesa znajdowały się realne praktyki palenia książek i bibliotek po to, aby zniszczyć rzeczywistość, którą w sobie przechowywały. Jak pisze Rebecca Knuth, podczas wojen w czasach antycznych biblioteki były albo „rutynowo niszczone” (aby pozbawić pokonanych części ich tożsamości), bądź ich zawartość była traktowana jako „łup wojenny” i wywożona przez najeźdźców do ojczyzny (Knuth, 2006, s. 3). Katolicy księża spalili manuskrypty Majów i Azteków podczas hiszpańskich podbojów (Knuth, 2006, s. 3). Ich celem było zniszczenie wierzeń religijnych ludzi w tamtym regionie (Foster, 2001, s. 81). I to właśnie przekonania religijne tworzą szczególnie kontekst palenia książek. Rebecca Knuth pisze, że religijni fanatycy uważają, że teksty ich wyznania zawierają ostateczną prawdę; lekają się, że teksty innych wyznań staną się „koniem trojańskim” – zakwe-

stionują ich wiarę. Niszczenie dzieł ma przyczynić się do religijnej homogenizacji (Knuth, 2006, s. 12). Przytacza się też niekiedy komentarz Kalifa Omara, odnoszący się do spalenia Biblioteki Aleksandryjskiej:

Jeśli treść tych ksiąg Greków jest zgodna z Koranem, wówczas są bezużyteczne i nie muszą być zachowywane, jeśli jest niezgodna, to są zgubne. Trzeba je zniszczyć (Thiem, 1979, s. 510).

Haig A. Bosmajian pisze o „atawistycznym wielowiekowym rytuale palenia książek” (Bosmajian, 2006, s. 5). A Rebecca Knuth twierdzi, że niszczenie bibliotek stało się jednym ze spektakularnych wyrazów „totalistycznej logiki” ekstremistycznego myślenia (Knuth, 2006, s. XI).

Dodam, że Borges myślał też o idei książki, „która mogłaby być widziana jako lustro wszechświata”. W jego umyśle uosabiała ją encyklopedia. W opowiadaniu *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius* pojawia się

encyklopedia o fikcyjnej planecie o nazwie Tlön, tak całkowita, wyczerpująca i dobrze napisana, że ludzkość decyduje się zapomnieć swoją własną rzeczywistość i zamieszkac z tą, która wymyślona została przez encyklopedystów (Gamerro, 2009, s. 67).

Idea i mit uniwersalności encyklopedii nie są oczywiście niczym nowym. Przywołam tutaj przykład encyklopedii oświeceniowych. W XVIII wieku uważano powszechnie, że każda forma organizacji wiedzy, od książki do encyklopedii, wyrażała „dążenie do kontroli i opanowania wiedzy” (Wellmon, 2015, s. 40). W podejściu oświeceniowym książki naukowe, a przede wszystkim encyklopedie tworzyły – jak uważano – „ponadczasowy systematyczny porządek” (Wellmon, 2015, ss. 118-119). Oświeceniowe encyklopedie stanowiły wyraz dążenia do urzeczywistnienia idei „totalnej wiedzy” (White, 2008, s. 114).

Diderot uważał, że encyklopedia powinna „powielać naturalny porządek, który determinuje porządek wiedzy lub dyscyplin tworzących Encyklopedię, jak również porządek treści poszczególnych artykułów”. Taki miał być punkt wyjścia klasyfikacji (Jackson, 1998, ss. 42-43). W metodologicznym tekście stanowiącym wprowadzenie do encyklopedii pojawiają się metafory „światła, wizji i zrozumienia”, odwołujących się do „rozumu i nauki Oświecenia”. Przy czym, rozum jest przedstawiony w „swoich najbardziej paradygmatycznych kategoriach jako światło i odzwierciedlenie” (Jackson, 1998, s. 43). Encyklopedyczne taksonomie są widziane jako rezultat działania rozumu (Jackson, 1998, s. 46).

Idea encyklopedii Diderota i d’Alemberta opiera się na założeniu, że wiedzę można „zarządzać”, „wyjaśniać ją” i udostępniać ludziom w postaci drukowanej (Wellmon, 2011, s. 67). Według d’Alemberta, celem encyklopedii

było, jak pisze Chad Wellmon, „zredukowanie złożoności świata” do przekazanych w uniwersalnym języku i upraszczających „labirynt wiedzy” porządkujących miniatur, dających jednak w sumie „totalny obraz świata” (Wellmon, 2011, s. 68). Taka miniaturyzacja wiedzy pozwoliłaby na jej zarządzanie (Wellmon, 2011, s. 68). Diderot i d’Alembert eksponują w tym kontekście ideę „kręcącego się” labiryntu, mapy lub terytorium (Wellmon, 2011, s. 69). Jak ujmuje to Chad Wellmon:

Diderot pisze jasno, że organizacyjna strategia encyklopedii upraszcza „labirynt” wiedzy za pomocą kreowania funkcjonalnych ścieżek poprzez nieskończenie skomplikowany świat. Myślenie encyklopedyczne polegało na redukowaniu złożoności do prostoty (Wellmon, 2011, s. 69).

Przywołać można tutaj pojęcie „imperium erudycji”, które związane było z ideą jedności wiedzy, uosabianej przez leksykony i encyklopedie:

ujednoliconym, homogenicznym królestwem wiedzy, do którego wstęp teoretycznie mieli – poprzez druk – wszyscy członkowie społeczności naukowców (Wellmon, 2015, s. 46).

I z tego właśnie powodu niektórzy ówcześni myśliciele obawiali się szczególnie encyklopedii, które stanowiły „abstrakcję indywidualnych książek i indywidualnych głosów”. Uważano, że wydrukowane książki i encyklopedie tworzą drugą „drukowaną naturę”; istnieje niebezpieczeństwo, że „przykryje” ona istniejącą rzeczywistość „rzeczy empirycznego świata” (Wellmon, 2011, s. 66). Dodam, że taka idea pojawiła się także współcześnie, wraz z powstaniem rzeczywistości wirtualnej, która zdaniem wielu krytyków „pożera” realny świat. Uważa się, że dla milionów ludzi staje się ona bardziej realna i autentyczna, niż ich codzienne pozawirtualne życie.

Mit totalnej książki nie istniał jednak jedynie w tradycji racjonalności oświeceniowej. Warto przywołać w tym miejscu także postać jednego z prekursorów niemieckiego romantyzmu, poety, prozaika i filozofa Novalisa (Friedricha von Hardenberga – 1772-1801), który „zamierzał stworzyć «biblię naukową», podsumowującą i przekraczającą całą ludzką wiedzę” (Morus, 2005, s. 60). Novalis był mistycznie zorientowanym przeciwnikiem racjonalizmu. Jak pisze David W. Wood, Novalis postrzegał „naturę jako książkę”. Uważał, że

świat natury jest napisany w niezliczonych językach, których tajemnicze słowa mają jednocześnie charakter matematyczny, religijny, a nawet poetycki. Natura nie jest przez niego postrzegana jako po prostu otwarta książka, lecz jako rękopis zapisany hieroglifami, które muszą być rozszyfrowane; natura stanowi głęboki i wielowarstwowy tekst, który należy poddać refleksji (Wood, 2006, s. 167).

W swoim najbardziej teoretycznym dziele *Universal Brouillon*, nigdy nie-zakończonym, Novalis zamierzał „odkryć unifikujące zasady wspólne dla wszystkich odmiennych sztuk i nauk”. Dążył do „przestawienia tych zasad w poetyczno-naukowy sposób” po to, aby stworzyć *Romantyczną encyklopedię*. Pisał jednoznacznie: „Moja książka musi zawierać krytyczną metafizykę (...). Klasyfikację wszystkich naukowych działań”, ze szczególnym uwzględnieniem badań o charakterze – jak to ujął – „logicznym, matematycznym, gramatycznym i filozoficznym”. Miała to być, jak pisze David D. Wood, romantyczna wersja dzieła Kartezjusza *Rozprawy o metodzie* (Wood, 2006, s. 172). Tytuły niektórych fragmentów dzieła posiadały problematykę tradycyjną, na przykład fizyka, chemia, fizjologia, filozofia, medycyna. Były również mniej typowe fragmenty poświęcone teozofii, kosmologii, antropomorficznej fizyce czy organologii. Jednak „w najwyższym stopniu oryginalne” były fragmenty zatytułowane „muzyczna matematyka”, „aptologiczna filozofia”, „logiczna dynamika”, czy „teoria życia w przyszłości” (Wood, 2006, s. 173). Zapoznanie się z oryginalnymi tekstami Novalisa pozwala na stwierdzenie, że był on niezwykle mądrym myślicielem. Na przykład, w odniesieniu do „muzycznej matematyki” pisał: „muzyka ma coś z kombinatoryjnych analiz i odwrotnie” (Novalis, 1997, s. 129) (kombinatoryka stanowi dział matematyki zajmujący się określaniem liczby możliwości w ramach zbiorów skończonych). A w innym miejscu podkreślał: „obsesja oryginalnością jest naukowym zgubnym egoizmem (...) Wytwarzanie nowych idei może stać się bezużytecznym luksem” (Novalis, 1997, s. 132).

Poszczególne części dzieła były – jak to określił sam Novalis – „pisane całkowicie odmiennymi stylami”, obejmującymi „listy, wiersze, rygorystyczne eseje naukowe” (Wood, 2006, s. 173). Novalis napisał w swoim dziele: „moja książka ma się stać naukową biblią – rzeczywistym i idealnym modelem – nasieniem dla wszystkich innych książek” (Novalis, 1997, s. 130). Jednakże, w podejściu Novalisa nie było naukowej czy osobistej pychy lub arogancji, lecz podporządkowanie jego ideom teologicznym. Pisał: „definiowanie i klasyfikowanie wszystkich nauk... Czy Bóg powinien być najwyższym stopniem, a definicja Boga źródłem wszystkich definicji?” (Wood, 2006, s. 175). Jak pisze David D. Wood, *Biblia* stanowiła dla Novalisa „najwyższą formę książki” (Wood, 2006, s. 175). Celem jego nie było jednak stworzenie „ewangelii czy religijnego tekstu jako takiego, lecz absolutnie wyjątkowej książki naukowej (...)” – książki „unifikującej” (Wood, 2006, s. 176). W liście z 7 listopada 1798 roku Novalis napisał „angażuję się w badania nauki jako całości (...) [mam] ideę *Biblii* jako ideał każdej możliwej książki” (Wood, 2006, s. 176). Pragnął zjednoczyć wszystkie istniejące wówczas nauki, stworzyć „uniwersalną naukę”, a następnie połączyć ją ze sferą sztuki i religii w *Książkę ksiąg*, nazwaną przez niego ową – powiem raz jeszcze – „naukową *Biblią*” (Wood,



2006, s. 179). Jak pisze David D. Wood, ten cel był „nieprawdopodobnie uniwersalny, a jednocześnie idealistyczny: odkrycie wspólnych zasad leżących u podstaw wszystkich sztuk i nauk” (Wood, 2007, s. XII).

Przeciwnie niż encyklopedyści, upraszczający – poprzez miniaturyzację – wiedzę i rzeczywistość, Novalis, jak pisze Chad Wellmon, odwrotnie – pragnął przechodzić „od prostoty do złożoności” (Wellmon, 2011, s. 73). Jego projekt miał charakter transcendentálny (Wellmon, 2011, s. 82). Novalis uznawał, że „w pełni funkcjonalna encyklopedia” przekształciłaby wszystkie partykularne nauki w jedną (Wellmon, 2011, s. 88).

Współcześnie jesteśmy świadomi, że nigdy nikt nie napisze jakiejś „definitywnej książki” o całej rzeczywistości czy o „czymkolwiek” – takiej, która ostatecznie wyczerpywałaby i wyjaśniała jakieś zagadnienie. Mamy bowiem do czynienia z coraz szybciej postępującym zróżnicowaniem wewnętrznym wiedzy, a wszelkie próby stworzenia obrazu wiedzy totalnej stanowią formę – w nieunikniony sposób dążącej do zdobycia władzy nad umysłami – aroganckiej uzurpacji. Podobnie jak nie można odkryć równania, które obejmowałyby/wyjaśniałoby cały wszechświat...

### **Idea uniwersalności i definitywności a wirtualny świat tekstów**

Pisząc o bibliotekach i książkach w kontekście współczesności, przywołam zjawisko, które William Miller i Rita Peller nazwali „googlizacją biblioteki”, a którego konsekwencją jest „zniknięcie” fizykalności książki (por. Miller, Pellen, 2009). W sytuacji rosnącej wirtualizacji tekstów odchodzi też do przeszłości przedstawiony przez Duncana Watson-Boone

portret tradycyjnego naukowca z zakresu nauk humanistycznych jako takiego, który pracuje w samotności, tworzy swoją osobistą [fizyczną] bibliotekę jako podstawę badań, przegląda kolekcje biblioteczne w celu uzyskania inspiracji lub odpowiednich źródeł i podczas tego procesu akumuluje, selekcjonuje i interpretuje zgromadzone informacje po to, aby przekształcić je w wiedzę (por. Keeran, 2014, s. 3).

Obecnie naukowiec przemieszcza się swobodnie po repozytoriach znajdujących się w rzeczywistości wirtualnej, aktualizując w sposób „natychmiastowy” swój dostęp do nowej wiedzy. I niezależnie od krytyki tej rzeczywistości, trzeba dodać, że szybko następująca digitalizacja źródeł nawet z odległej przeszłości spowodowała także „powrót do archiwum”. Dzięki digitalizacji bowiem „nigdy ezoteryka dawnych kultur druku i manuskryptów nie była bardziej dostępna” (Gordon, 2014, s. 537). Trudno także nie zgodzić się z tezą Andy White’a, że postępująca digitalizacja książek i materiałów archiwal-



nych pozwala na zachowanie kultury nawet w sytuacji, gdy fizycznie zostałyby one zniszczone. Pisze on następująco:

wirtualizacja bibliotek i archiwów jest więc bardzo wartościowym sposobem zachowania naszego dziedzictwa kulturowego i pozwala naukowcom odnaleźć miriady znakomitych tekstów, bez utraty komfortu opuszczania własnego domu lub gabinetu (White, 2008, s. 124).

Dodam, że autor ten już w tytule przywoływanego wyżej tekstu wyraża swoje przekonanie, że idea uniwersalnej biblioteki powraca w digitalnej formie.

Porównując biblioteki tradycyjne z wirtualnymi, wyjdę jednak od stwierdzenia, że te pierwsze (podobnie jak archiwa i muzea) jako

depozytariusze kolektywnej pamięci są tradycyjnie oparte na racjonalistycznych i obiektywnych zasadach organizacji, która (...) manifestuje się w sztywnym porządku wyprodukowanym z tematów, liczb i alfabetycznych sekwencji (Springer, 2015, s. 8).

Książka w bibliotece jest maksymalnie wiarygodna; zanim tam zostanie umieszczona, przechodzi przez całą racjonalną procedurę. Do każdej książki umieszczonej na półce w bibliotece można mieć zaufanie. Schemat procedur i usytuowania książek jest – jak pisze Douglas Greenberg – „elegancki, hierarchiczny i logiczny”. Przy tym, o ile

istotą władzy biblioteki jest jej sztywne, kontr-intuicyjne ułożenie statycznych informacji we wszechogarniającej i hierarchicznej strukturze, to istotą władzy Internetu jest plastyczne rozrzucanie z istoty swojej dynamicznych informacji tak, że ludzki umysł może przeskakiwać (...), a jedynym przewodnikiem w tym zakresie jest strumień świadomości (Greenberg, 2000, s. 52).

I Douglas Greenberg zadaje prowokacyjne pytanie: „który z tych systemów jest lepiej przystosowany do ludzkiej kreatywności i ciekawości?” (Greenberg, 2000, s. 52).

Jest jednak oczywiste, że Internet nie posiada w żadnym stopniu tej wiarygodności, co biblioteka; nie istnieją tam żadne mechanizmy i procedury sytuowania książek i dostępu (Greenberg, 2000, s. 52). Nie istnieje też w nim żadna „katalogizacja” i organizacja tekstów czy wiedzy. W przestrzeni wirtualnej biblioteki przestają symbolizować półki wypełnione fizycznymi książkami, a stają się powoli jedynie jednym wielkim repozytorium elektronicznym, z możliwością natychmiastowego dostępu przez kliknięcie.

Itay Marienberg-Milikowsky twierdzi przy tym, że „świadomość wirtualnej biblioteki jest znacząco odmienna od świadomości fizycznej biblioteki”. Niezależnie jak to ocenimy, jest ona „mniej hierarchiczna” i bardziej demokratyczna, jak również „kwestionuje różne formy kanonizacji” oraz uniezależnia od pośredników (np. bibliotekarzy).

Instytucja fizycznej biblioteki, w szczególności akademickiej biblioteki [jest związana z istnieniem] pewnych ceremonialnych rytuałów, inicjujących udział członków [naukowców] w hegemoniczności bibliotecznej republiki (Marienberg-Milikowsky, 2020, s. 20).

W Internecie nie istnieje „władza rozróżniania między tymi, którzy są wewnątrz, a tymi, którzy są na zewnątrz” (Marienberg-Milikowsky, 2020, s. 20). W kontekście nauki i jej standardów można powtórzyć, że w Internecie nie istnieją systemy zapewniania jakości dostępnych tekstów, jak ma to miejsce w fizycznej bibliotece. Strażnicy drukowanej książki funkcjonują na podstawie systemu (od recenzentów przez proces publikowania do bibliotekarzy i katalogów), który stanowi jeden z fundamentów działania naukowców i istnienia nauki (Greenberg, 2000, s. 53). Natomiast, w Internecie każdy tekst, od najbardziej naukowego do najbardziej absurdalnego, jest możliwy i dozwolony.

Wirtualizacja bibliotek i książek przyczynia się do tego, iż – przeciwnie niż to miało miejsce w opisywanych przeze mnie marzeniach o uniwersalności, totalności i definitywności – współczesna wiedza, również i *stricte* naukowa, ma charakter sfragmentaryzowany i zdecentralizowany, niekiedy wręcz prowizoryczny. W konsekwencji powstaje nowy kontekst dla uprawiania nauki i dydaktyki akademickiej. Można w tym miejscu poddać refleksji postawione przez Renatę Nowakowską-Siutę pytanie: „Jaka jest rola uniwersytetu w świecie, w którym być może już jesteśmy skazani na nieustanne bycie *online*?” (Nowakowska-Siuta, 2020, s. 202).

Wydaje się więc, że konieczne jest konstruktywne przemyślenie roli bibliotek (a w następstwie i książek), w konsekwencji radykalnego zderzenia dwóch rzeczywistości, w których obecnie one żyją – fizycznej (dotykanej) i wirtualnej. Zresztą, już powstały w tej dziedzinie próby stworzenia nowych teorii i koncepcji, także opartych na badaniach empirycznych (Mandell, 2015; Carassai, 2022; Gerke, Maness, 2010).

## Zakończenie

Marzenia o uniwersalności i totalności biblioteki oraz zawartej w woluminach wiedzy, czy też definitywności napisanej książki prawdopodobnie nigdy się nie spełnią. W odniesieniu do instytucji biblioteki niemożliwe (organizacyjnie i logistycznie) jest zgromadzenie wszystkich książek (i całej ludzkiej wiedzy) w jednym miejscu. Ale nie jest także celowe, bynajmniej nie z powodu pesymistycznych wizji wiążących się z uniwersalną biblioteką, które przedstawiłem powyżej. Oto bowiem, centralizacja wiedzy zawsze prowadziła do powstawania różnych form marginalizacji i podporządkowania. Zawsze była

związana z władzą definiowania tego, co jest prawdziwe i potwierdza kanon, a z drugiej strony tego, co jest z nim sprzeczne i nieakceptowalne. Aby tego uniknąć, trzeba więc zaakceptować dywersyfikację systemu bibliotecznego, w ramach globalnych i lokalnych układów wiedzy o rzeczywistości, a także wielorakości dyscyplin i specjalności naukowych.

Z kolei, idea definitywnej książki pozostaje w sprzeczności z różnorodnością i kreatywnością umysłu ludzkiego. Jej realizacja prowadziłaby do stworzenia wiedzy, która uznana byłaby za „absolutnie prawdziwą”. To z kolei zamknęłoby umysły i myśli w kręgu zaklętych ustaleń; uniemożliwiłoby tworzenie nowych interpretacji, co jest podłożem istnienia i rozwoju humanistyki. A przecież to żywotność myśli stanowi podstawę wszelkiego rozwoju. Jak napisałem o tym w mojej ostatniej książce:

Myśl wznosi się i opada, rozbiega się na wszystkie strony jednocześnie – między galaktyką a ziarnkiem piasku. Linearność nakłada się na rozproszenie... wszystkie cztery strony świata stają się jedną stroną, która zaraz potem przekształca się w nieograniczoną liczbę stron świata. Myśl zamyka się w labiryncie po to, aby za moment wymknąć się z niego na nieskończoną zieloną równinę, pełną wszystkich możliwości. Myśl ucieka i odwraca swoją uwagę od siebie; wraca, zakręca, wiruje, błądzi i odnajduje się w pełnej koncentracji. Niekiedy radosna w przeczuciu znalezienia malutkiej eureka, a potem często (lekkko) rozczarowana, że to jednak nie to. Mój umysł nieustannie przekracza swoje uprzednie myślenie; a wszystko może zamienić się w każdej chwili w swoje zaprzeczenie, a potem znów powrócić do poprzedniej postaci. Nitki moich myśli spletają się ze sobą, spletają się i rozplątują się z myślami innych autorów, przeczytanymi, przemyślanymi... Władza i wolność umysłu... euforia myślenia i pisanania (Melosik, 2024, s. 11).

### **Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Akker van den, W. (2016). *Yes, We Should. Research Assessment in the Humanities*. W: M. Ochsner, S.E. Hug, H.-D. Daniel (red.). *Research Assessment in the Humanities Towards Criteria and Procedures*. Switzerland
- Bagnall, R.E. (2002). *Alexandria: Library of Dreams*. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 146, 4
- Battles, M. (2003). *Library: An Unquiet History*. New York
- Bazerman, Ch., Paradis, J. (1991). *Introduction*. W: Ch. Bazerman, J.G. Paradis (red.), *Textual Dynamics of the Professions: Historical and Contemporary Studies of Writing in Professional Communities*. Madison
- Block de Behar, L. (2003). *Borges: The Passion of an Endless Quotation*. Albany
- Borges, J.L. (1980). *Księga piasku*. Kraków
- Borges, J.L. (1998). *The Library of Babel*. W: *Collected Fictions*. New York
- Borges, J.L. (2019). *Biblioteka Babel*. W: J.L. Borges (red.), *Fikcje*, Warszawa
- Borges, J.L. (2020). *Alef*. Warszawa
- Bosmajian, H.A. (2006). *Burning Books*. Jefferson
- Carassai, M. (2022). *Digital Humanities and the Humanistic Tradition*. W: M. Bryson (red.), *The Routledge Companion to Humanism and Literature*. New York
- De Castro, J.E. (2008). *The Spaces of Latin American Literature: Tradition, Globalization, and Cultural Production*. New York
- Eco, U. (2001). *Vegetal and Mineral Memory. The Future of Books*. Alexandria
- Foster, L.V. (2001). *Handbook to Life in the Ancient Maya World*. New York
- Gamerro, C. (2009). *The Aleph and the Labyrinth*. *ABEI Journal*, 11, 63
- Gerke, J., Maness, J.M. (2010). *The Physical and the Virtual: The Relationship Between Library as Place and Electronic Collections*. *College & Research Libraries*, 71, 1
- Googlization of Libraries*, (2009), W. Miller, R. Pellen (red.). Chippenham
- Gordon, A. (2014). *The Rise of the Print Culture Canon*. *Early American Literature*, 49(2), 533-551
- Greenberg, D. (2000). *Camel Drivers and Gatecrashers. Quality Control in the Digital Research Library*. *Educause Review*, May/June
- Jochumsen, H., Rasmussen, C.H. (2005). *The Public Library as a Social Field*. W: C.G. Johannsen, L. Kajberg (red.), *New Frontiers in Public Library Research*. Lanham
- Keeran, P. (2014). *Research in the Humanities*. W: P. Keeran, M. Levine-Clark (red.), *Research within the Disciplines: Foundations for Reference and Library*. Lanham
- Knuth, R. (2006). *Burning Books and Leveling Libraries: Extremist Violence and Cultural Destruction*. Westport
- Konstantinova, I. (2013). *Borgesian Libraries and Librarians in Television Popular Culture*. *Studies in 20th & 21st Century Literature*, 37, 1, 2
- Mandell, L. (2015). *Breaking the Book: Print Humanities in the Digital Age*. Malden
- Marienberg-Milikowsky, I. (2020). *Digital Research of Jewish Texts: Challenges and Opportunities*. W: A. Bar-Levav, U. Rebhun (red.), *Textual Transmission in Contemporary Jewish Cultures*. Oxford
- Melosik, Z. (2024). *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca*. Poznań
- Milberg Fisher, B. (1997). *Noble Numbers, Subtle Words: The Art of Mathematics in the Science of Storytelling*. Madison

- Morus, I.R. (2005). *When Physics Became King*. Chicago
- Mualem, S. (2012). *Borges and Plato: A Game with Shifting Mirrors*. Madrid
- Novalis, (1997). *Philosophical Writing*. New York
- Nowakowska-Siuta, R. (2020). *Odwaga dialogu, wspólnotowości i sceptycyzmu. Uniwersytet w obronie rudymenarnych wartości stanowiących o jego (prze)trwaniu*. W: J. Madalińska-Michalak, A. Wilkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*. Warszawa
- O'Sullivan, G. (1990). *The Library is on Fire: Intertextuality in Borges and Foucault*. W: E. Aizenberg (red.), *Borges and His Successors: The Borgesian Impact on Literature and the Arts*. Columbia
- Radford, G.P. (1998). *Flaubert, Foucault, and the Bibliotheque Fantastique: Toward a Postmodern Epistemology for Library Science*. Library Trends
- Radford, G.P., Radford, M.L. (2005). *Structuralism, post-structuralism, and the Library: De Saussure and Foucault*. Journal of Documentation, B. Hjörland (red.), 61, 1, Special Issue: *Library and information science and the philosophy of science*
- Radford, G.P., Radford, M.L., Lingel, J. (2015). *The library as heterotopia: Michel Foucault and the experience of library space*. Journal of Documentation, 71, 4
- Ramanan, V. (2016). *Jorge Louis Borges and the Nothingness of the Self*. Literature and Aesthetic, 26
- Said, E.W. (1994). *Michel Foucault as and Intellectual Imagination*. W: B. Smart (red.), *Michel Foucault. Critical Assessment*. London
- Sassón-Henry, P. (2006). *Borges' "The Library of Babel" and Moulthrop's Cybertext "Reagan Library" Revisited*. Rocky Mountain Review, Fall
- Springer, A.S. (2015). *Melancholies of the Paginated Mind: The Library as Curatorial Space*. W: A.S. Springer (red.), E. Turpin *Fantasies of the Library*. Tallin-Berlin
- Thiem, J. (1979). *The Great Library of Alexandria Burnt: Towards the History of a Symbol*. Journal of the History of Ideas, October-December, 40, 4
- Thiem, J. (1995). *Myths of the Universal Library: From Alexandria to the Postmodern Age*. The Serials Librarian, 26, 1
- Varini, F., Lopez-Duran, F., Muller, L. (2004). *Felice Varini: Points of View*. Baden
- Wellmon, Ch. (2011). *Touching Books: Diderot, Novalis, and the Encyclopedia of the Future*. Representations, Springer, 114, 1
- Wellmon, Ch. (2015). *Organizing Enlightenment: Information Overload and the Invention of the Modern Research University*. Baltimore
- White, A. (2008). *The 'universal library' returns in digital form*. Libellarium, I, 1
- Wood, D.W. (2006). *Novalis and the Encyclopedistics of Nature*. W: K. van Berkel, A.J. Vanderjagt (red.), *The Book of Nature in Early Modern and Modern History*. Leuven
- Wood, D.W. (2007). *Introduction, Novalis. Notes for a Romantic Encyclopaedia. Das Allgemeine Brouillon*. Alban
- Yasmin, K. (2018). *Destruction of Alexandria Library: A Historical Reappraisal*. Jagannath University Journal of Arts, July-December, 8, 2

### Źródła internetowe

- Andersen, J., Skouvig, L. (2009). *The empty library – or where are the books?, The empty library – or where are the books?*, Bobcatsss. Challenges for the New Information Professional – Porto; [https://www.academia.edu/31330798/The\\_empty\\_library\\_or\\_where\\_are\\_the\\_books](https://www.academia.edu/31330798/The_empty_library_or_where_are_the_books)

- Basile, J. (2018). *The Library of Babel and the Dream of Totality*, b.m.w.; [https://monoskop.org/images/7/7d/Basile\\_Jonathan\\_Tar\\_for\\_Mortar\\_The\\_Library\\_of\\_Babel\\_and\\_the\\_Dream\\_of\\_Totality\\_2018.pdf](https://monoskop.org/images/7/7d/Basile_Jonathan_Tar_for_Mortar_The_Library_of_Babel_and_the_Dream_of_Totality_2018.pdf)
- Hawkins, S., Mlodinow, L. (2010). *The Elusive Theory of Everything*. Scientific American, October 1; <https://www.scientificamerican.com/article/the-elusive-theory-of-everything/>
- Jackson, L.D. (1998). *Bodies of Enlightenment in Diderot's Encyclopedie*. Paroles Gelées, 16, 1; <https://escholarship.org/content/qt75z5r782/qt75z5r782.pdf?t=krnn1v>
- Lasswitz, K. (1958). *The Universal Library*. W: Clifton Fadiman (red.), *Fantasia Mathematica*. New York; <https://libraryofbabel.info/Borges/KurdLasswitz-TheUniversalLibrary.pdf>
- Laughlin, R.B., Pines, D. (2000). PNAS, January 4, 97, 1; chrome-extension://efaidnbnmn-nibpcajpcglclefindmkaj/http://physics.gu.se/~tfkhj/LaughlinPines.pdf
- Leigh, J.D. (1998). *Bodies of Enlightenment in Diderot's Encyclopedie*. Paroles Gelées, 16, 1; <https://escholarship.org/content/qt75z5r782/qt75z5r782.pdf?t=krnn1v>

WITOLD JAKUBOWSKI  
ORCID 0000-0001-8718-3118  
*Uniwersytet Wrocławski*

## EDUKACYJNY WYMIAR BIOGRAFII INNYCH, CZYLI CZEGO UCZY „ROMAN” POLAŃSKIEGO?

ABSTRACT. Jakubowski Witold, *Edukacyjny wymiar biografii Innych, czyli czego uczy „Roman” Polańskiego?* [The Educational Potential of Biographies of Others, or What Does Polanski's *Roman* Teach?]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 75-92. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 17.10.2023. Accepted: 28.11.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.5

The aim of this article is to point out the educational potential of biographies of Others. Published and presented in the form of feature films and documentaries, biographies allow today's cultural participant to "enter the world" of other people, to learn about their dramas and lived trajectories of life. "The other" here is the "bearer" of experience, who provides the viewer, in his or her biographical story, with a certain knowledge of life. Biography can be treated as a text and interpreted as such. A particularly interesting theoretical interpretation to explain the educational dimension of biography is Hans Georg Gadamer's proposed model of hermeneutic interpretation of the text. The field of analysis in the article became the biography of Roman Polanski.

**Key words:** education, biography, autobiography, learning

*(...) życie nie jest 'takie jakie jest',  
ale takie, jak się je interpretuje i reinterpretuje,  
opowiada i jeszcze raz opowiada (...)*  
(Bruner, 1990, s. 17)

### Biografia i edukacja

Łatwo zauważyć, że biografie stanowią znaczącą pozycję w ofercie księgarskiej, co zdaje się wynikać z rosnącego zainteresowania tego rodzaju literaturą wśród czytelników. Biografistyka ma jednak również swój edukacyjny wymiar, co dostrzegalne jest w badaniach pedagogicznych. Zdaniem Petera Alheita,



biograficzne procesy uczenia się i kształcenia należy rozumieć nie tylko jako rezultat alokacji społecznej i przebiegu biografii jednostek, które są oparte na indywidualnej i refleksyjnej organizacji doświadczenia, wiedzy i umiejętności. Ich elementem jest bowiem także biograficzne formowanie więzi i procesów społecznych, zbiorowej wiedzy i zbiorowej praktyki (...) (Alheit, 2011, s. 15).

Ów edukacyjny potencjał biografii szczególnie widoczny jest w refleksji andragogicznej, w której to obecny jest interesujący wątek „uczenia się z biografii Innych” (zob. Dubas, 2011). Elżbieta Dubas zauważa, że Inny jest носителем określonych doświadczeń i w swej opowieści biograficznej dostarcza odbiorcy, w pewnym sensie „gotowej”, możliwej do zastosowania, wiedzy o życiu (Dubas, 2011, s. 5). Wspomniana autorka podkreśla, że uczenie się z biografii Innego – to uczenie się w wyniku **refleksji nad jego biografią** [podkreśl. – W.J.], przy czym biografia ta

może być opowiadana, czytana, oglądana itp., zawarta w pamiętnikach, autobiografiach, dziennikarskich wywiadach biograficznych, w informacjach biograficznych publikowanych w mediach masowych, w tym np. w artykułach prasowych, audycjach radiowych, reportażach telewizyjnych, filmach dokumentalnych i fabularyzowanych (Dubas, 2011, ss. 7-8).

Publikowane oraz prezentowane w postaci filmów fabularnych i dokumentalnych biografie pozwalają współczesnemu uczestnikowi życia kulturalnego na „wejście w świat” innych ludzi, poznanie ich dramatów i przeżytych trajektorii życia. Na czym polega „edukacyjne działanie biografii Innego”?

Biografia może być traktowana jako tekst i jako taki może być interpretowana. Szczególnie ciekawą perspektywą teoretyczną, pozwalającą wyjaśnić edukacyjny wymiar biografii, jest zaproponowany przez Hansa Georga Gadamera model interpretacji hermeneutycznej tekstu. Katarzyna Rosner, charakteryzując koncepcję H.G. Gadamera, zwraca uwagę na dwa modele interpretacji tekstowej, jakie można wskazać w humanistyce. Pierwszy – **psychologiczny** – traktuje obcowanie z tekstem jako zapośredniczone obcowanie z jego autorem. Znaczenie tekstu jest utożsamiane z tym, jakie nadał mu jego twórca. Interpretacja ta odwołuje się do biografii autora, dokumentów z jego życia jako kontekstu interpretacji (Rosner, 1991, s. 159). Model **historyczny** znaczenie tekstu utożsamia ze znaczeniem, jakie miał on dla swego pierwotnego, współczesnego jego powstania odbiorcy.

Interpretacja historyczna pragnie dociec, co tekst naprawdę znaczył – nie w znaczeniu autora, lecz dla jego współczesnych. Tekst traktowany jest tu przede wszystkim jako źródło wiedzy o epoce, którą reprezentuje i której daje świadectwo (Rosner, 1991, s. 159).

Obydwa modele są przez Gadamera odrzucane. Jego zdaniem, znaczenie tekstu wykracza poza to, jakie miał on dla swego autora, bowiem interpretując go, zainteresowani jesteśmy tym, co ten tekst mówi *nam*.

Nie tylko czasami, lecz zawsze sens tekstu przerasta jego autora. Dlatego rozumienie nie jest tylko postępowaniem odtwórczym, ale ma zawsze również twórczy charakter (Gadamer, 1993, s. 282).

Aby tekst z przeszłości do nas przemówił, musimy go odnieść do naszego świata i naszego historycznego horyzontu.

Taka postawa, w przeciwieństwie do interpretacji historycznej, zmierzającej do rekonstrukcji pierwotnego znaczenia, bierze pod uwagę nie tylko historyczność tekstu, lecz także historyczność interpretującego (Rosner, 1991, s. 161).

Zdaniem Gadamera, ważna jest postawa otwartości interpretującego. Postawa ta, nakierowana na prawdę tekstu, oznacza odniesienie tego, co tekst mówi, nie do czasów jego powstania, lecz do rzeczywistości odbiorcy. „Prawda tekstu nie jest bowiem wiedzą o przeszłości, lecz prawdą, która ważna jest teraz i dla nas, którzy ten tekst czytamy” (Rosner, 1991, s. 163). Tak więc tekst jest odpowiedzią na pytanie, które stawia odbiorca, nie autor tekstu; różni czytelnicy mogą zatem postawić rozmaite pytania. Ów **hermeneutyczny model** interpretacji tekstu może stanowić wykładnię pedagogicznego „czytania biografii”, w którym nie chodzi o „ustalenie faktów”, a bardziej o poszukiwanie odpowiedzi na stawiane nam przez życie pytania. Refleksje te wpisują się w perspektywę nakreśloną przez Knuda Illerisa, dla którego

biograficzność to coś, co dotyczy sposobu, w jaki *postrzegamy* i *interpretujemy* nasze życie w odniesieniu do szans, które mamy, i wyborów, których dokonujemy. Z tego też powodu biograficzność może być rozumiana jako ogólna rama dla uczenia się poprzez refleksyjność, która po rozpadzie zewnętrznych, tradycyjnych ram zorientowanych na normy, podtrzymuje i spaja rozumienie siebie i własnej tożsamości jednostki (Illeris, 2006, s. 105).

Wspomniana wcześniej Elżbieta Dubas zwraca uwagę, że uczenie się z biografii Innych wiąże się z poznaniem niektórych biograficznych struktur procesowych (np. trajektorie cierpienia, metamorfozy, detale biografii, fazy zawieszenia, czy struktury przejścia), które są w tych biografiami zawarte (Dubas, 2011, s. 8). Dla takiego podejścia wyjątkowo ciekawa wydaje się refleksja nad biografiami jednostek powszechnie znanych, które w sposób szczególny zaznaczyły się w świecie kultury<sup>1</sup>. Postacią, której życie

---

<sup>1</sup> Interesującym przykładem takiego podejścia są analizy biografii Edith Piaf (Walczak, 2015) oraz Aleksandra Wata i Oli Watowej (Sulik, 2015).

i twórczość od dawna budzą emocje wśród krytyków filmowych, kinomanów, a także ludzi nie związanych w żadnym stopniu z kulturą filmową jest Roman Polański. Jego filmy doczekały się wielu szczegółowych opracowań i analiz<sup>2</sup>, a opisywana wielokrotnie historia życia<sup>3</sup>, jak się okazało, mogła stanowić kanwę powieści<sup>4</sup> oraz emocjonującego scenariusza filmowego<sup>5</sup>. Wydaje się, że w przypadku biografii polskiego reżysera wskazane przez Dubas struktury procesowe są wyjątkowo widoczne, a przez to stanowi ona ciekawy przykład dla poszukiwania pedagogicznego „czytania biografii”. Podstawą rozważań w niniejszym artykule będzie autobiografia Polańskiego<sup>6</sup> oraz film dokumentalny, będący zapisem obszernego wywiadu, przeprowadzonego w czasie aresztu domowego w Gstaad w Szwajcarii<sup>7</sup>. Oba te teksty – literacki i filmowy – są odbiciem zdarzeń zapamiętanych przez reżysera. Pamięć człowieka „wybiera” wspomnienia dotyczące jego przeszłości. Opowieść o niej może mieć różny charakter. Tomasz Maruszewski wskazuje na dwie metafory, którymi można opisać pamięć. Jego zdaniem, pamięć ludzka jest czymś, co przypomina encyklopedię, rozumianą jako skarbnicę informacji.

Każda pozycja zawarta w owej encyklopedii umysłowej opisuje nie tylko kawałek świata lub nas samych, lecz zawiera połączenia lub odsyłacze do innych pozycji (Maruszewski, 2002, s. 117).

Kolejną metaforą jest film. W tej perspektywie pamięć

zawiera zapis zdarzeń, w których sami niegdyś uczestniczyliśmy, czy też uczestniczyli w nich inni, bliscy nam ludzie. Pamięć jest sekwencją scen, mających mniej lub bardziej konkretny charakter, połączonych chronologicznie, a także połączonych związkami przyczynowymi (Maruszewski, 2002, s. 117)

i właśnie ta druga metafora w sposób wyjątkowo trafny opisuje biografię Polańskiego.

<sup>2</sup> Do najciekawszych w polskim piśmiennictwie filmoznawczym należy zaliczyć prace Grażyny Stachówny (Stachówna, 1994) oraz Marioli Jankun-Dopardowej (Jankun-Dopardowa, 2000).

<sup>3</sup> Wspomnieć należy tu powstałe na Zachodzie książki Christophera Stanforda (Stanford, 2008), Paula Wenera (Werner, 2014) oraz polskie opracowanie Andrzeja Bątkiewicza (Bątkiewicz, 2006).

<sup>4</sup> Przykładem inspiracji historią życia Polańskiego jest powieść Andrzeja Makowieckiego (Makowiecki, 1986).

<sup>5</sup> W roku 2019 powstał film Quentina Tarantino *Pewnego razu w Hollywood*, nawiązujący do tragicznych wydarzeń z 1969 roku, kiedy zamordowana została żona Polańskiego Sharon Tate.

<sup>6</sup> Korzystałem z polskiego wydania (Polański, 2017).

<sup>7</sup> *Roman Polanski: A Film Memoir* (2011) reż. L. Bouzereau (polski tytuł: *Roman Polański: moje życie*).

## Roman by Polanski jako biografia edukacyjna

W potocznym rozumieniu „edukacyjny potencjał” biografii rozumiany może być jako „wzór do naśladowania”. W takiej perspektywie winna ona być, na podobieństwo „żywotów świętych”, wykładnią „dobrego życia”, tymczasem „prawdziwe życie” (cokolwiek ma to określenie znaczyć) dalekie jest od uproszczonego o nim wyobrażenia. Takie naiwne traktowanie kształcącego aspektu biografii dostrzec można nie tylko wśród „zwykłych” jej czytelników. Wypada również zauważyć, że preferencje wynikające z profesji odbiorcy, jego przekonania, a także „zaplecze teoretyczne” często ukierunkowują „sposób czytania” biografii; innymi słowy, inaczej odczyta biografię literaturoznawca, inaczej andragog.

Pierre Dominice charakteryzując metodę biografii edukacyjnej, podkreśla, że

każda narracja jest próbą pozbierania różnych elementów historii życia po to, aby pomóc w nadaniu temu życiu sensu. Edukacja wiąże się z różnymi życiowymi wydarzeniami, doświadczeniami i zmianami, i to właśnie one nadają kształt biografii edukacyjnej (Dominice, 2006, s. 21).

Ów autor odnosi powyższe słowa do przygotowywanych przez dorosłych uczniów własnych historii życia, które są pretekstem do namysłu nad ich doświadczeniami związanymi z uczeniem się, jednak w moim przekonaniu refleksje te można także odnieść do biografii opowiedzianych przez Innych. Zdaniem Duccio Demetrio, opisywanie historii życia kogoś zawsze jest pewnym nadużyciem, zaś podczas pisania autobiografii ten problem nie występuje. Jak pisze wspomniany autor:

Możemy ukrywać się pod maską fałszu, władni jesteśmy idealizować własne życie i wymyślać słowa, które nigdy nie zostały wypowiedziane, oraz myśli, które w rzeczywistości nigdy nie zagościły w naszym umyśle. Z tego też powodu subtelna, ledwie dostrzegalna granica oddziela autobiografię od powieści lub od powieściowej wersji naszego życia, w której wszystko niemalże jest dozwolone: halucynacje, masochizm, podniecenie i egzaltacja (Demetrio, 2000, ss. 135-136).

Słowa te doskonale ilustrują zabieg stylistyczny, który został zastosowany przez Polańskiego. Tytuł jego autobiografii (*Roman by Polanski*) można przetłumaczyć jako „Powieść Polańskiego”. Przyjrzyjmy się opowiedzianej w niej historii.

W „powieści” tej można wyodrębnić kilka „rozdziałów”, odpowiadających różnym etapom życia<sup>8</sup>. Pierwszym z nich jest **dzieciństwo**. Wprawdzie

<sup>8</sup> Oczywiście, nie chodzi tu o rozdziały w sensie dosłownym, a więc poszczególne fragmenty książki, będącej autobiografią Polańskiego, dlatego słowo to wzięte zostało w cudzysłów.

Polański urodził się w Paryżu, to jednak jego najwcześniejsze wspomnienia wiążą się z Krakowem, do którego trafił wraz z rodzicami w wieku trzech lat. Można mówić tu o pewnym fatalistycznym splocie życia z Historią. Przyjazd do Polski w 1936 roku okazał się z perspektywy czasu złą decyzją, bowiem koszmar wojny, która miała nadejść, w „naszej” części Europy był nieporównywalny z tym, z czym musiała borykać się Francja. Pierwszy okres dzieciństwa, czas radosnych zabaw i szczęśliwych chwil spędzanych z rodziną, kończy się wraz z wybuchem wojny. Sześcioletni wówczas Roman doświadcza po raz kolejny fatalnego (nie ostatniego w jego życiu) zbiegu okoliczności; decyzją ojca wyjeżdża wraz matką do Warszawy, gdyż, jego zdaniem, miało to być miejsce znacznie bezpieczniejsze. Tam przeżywa bombardowania oraz pierwsze traumatyczne doświadczenia związane z wojną i jak pisze: „Zamiast siedzieć spokojnie w Krakowie, gdzie nie toczyły się żadne walki, dostaliśmy się w samo epicentrum wojny” (Polański, 2017, s. 24).

Powrót do Krakowa nie skutkuje zwiększeniem poczucia bezpieczeństwa. Doświadczenia z getta jako małego chłopca, opisywane w jego autobiografii, mogą stanowić wykładnię istoty „działania” faszyzmu. Madeleine Albright określa faszystowski mechanizm przejęcia władzy i wprowadzenia „nowych porządków” jako proces „skubania kurczaka pióro po piórze” (Albright, 2018, s. 283). Zmiany następują niezauważalnie, krok po kroku. Te małe kroczyki nie budzą początkowo niepokoju, dopiero po czasie okazuje się, że świat już nie jest taki sam. Jak pisze Polański:

Opresja rosła powoli i z początku nie wyglądała szczególnie groźnie. Metoda Niemców polegała na usypianiu czujności, na pogrążaniu ludzi w bierności, na kultywowaniu nadziei: Żydzi nie dopuszczali myśli, że może być aż tak źle. (...) Los mojej rodziny stanowi idealną ilustrację tego, jak funkcjonowało „ostateczne rozwiązanie” (Polański, 2017, s. 26).

Krakowski okres dzieciństwa Polańskiego przypomina sytuację bohatera Kafki, oskarżonego o przewinienia, których nie był świadomy, jednak za które musi ponieść karę. Rodzice jego nigdy nie byli praktykujący, matka była tylko po części Żydówką, oboje uważali się za agnostyków i nie uznawali potrzeby wychowania religijnego, jednak sam fakt że byli Żydami oznaczał, że musieli zamieszkać w getcie (Polański, 2017, s. 27) Wiele z opisów życia w getcie można odnaleźć w filmie *Pianista* (2002), którego scenariusz powstał na podstawie biografii Władysława Szpilmana. W pewnym sensie utwór ten można potraktować jako splot wspomnień obu artystów dotyczących okresu wojny. Być może dlatego film ten jest tak przejmujący. Codziennosc śmierci i jej „zwyczajność”, widok powstającego muru oddzielającego getto od dzielnicy aryjskiej, scena wywózki, obraz pustej dzielnicy żydowskiej, to przeniesione na ekran doświadczenia z dzieciństwa reżysera.

W getcie zawiązuje się pierwsza przyjaźń z Pawłem, chłopcem, którego nazwiska nigdy Polański nie poznał. Jak pisze reżyser:

Paweł był moją wielką radością – pierwszym prawdziwym towarzyszem, pierwszym zadośćuczynieniem za coraz bardziej ograniczoną i przepojoną strachem egzystencję (Polański, 2017, s. 31).

Po ucieczce z getta Polański do końca wojny ukrywa się u polskich rodzin. W tym epizodzie można dostrzec analogię do koszmaru świata opisanego przez Jerzego Kosińskiego w *Malowanym ptaku* (Kosiński, 1990) – bieda i związany z nią głód, życie w poczuciu stałego zagrożenia, konieczność ciągłego ukrywania się, a nade wszystko poczucie bycia Innym, co staje się powodem społecznego odrzucenia.

Wyzwolenie nie przynosi jednocześnie poprawy bytu. Jak przyznaje Polański, w tym czasie był bliższy śmierci głodowej niż kiedykolwiek wcześniej, a dziecięce zabawy pozostawionymi pociskami często miały swój tragiczny finał (Polański, 2017, ss. 55-57). Istotnym doświadczeniem pierwszego okresu życia wydaje się być oderwanie od rodziny; matka ginie w Oświęcimiu w pierwszym dniu przyjazdu transportu (o czym Polański dowiaduje się już po wojnie), przyrodnia siostra Annette po wyzwoleniu Oświęcimia osiedla się we Francji, ojcu udaje się przeżyć koszmar obozu w Mauthausen, jednak po powrocie do Krakowa zawiera nowy związek, który przez syna traktowany jest jako „niewybaczalna zdrada wobec matki” (Polański, 2017, s. 66); mały Roman zamieszkuje więc ponownie z dala od ojca. Innym ważnym doświadczeniem wydaje się „tożsamościowe rozdarcie” między świadomością żydowskich korzeni a identyfikacją z polskimi tradycjami (choinka, bożonarodzeniowe prezenty) i poczucia „bycia Polakiem”.

Stopniowa powojenna stabilizacja w kraju pomaga w poszukiwaniu „swojego miejsca w życiu”. Przyjaciele, grupa rówieśnicza pozwalają odkryć talent aktorski przyszłego reżysera, co ma swój finał w podjęciu pierwszych poważnych zadań artystycznych: udział w zajęciach radiowego programu dla dzieci i gra w teatrze. Zbliżenie się do świata artystycznego i pierwszy z nim kontakt rozpoczyna kolejny „rozdział” – **młodość**.

Lata pięćdziesiąte XX wieku w Polsce to okres umacniania się „nowego porządku” i stopniowego wprowadzania komunistycznych reguł społecznych oraz ekonomicznych. W tych opresyjnych warunkach możliwości formowania własnej drogi rozwojowej były bardzo ograniczone, jednak Polańskiemu udaje się dostać do Liceum Sztuk Plastycznych. Przyszły reżyser po raz pierwszy styka się ze środowiskiem filmowym na planie etudy *Trzy opowieści* (1953) i tam poznaje Andrzeja Wajdę. Kilukrotnie bezskutecznie zdaje egzaminy do szkoły teatralnej, próby dostania się na Uniwersytet Jagielloński i AWF również kończą się fiaskiem, gdyż „system punktowy”, promujący



określone postawy polityczne, powodował, że w momencie startu kandydat bez „odpowiedniego” pochodzenia społecznego był na przegranej pozycji. Brak legitymacji studenckiej mógł oznaczać wręczenie powołania do wojska, a dwuletnia służba mogła przekreślić wszelkie plany edukacyjne i zawodowe związane z branżą filmową. Sytuacja ta prowokuje do snucia karkołomnych planów ucieczki na Zachód. Zwrot po serii nieszczęść następuje w momencie propozycji zagrania roli w debiucie fabularnym Wajdy *Pokolenie* (1955). Kontakt ze środowiskiem filmowym zachęca Polańskiego do zdawania do Szkoły Filmowej w Łodzi, artystycznej i intelektualnej enklawy w komunistycznej rzeczywistości. Studia w Łodzi stają się czynnikiem rozwijającym artystyczne uzdolnienia Polańskiego i rozpoczynają jego karierę, umożliwiając jednocześnie pierwsze wyjazdy na Zachód. Jego etiuda szkolna *Dwaj ludzie z szafą* (1958) zdobywa uznanie na międzynarodowych festiwalach, zamykając ten „rozdział”.

Kolejny „rozdział” biografii reżysera – **wkraczanie w dorosłość** – otwiera małżeństwo z Barbarą Kwiatkowską. Sukces jej pierwszych filmów czyni z niej gwiazdę, co umożliwia obojgu wyjazd do Francji. Tam Polański poznaje nie tylko surowe realia życia, ale także specyfikę funkcjonowania filmowego biznesu na Zachodzie. Burzliwy związek nie wytrzymuje próby czasu i rozpada się w trakcie pracy reżysera nad jego debiutem fabularnym. Kryzys małżeństwa i w konsekwencji jego rozpad stanowi jednocześnie jeden z wielu punktów krytycznych w biografii reżysera. Powrót na Zachód jest dla niego formą ucieczki i próbą ponownego budowania życia. Polański tak to opisuje:

Pożegnałem się z ojcem i Wandą i wyruszyłem do Francji samochodem, który był wszystkim, co zostało z mojego małżeństwa. (...) Ponura pogoda odzwierciedlała mój nastrój. W drodze dokonałem czegoś w rodzaju osobistego bilansu: wszystko na minus, nic na plus. Film zrobił klapę, żona mnie opuściła, straciłem jednego z ukochanych przyjaciół i tylko cudem uniknąłem śmierci w wypadku samochodowym. W Paryżu nie czekało mnie nic – ani plany, ani mieszkanie, ani pieniądze. (...) Przenosiłem się po prostu z jednej otchłani w drugą (Polański, 2017, s. 203).

Mimo krytycznych recenzji i równie krytycznego stanowiska władz partyjnych, oceniających film jako historię „niereprezentatywną dla ogółu polskiego społeczeństwa”, *Nóż w wodzie* (1962) cieszy się popularnością wśród widzów w Polsce oraz za granicą, co skutkuje nagrodą na MFF w Wenecji i przede wszystkim pierwszą nominacją do Oscara dla polskiego filmu. Rozpoczyna się zwrot w biografii reżysera. Stopniowo przekonuje on producentów do swojej wizji kina i kolejne, zrealizowane w Wielkiej Brytanii, filmy *Wstręt* (1965) oraz *Matnia* (1966) (oba nagrodzone m.in. na MFF w Berlinie Zachodnim) czynią go rozpoznawalną postacią w świecie filmowym. Na planie kolejnego filmu poznaje Sharon Tate, która gra główną rolę kobiecą. Za-



wodowe relacje zmieniają się w autentyczne i szczerze uczucie, które finalizuje się małżeństwem. W Hollywood Polański realizuje *Rosemary's Baby* (1968). Sukces artystyczny i komercyjny filmu ugruntowuje pozycję reżysera, jednocześnie, niestety, kończy okres powodzeń. W 1968 roku ulega wypadkowi przyjaciel Polańskiego Krzysztof Komeda, a dziewiątego sierpnia 1969 roku dochodzi do brutalnego napadu na dom Polańskich. Zamordowana zostaje żona reżysera i kilka osób przebywających w tym dniu w Villi na Cielo Drive w Los Angeles. Po masakrze środki masowego przekazu bardziej koncentrują się na sensacyjnej stronie zdarzenia, niż pomagają w poszukiwaniu sprawców. Tragedia Polańskiego przedstawiana jest jako „fascynująca zagadka kryminalna”, a sam reżyser oskarżany o jej sprowokowanie. Plotki rozpowszechniane przez prasę skutkują – jak się okaże nie ostatnim – dystansowaniem się środowiska od reżysera. Jak pisze Polański:

Z pogłosek, jakie do mnie docierały, dowiadywałem się, że jestem „tym osławionym” Romanem Polańskim (...) który, w taki czy inny sposób, przyczynił się do śmierci żony. Człowiek raz oczerniony nigdy zupełnie się nie wybieli (Polański, 2017, s. 359).

Osobiste zaangażowanie reżysera w poszukiwanie sprawców nabiera obsesyjnego charakteru, jednak ostateczne ich wykrycie (również dzięki nagrodzie, którą wyznaczył) nie powoduje jakiegokolwiek skruchy mass mediów za jego bezpodstawne oskarżanie i szkalowanie. W efekcie, w różnych sytuacjach bywa traktowany jako „człowiek zamieszany w zbrodnię”, a nie jako ofiara tragedii.

Śmierć Sharon Tate zamyka szczęśliwy okres w biografii reżysera i stanowi jednocześnie dramatyczny „punkt zwrotny”, czego nie ukrywa on w swojej autobiografii:

Śmierć Sharon do dziś stanowi jedyny naprawdę liczący się przełom w moim życiu. Przedtem poruszałem się po bezkresnym, spokojnym oceanie nadziei i optymizmu. Potem, kiedy tylko miałem świadomość, że się bawię, nękało mnie poczucie winy. (...) Niegdyś płonął we mnie potężny wewnętrzny ogień – niezbite przeświadczenie, że potrafię dokonać wszystkiego, czego zapragnę, jeżeli tylko nie dam za wygraną. Tę wiarę zniszczyła zbrodnia i jej następstwa. Po śmierci Sharon nie tylko stałem się fizycznie podobny do ojca, ale przejąłem pewne jego cechy charakteru: wrodzony pesymizm, wieczne niezadowolenie z życia, typowe dla judaizmu poczucie winy i przekonanie, że za każdą szczęśliwą chwilę trzeba zapłacić (Polański, 2017, ss. 361-362).

Tak zamyka się kolejny „rozdział” w życiu Polańskiego.

Lata siedemdziesiąte przynoszą stopniową stabilizację życia zawodowego reżysera i powrót na „filmowy szczyt” po sukcesie filmu *Chinatown* (1974), jednak ponownie następuje zwrot w jego biografii. W 1977 roku Polański przygotowuje serię zdjęć dla czasopisma „Vogue”. Podczas jednej z sesji od-

bywa stosunek z modelką i wkrótce zostaje zatrzymany pod zarzutem gwałtu dokonanego na nieletniej. Ofiarą jest trzynastoletnia wówczas Samantha Gailey. Polański nie przyznaje się do gwałtu i przemocy, jednak w świetle prawa obowiązującego w Kalifornii stosunek z osobą poniżej osiemnastu lat jest przestępstwem. Jak wspomina reżyser:

Z dnia na dzień znalazłem się po drugiej stronie cienkiej granicy, która dzieli ludzi na porządných i kanalie. (...) Chwilami mówiłem sobie, że to nieprawda, że to tylko zły sen. Ale to nie był sen. Ogromne nagłówki w gazetach, wyraźna zmiana w nastawieniu wielu moich przyjaciół (...) wszystko to, i jeszcze więcej, świadczyło o moim rzeczywistym losie (Polański, 2017, ss. 446-447).

Podstawą postępowania ugodowego musi być przyznanie się do jednego z zarzutów. Polański przyznaje się do odbycia nielegalnego stosunku z nieletnią. Reżyser trafia na czterdzieści dwa dni do więzienia w Chino, gdzie ma zostać poddany obserwacji psychiatrycznej, a po jej odbyciu ma dostać wyrok z zawieszeniem, przy czym pobyt w więzieniu ma być zaliczony na poczet kary. Sędzia prowadzący sprawę zmienia jednak stanowisko i wszystko wskazuje, że Polański dostanie tak zwany wyrok nieoznaczony, to znaczy bez wskazania czasu trwania kary. Na wniosek obrony może on zdecydować o skróceniu kary więzienia, jednak pod warunkiem dobrowolnego ubiegania się reżysera o opuszczenie Stanów Zjednoczonych. Polański nie ma żadnych gwarancji, że kara więzienia będzie określona konkretnie, tak więc sprawa może przeciągać się latami. W tej sytuacji decyduje się na wyjazd do Europy. Jak się okaże, sprawa ta będzie kładła się cieniem na życiu Polańskiego przez dziesięciolecia, tworząc jego „niezamknięty rozdział”.

Przez następne lata ponownie odbudowuje swoją pozycję zawodową i rodzinną. Jego kolejne filmy *Tess* (1979), *Frantic* (1987), a przede wszystkim *Pianista* (2002) są nagradzane i doceniane przez krytykę oraz publiczność. Udaje się jemu także zbudować szczęśliwy związek z Emmanuelle Seigner, jednak i tym razem następuje dramatyczny zwrot w jego biografii. We wrześniu 2009 roku, na podstawie międzynarodowego listu gończego wydanego przez władze Kalifornii, zostaje aresztowany na lotnisku w Zurychu. Historia sprzed trzydziestu lat zaczęła ponownie interesować opinię po ukazaniu się filmu dokumentalnego Mariny Zenovich *Roman Polański. Ścigany i pożądaný* (2008), który rzucał nowe światło na „sprawę Polańskiego”. Zenovich ujawnia w nim między innymi potajemne kontakty prokuratora i sędziego, stanowiące pogwałcenie procedury sądowej. Emerytowany był prokurator Roger Gunson, prowadzący tę sprawę w latach siedemdziesiątych, stwierdza przed kamerą: „Nie dziwi mnie, że w tych warunkach wyjechał”, w tej sytuacji „zamknięcie” sprawy sprzed lat nabiera wymiaru prestiżowego dla strony amerykańskiej. Polański trafia w Szwajcarii na dwa miesiące do więzienia, potem

spędza kolejne siedem miesięcy w areszcie domowym, do czasu decyzji sądu o dopuszczalności ekstradycji do Stanów Zjednoczonych. 26 lutego 2010 roku Roger Gunson, w obecności sędziego i zastępcy prokuratora, składa oświadczenie, w którym stwierdza, że w 1978 roku reżyser odbył karę wyznaczoną przez sędziego Rittenbanda, wobec czego żądanie ekstradycji jest oparte na fałszywych przesłankach. Władze szwajcarskie zwracają wolność Polańskiemu po tym, jak prokuratura generalna Los Angeles odmawia wydania akt sprawy oraz wspomnianej opinii (Polański, 2017, ss. 510-511).

Podsumowaniem opowiedzianej w autobiografii historii Polańskiego niech będą raz jeszcze słowa reżysera:

Większa część życia upłynęła mi na szalonej karuzeli, gdzie wspinałem się wysoko – ku wielkim triumfom, radości i rozkoszy – by spadać nagle w otchłań bólu i nieszczęścia. Ale to właśnie dzięki tej zawrotnej wędrówce znalazłem się – tu i teraz, gdzie czekał na mnie spokój, który odważyć się nazwać szczęściem. I dlatego nie żał mi ani chwili z przebytej drogi. Gdyby koleje mojego życia potoczyły się inaczej, nie miałbym dziś rodziny i nie znałbym uczucia rodzinnej więzi. Miałbym może co innego, a ja nie pragnę niczego innego. Tego, co mam, nie oddałbym za nic, nawet za zmianę wydarzeń z przeszłości (Polański, 2017, s. 512).

W tym miejscu wypada powrócić do postawionego w tytule artykułu pytania: czego uczy opowiedziana przez Polańskiego historia? W moim przekonaniu, nadużyciem byłoby wskazywanie jakiejś jednoznacznej pointy, czy tym bardziej byłaby nią próba ferowania wyroków (w czym najczęściej specjalizują się dziennikarze). Ofiara przemocy w wywiadzie przywołanym w filmie dokumentalnym wyznaje, że wybaczyła Polańskiemu, uznając, iż poniósł on karę za swój czyn, zaznacza również, że większego upokorzenia i krzywdy doznała ze strony mediów, które traktowały jej przypadek jako atrakcyjny temat i przez lata ingerowały w jej życie prywatne. Nie zmienia to wszak winy reżysera, który – jak sam przyznaje – „wie, że to, co zrobił, było złe”.

Polański w kilku wywiadach (tych sprzed i po aresztowaniu w Szwajcarii) stwierdza, że jego życie przypomina sinusoidę, gdzie po momentach wzrostu, czasie sukcesu następuje upadek. Formułowanie morału wprost, że „po każdej katastrofie można się podnieść” jest również uproszczeniem. W moim przekonaniu, przywołane we wstępie tego artykułu modele interpretacji wskazane przez Gadamera mogą być ciekawą teoretyczną wykładnią poszukiwań edukacyjnego potencjału biografii, przy czym najbardziej interesujące wydają się dwa.

Pierwszy sposób czytania biografii jako tekstu wiąże się z **modelem psychologicznym**. Biografia Polańskiego pomaga w (z)rozumieniu jego twórczości, jednocześnie jego filmy komentują zawilą i niejednoznaczną biografie

reżysera. Pozwala ona głębiej spojrzeć na twórczość reżysera i interpretować je w kontekście jego przeżyć. Warto też zaznaczyć, że „opowiada” on swoje życie również w reżyserowanych przez siebie filmach. To „czytanie biograficzne” nie musi (i chyba nawet nie powinno) mieć wiele wspólnego z analizą filmoznawczą. „Wpływ” bagażu doświadczeń Polańskiego zaważalny jest właściwie w każdym filmie, lecz najbardziej uwidoczniiony, jak już to zostało wspomniane, w *Pianiście* (2002), gdzie „zacytowano” opisy getta oraz sytuacji znanych z autobiografii, jednak także w innych obrazach pojawiają się charakterystyczne motywy. Jego bohaterowie często działają w sytuacjach skrajnych, którym towarzyszy odcięcie od świata zewnętrznego. To „zamknięcie” widoczne jest w *Nożu w wodzie* (1962), *Wstręcie* (1965), *Matni* (1966), *Tragedii Mackbetha* (1971). Muszą żyć w obcej sobie rzeczywistości, często są to cudzoziemcy, „ludzie z zewnątrz” – bohaterka *Wstrętu* jest mieszkającą w Londynie Belgijką, Trelkowski – bohater filmu *Lokator* (1976) to naturalizowany we Francji Polak, dr Richard Walker z filmu *Frantic* (1987) to nieznający języka francuskiego amerykański lekarz, który przez dwie doby poszukuje w Paryżu swojej zaginionej w tajemniczych okolicznościach żony. Bohaterowie jego filmów zmuszeni są do działania na granicy obłędu, czasem tę granicę przekraczając, jak bohaterki filmów *Rosemary's Baby* (1968), *Prawdziwa historia* (2017), czy *Śmierć i dziewczyna* (1994). Ten ostatni dotyka bolesnego tematu relacji kata i ofiary, możliwej zamiany ról oraz sposobu wymierzenia sprawcy cierpienia kary za popełnione czyny, co również można wiązać z biografią reżysera.

Inspiracje autobiograficzne widoczne są w filmach, pozornie odległych tematycznie od realiów historycznych czy społecznych, w których żył Polański, takich jak: *Oliver Twist* (2005) czy *Tess* (1979). Jak się okazuje, opresyjność społeczeństwa wobec jednostki nie zmieniła się tak bardzo na przestrzeni lat, jak może się to wydawać, a ekranizacje dzieł Charlesa Dickensa czy Thomasa Hardy'ego nabierają wiarygodności przez realistyczne opisanie ich właśnie przez pryzmat osobistych przeżyć reżysera. Zarówno trud życia i pracy na wsi przedstawiony w *Tess*, jak i świat Olivera Twista – dziecka, które pozbawione rodziny musi szybko dorosnąć, by się utrzymać przy życiu, są odbiciem doświadczeń Polańskiego z dzieciństwa<sup>9</sup>.

Najbardziej charakterystycznym jednak tematem jego filmów jest lęk, ukazywany w nich w różnych swych odmianach (zob. Jakubowski, 1997). Najczęściej jest to lęk społeczny. Antoni Kępiński podkreśla, że głównym środowiskiem człowieka jest jego środowisko społeczne; ono go zabezpiecza, lecz jednocześnie może być źródłem największych zagrożeń.

<sup>9</sup> Ciekawie opowiada o swoim dzieciństwie w getcie krakowskim we wspomnianym wyżej filmie *Roman Polanski: A Film Memoir* (2011), gdzie opisuje m.in. monotonną pracę przy klejeniu papierowych torebek.

Żadne bowiem inne środowisko nie jest tak groźne, jak środowisko ludzkie; w nim kryją się zło, okrucieństwo, tendencja do pozbawiania wolności itp. Człowiek nigdy nie może być pewny tego, co ze strony drugiego człowieka go spotka. Żadne środowisko nie jest tak niepewne, jak środowisko ludzkie. Może otoczyć ono człowieka opieką i troską, ale może też ono go całkowicie zniszczyć (Kępiński, 1992, s. 142).

Ta opresyjność ze strony świata społecznego może mieć różne zabarwienia: korupcja policji i władzy – *Chinatown* (1974), brak akceptacji oraz odrzucenie jednostki ze względu na jej odmienność – *Lokator* (1976), *Oficer i szpieg* (2019). Ostatni film, przedstawiający historię oskarżonego o zdradę i skazanego oficera, ukazuje meandry systemu prawnego i skomplikowane mechanizmy pracy wymiaru sprawiedliwości, które prowadzą do upokorzenia człowieka.

Najciekawszy z pedagogicznego punktu widzenia jest jednak zakresłony przez Gadamera **model hermeneutyczny**, w którym czytelnicy biografii reżysera mogą poszukiwać odpowiedzi na stawiane przez siebie pytania. Trudno jednak jednoznacznie wskazać ów edukacyjny wymiar, gdyż różni odbiorcy mogą stawiać odmienne pytania, w zależności od własnego „horyzontu doświadczeń”. Jak podkreśla Teresa Bauman, narracja jest strukturą poznawczą człowieka, wyraża się w jego zdolności do ujmowania zdarzeń i rozwijających się w czasie procesów w całościowe struktury sensów, jednak narratorem w badaniach interpretatywnych jest zarówno badany, jak i badacz, zwłaszcza podczas opracowania i interpretacji danych (Bauman, 2010, s. 100). Takim „badaczem” jest czytelnik, który tworzy sens opowiadanej historii. Zdaniem Katarzyny Rosner, narracja jest strukturą teleologiczną, zmierzającą do konkluzji.

Konkluzja, zakończenie opowieści, to moment, w którym nasze rozumienie zawartych w niej wydarzeń jest pełne. To także dopiero w odniesieniu do konkluzji oceniamy ostatecznie jedność całej opowieści (Rosner, 2003, s. 65).

Konkluzję stawia nie tylko autor opowieści, ale także jej czytelnik. Jak zauważa cytowana wcześniej Elżbieta Dubas, uczenie się z biografii Innego wymaga namysłu nad jego biografią i odnoszenia jego doświadczeń do własnej samowiedzy.

Namysł nad biografią Innego wnosi nowe wartości w nasz sposób oglądu i rozumienia świata, a w następstwie w nasze zachowanie się – bycie w świecie (Dubas, 2011, s. 8).

Ów „namysł” wymaga krytycznej refleksji czytelnika, często usytuowania biografii Innego w perspektywie własnego życia.

Zdaniem Petera Jarvisa, uczenie się to kombinacja całonocnych procesów, w ramach których osoba ciałem i umysłem doświadcza sytuacji spo-

łecznych, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie (lub poprzez dowolną kombinację tych wymiarów) oraz jest włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę (lub zwiększenie zakresu doświadczeń) osoby (Jarvis, 2009 za: Jarvis, 2012). Kontakt z tekstami kultury, w tym z biografiami osób znaczących stanowi doświadczanie zapośredniczonym różnych sytuacji społecznych, które mogą prowokować owe przemiany czytelników tychże tekstów. W tym procesie poszukiwania edukacyjnego potencjału biografii również pomocne mogą być filmy reżysera, które – będąc wytworami artystycznymi – uzupełniają i jednocześnie komentują rozmaite sytuacje życiowe. Jedną z nich jest trajektoria cierpienia.

Fritz Schütze analizując trajektorie cierpienia, wykorzystuje do scharakteryzowania anomicznych sytuacji życiowych te opisane przez Kafkę w *Procesie*. Jego zdaniem, Kafka po mistrzowsku przedstawia próby renormalizacji świata w sytuacji złamania porządku codziennej rzeczywistości. Józef K. próbuje w interakcji uwiarygodnić upragniony punkt widzenia, w świetle którego jego aresztowanie miało być jedynie łańcuchem niefortunnych okoliczności (Schütze, 1997). Polański w swoim życiu kilkakrotnie znajduje się w sytuacji „pęknięcia rzeczywistości”. Pierwsze takie doświadczenie stanowi okres wojny, która narzuca nowe, niezrozumiałe dla dziecka reguły życia. Jak sam pisze:

Żydzi nie dopuszczali myśli, że może być aż tak źle. Ja sam zresztą uważałem, że trzeba wytłumaczyć Niemcom, iż nie zrobiliśmy nic złego, zrozumieliby wówczas, że zaszło tu jakieś gigantyczne nieporozumienie (Polański, 2017, s. 26).

W biografii reżysera można wskazać kilka „punktów krytycznych”, do których reżyser wraca w licznych wypowiedziach. W **dzieciństwie** to wywózka i w konsekwencji śmierć Pawła oraz matki, natomiast w okresie powojennym obóz harcerski, na którym odkrywa swój aktorski talent. W **młodości** to brak rodziny i trudne poszukiwanie własnej drogi życiowej (nieudane starania o przyjęcie na studia i administracyjne „wykluczenie”) oraz „uśmiech losu” (i życzliwych ludzi), który umożliwia przyszłemu reżyserowi wejście do środowiska filmowego. We **wczesnej dorosłości** to – z jednej strony – pierwsze sukcesy artystyczne – z drugiej zaś – rozpad małżeństwa. Kolejny istotny moment w biografii to w okresie **dorosłości** zbrodnia dokonana przez „rodzinę” Mansona, po której próbuje obsesyjnie poszukiwać sprawców morderstwa żony. I wreszcie aresztowanie reżysera w związku z „nielegalnym stosunkiem” z osobą nieletnią, które ponownie stawia go w sytuacji Józefa K.:

(...) detektyw, który zaczął mnie pierwszy, wygłosił rutynową formułkę, przypominającą mi o moich prawach. Znałem ją na pamięć (...). Ogarnęło mnie uczucie, że już kiedyś to wszystko przeżyłem – jakbym znalazł się w środku któregoś z moich



własnych filmów. (...) Wciąż nie zdawałem sobie sprawy z powagi zarzutów i napiętej sytuacji, w jakiej się znalazłem. Sądziłem, że szczegółowe przedstawienie okoliczności oczyści mnie z oskarżenia (Polański, 2017, s. 439).

Ostatnim punktem zwrotnym, po okresie stabilizacji rodzinnej oraz zawodowej, jest kolejne aresztowanie na lotnisku w Zurychu i groźba wydania reżysera władzom amerykańskim.

Biografia Polańskiego ilustruje rolę doświadczenia w procesie konstruowania zarówno jego tożsamości, jak i wrażliwości artystycznej. Interesujące jest również, że swoje życie stara się on także podsumować i zinterpretować przez pryzmat historii opowiedzianych w innych filmach. W wywiadzie przeprowadzonym z reżyserem na potrzeby filmu dokumentalnego poświęconego historii powstania i realizacji *Tess* pada stwierdzenie, które zdaje się być kluczem do jego twórczości. Na zdanie prowadzącego rozmowę: „Mam wrażenie, że wszystko co robi Pan w filmie, w jakiś sposób sam Pan przeżył”, Polański odpowiada: „Miałem szczęście, czy też nieszczęście wiele przeżyć. A właśnie z tego czerpiemy doświadczenie. Dziś coraz bardziej jestem świadomy tego, jak pewien film wpłynął na moje życie. Nie zdawałem sobie sprawy z tego, jak silnie cały czas korzystam z tego filmu. Mówię o filmie *Niepotrzebni mogą odejść* (1947) (*Odd Man Out*) Carola Reeda. Film ten opowiada o uciekinierze, a ja przez lata myślałem o atmosferze tego filmu, jedności czasu i akcji, o fakcie, że przypomina mi on nie o rodzinnym Paryżu, lecz o mieście, w którym dorastałem – Krakowie. Zegar, który odmierza upływający czas. Nie pomyślałem o jednym najważniejszym elemencie. Kiedy widziałem ten film miałem 14 lat, ten film, to historia uciekiniera. Gościa, który ucieka, jest ścigany”<sup>10</sup>. Słowa te zarejestrowane zostały na trzy lata przed aresztowaniem reżysera w Szwajcarii.

## Podsumowanie

Jak zostało to wspomniane we wstępnej części artykułu, podstawą do przedstawionych w nim rozważań były autobiografia reżysera oraz film dokumentalny będący „filmowym pamiętnikiem”. Celowo pominięte zostały liczne opracowania biografii Polańskiego innych autorów, gdyż w moim przekonaniu to właśnie autobiografie są szczególnie ciekawym terenem dla andragogicznych analiz. Nie bez znaczenia wydaje się tu aspekt terapeutyczny spisanych historii życia. Jak zauważa Anthony Giddens, autobiografia stanowi miejsce, gdzie jednostka jest ze sobą całkowicie szczerą i gdzie, na

<sup>10</sup> *Il etait une fois... „Tess”* (2006) reż. Serge Luly, Daniel Ablin (polski tytuł: *Był sobie film... „Tess”*).



podstawie odnotowanych błędów i doświadczeń, może naszkicować proces ciągłego rozwoju.

Autobiografia nie jest zwykłą kroniką minionych zdarzeń, ale ingerencją w przeszłość celem dokonania poprawek (Giddens, 2010, s. 103).

Podobnie postrzega autobiografię Danuta Lalak, która podkreśla, że taki wymiar pisania autobiografii można dostrzec u osób, którzy wiele przeżyli i los stawiał ich w sytuacjach trudnych moralnie rozstrzygnąć.

Stanąc w roli obserwatora własnego życia znaczy równocześnie być jego recenzentem, sędzią lub bezstronnym narratorem. Każda z tych ról prowadzi do lepszego zrozumienia siebie, jak dziecinną układankę, człowiek spleta w jeden obraz sceny z przeszłości (Lalak, 2010, s. 95).

O ile postacie występujące w filmach często są jednoznaczne, to życie rzadko jest tak czarno-białe; częściej mamy w nim do czynienia z różnymi odcieniami szarości. W każdym jest trochę dobra i trochę zła. Dramat życia jest związany z wyborem, balansowaniem między jednym i drugim. Interesujące w tym kontekście są refleksje Anny Walczak, która zauważa, że dramat jest linią tematyczną ludzkiej egzystencji. Odwołując się do rozważań Józefa Tischnera, wspomniana autorka zwraca uwagę, że dramat jest wiodącym wątkiem w biografii człowieka, przez co staje się on istotą dramatyczną.

Dramat nie jest jednak tożsamy z przeżywaną przez człowieka tragedią, najczęściej kojarzoną z traumatycznymi okolicznościami egzystencjalnymi, ale także z nierozwiązaniem przez siebie własnego bycia w świecie wraz z sobą samym i innymi (Walczak, 2015, ss. 90-91).

Zdaniem wspomnianej autorki, w obcowaniu z czyjąś biografią nie chodzi o rozpoznanie autora oraz wątków jego biografii, co raczej podjęcia próby jej interpretacji i odniesienia do własnego życia.

Spotkanie z czyjąś biografią może zatem otworzyć przestrzeń dialogu z sobą samym – również jako istotą dramatyczną (Walczak, 2015, s. 104).

Słowa te doskonale ilustrują edukacyjny potencjał biografii Innego. W rzeczy samej, ucząc się z biografii Innego, należy pamiętać, że życie nie jest „takie jakie jest”, ale takie jak się je opowiada i interpretuje.

### **Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Albright, M. (2018). *Faszyzm: ostrzeżenie*, przekł. K. Mironowicz. Warszawa: Wydawnictwo Poltext
- Alheit, P. (2011). *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, przekł. P. Poniatowska. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(55)
- Bauman, T. (2010). *Poznawczy status danych jakościowych*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Bątkiewicz, A. (2006). *Ścigany Roman Polański*. Katowice: BZiW Bronisław Spadek
- Bruner, J. (1990). *Życie jako narracja*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4
- Demetrio, D. (2000). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przekł. A. Skolimowska. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Dominice, P. (2006). *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Łódź: Wydawnictwo WSHE
- Dubas, E. (2011). „Uczenie się z biografii Innych” – wprowadzenie. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii Innych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Gadamer, H.G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran. Kraków: Inter Esse
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przekł. A. Jurgiel i in. Wrocław: WN DSWE TWP
- Jakubowski, W. (1997). *Lęk w filmie (refleksje pedagoga)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Jankun-Dopartowa, M. (2000). *Labirynt Polańskiego*. Kraków: Rabid
- Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person*. London: Routledge
- Jarvis, P. (2012). *Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(59)
- Kępiński, A. (1992). *Psychopatie*. Kraków: Sagittarius
- Kosiński, J. (1990). *Malowany ptak*, przekł. T. Mironowicz. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Makowiecki, A. (1986). *Rapier Napoleona*. Łódź: Krajowa Agencja Wydawnicza
- Maruszewski, T. (2002). *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Polański, R. (2017). *Roman by Polański*, przekł. K. Szymanowska, P. Szymanowski. Warszawa: Świat Książki
- Rosner, K. (1991). *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Rosner, K. (2003). *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków: Universitas
- Schutze, F. (1997). *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*. *Studia Socjologiczne*, 1(144)
- Stachówna, G. (1994). *Roman Polański i jego filmy*. Warszawa – Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Stanford, C. (2008). *Polański*, przekł. Z. Kościuk. Poznań: Wydawnictwo Albatros

- Sulik, M. (2015). *Aleksander Wat i Ola Watowa ocaleni od zapomnienia, czyli biograficzno-andragogiczne poszukiwania „zaginionych samogłosek”*. W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Walczak, A. (2015). *Czego można nauczyć się z biografii innych? Przykład Edith Piaf – istoty dramatycznej porwanej namiętnością*. W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Werner, P. (2014). *Polański. Biografia*, przekł. A. Krochmal, R. Kędziński. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis

### **Filmografia**

- Il etait une fois... „Tess”* (2006), reż. S. Luly, D. Ablin (polski tytuł: *Był sobie film... „Tess”*)
- Roman Polanski: A Film Memoir* (2011), reż. L. Bouzereau (polski tytuł: *Roman Polański: moje życie*)
- Roman Polanski: Wanted and Desired* (2008), reż. M. Zenovich (polski tytuł: *Roman Polański: ścigany i pożądany*)

AGNIESZKA MATERNE

ORCID 0000-0001-5473-5775

Uniwersytet Szczeciński

## „GRAFIKA KOMPUTEROWA”<sup>1</sup> – NAUCZYCIEL I UCZEŃ W CYFROWYM ŚWIECIE OBRAZÓW. NOTATKI PEDAGOGICZNE

ABSTRACT. Materne Agnieszka, „Grafika komputerowa” – nauczyciel i uczeń w cyfrowym świecie obrazów. *Notatki pedagogiczne* [Computer Graphics – Teacher and Student in the Digital World of Images. Pedagogical Notes]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 93-109. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 9.11.2023. Accepted: 14.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.6

In the era of visual culture, the reception and creation of images becomes an inseparable element of everyday life. Unfortunately, as research shows, both students and teachers suffer from a shortage of skills related to the creation of graphic messages legible in the form (aesthetic) and content. Despite the hypertectuality of the young generation, they also appear as digital immigration as defined by Prensky.

In this paper, I focus on indicating the theoretical and historical foundations of computer graphics and its types, i.e. raster and vector graphics. In school practice, both of these graphic areas are poorly understood and often used inadequately (or not at all, e.g. vector graphics) for didactic needs. Getting to know the graphic software and its capacities will allow both teachers and students to function adequately to the digital times and will sensitize them to the possible visual manipulation of reality, i.e. presenting lies as truth, half-truth or “true facts” that often cause extreme emotional reactions.

**Key words:** computer graphics, raster & vector graphics, graphic skills of teachers and students, early education, creativity

Żyjemy w świecie obrazów i nie ulega to żadnej wątpliwości. Świat ten stale ewoluuje, podobnie jak technologiczne uniwersum, które go napędza. Słowa pisane stają się często poddespołem tego obrazkowego uniwersum.

---

<sup>1</sup> Polska nazwa stanowi językową kalkę terminu *computer graphics*, który, analogicznie do anglojęzycznego określenia informatyki jako *computer science*, ma trochę inne znaczenie, niż określenie „grafika komputerowa” używane w języku polskim. Dlatego, termin ten w niniejszym tekście występuje w cudzysłowie. Sformułowaniem bardziej właściwym dla języka polskiego, o podobnym znaczeniu jak w języku angielskim, byłoby określenie *informatyka grafiki*.

Mózg coraz częściej dekoduje je jako elementy wizualnej całości – jako komunikat graficzny<sup>2</sup>, a nie formę leksykalną wymagającą przeczytania ze zrozumieniem, co – jak pisał już w 2001 roku Marc Prensky – jest zwłaszcza charakterystyczne dla ludzi urodzonych w czasach powszechnego dostępu do komputerów i Internetu (tzw. *digital natives* – *cyfrowych tubylców*). Treści przekazywane obrazem wymuszają reakcję emocjonalną – oddziałują na psychikę kształtami i kolorami, kulturowym zakodowaniem oraz asocjacjami wynikającymi z subiektywnych doświadczeń odbiorcy.

Powiedzenie przypisywane wielu autorom, iż *jeden obraz jest wart więcej niż tysiąc słów*, staje się dziś elementem napędowym wielu portali internetowych, schlebających próżnościom wielu swoich użytkowników (Stanaszek, Czarna, 2018), czy wspierających tworzenie się cyfrowych, ekskluzywnych wspólnot światopoglądowych (Szacki, 1981, ss. 439-447; Załęski, 2011) – zbiorowości społecznych o silnej więzi wewnętrznej, „której podstawą są nie tyle świadomie wytknięte cele, ile [właśnie] czynniki emocjonalne” („Wspólnota”, 2021; por. Bobrowska, 2008).

Jeżeli przyjmiemy hipotezę, że zmiany te są nieodwracalne i za kilkadziesiąt lat historyczne formy pisma obrazowego ponownie zdominują sposób ludzkiej komunikacji (Więckiewicz, 2006), może warto zadbać już dziś, żeby te nowe skalne malowidła wzbudziły w przyszłości tyle samo zachwyty, jak podziwiane przez współczesnego człowieka paleolityczne dzieła powstałe w Lascaux czy starożytnym Egipcie.

Poprzez przewrotność powyższych słów, niemniej jednak historycznie nie odosobnionych (Baudrillard, 2005), chciałabym zwrócić uwagę na formy współczesnych graficznych wypowiedzi – graficznej komunikacji, które są bardzo ważną częścią alfabetyzmu wizualnego – tworzenia się wspólnot (nie tylko tych cyfrowych). Mimo obrazowej jakości współczesnego świata, umiejętności związane z grafiką tworzoną za pomocą narzędzi cyfrowych są mocno pomijane na etapie kształcenia.

## Wizualny efekt Ach

Dlaczego niektórymi formami graficznej komunikacji – zdjęciami, plakatai, czy grafikami, które możemy zobaczyć na przykład Internecie zachwyamy się, a inne pozostają przez nas niezauważone (abstrahując, oczywiście,

---

<sup>2</sup> Rozumiany jako komunikacja poprzez obraz, czyli przekazanie informacji w formie wizualnej między nadawcą a odbiorcą, z pomocą tzw. mediów (np. telewizji, Internetu, prezentacji multimedialnej, plakatu itp.). Komunikacja ta opiera się zazwyczaj na różnych elementach wyrazu, takich jak np. ilustracja (fotograficzna, artystyczna), infografika, film, czy nawet sama typografia.

od ich treści – aspektu światopoglądowego)? Dlaczego jednych chwalimy za ich talent i wizjonerstwo, a prace graficzne innych kwitujemy negatywnie nacechowanymi epitetami?

Wyjściowym słowem kluczem dla tych rozważań staje się definicja słowa piękno. Maria Gołaszewska definiuje je jako „wartość, która zawiera w sobie harmonijność, umiar, zrównoważenie, bogactwo (ale nie przeładowane), prostotę (lecz nie ubóstwo ani monotonię), głębię, spokój, dostojność” (Gołaszewska, 1986, s. 359). Zaraz jednak dopowiada, iż współcześnie łączone jest ono najczęściej z subiektywnym aktem zachwytu. Gust wpływający na tę jednostkową jakość zachwytu, pod wpływem wykształcenia i życiowych doświadczeń, ewoluuje w formy bardziej subtelne i dojrzałe. Wyraża się on na co dzień w potrzebie nieustannego, nieświadomego harmonizowania – porządkowania otaczającej nas rzeczywistości wedle własnych przekonań i potrzeb. Gust wyrobiony, dojrzały, nazywany też plastyczną świadomością (Materne, 2019, ss. 84-86 por. Kościelecki, 1979), sprawia, iż wspomniana naturalna potrzeba staje się częścią celowego działania.

To, co zatem zachwyca człowieka we wspomnianych wcześniej wytworach fotograficznych czy graficznych, stanowi świadomą (opartą na wiedzy, także z dziedziny matematyki, biologii i psychologii) umiejętność harmonizowania – porządkowania elementów, którą artyści wykorzystują realizując swoje formy estetyczne. Sama umiejętność świadomego stosowania zasad porządkowania jednak nie zawsze wystarcza. Finalny produkt estetyczny wymaga także w procesie swego tworzenia zastosowania określonych narzędzi – aparatu fotograficznego, komputera, programu graficznego i tym podobnych, czyli znajomości określonego warsztatu.

Tak, jak dzieci od szkoły podstawowej uczymy posługiwania się abstrakcyjnymi formami graficznymi, które złożone w konglomeraty nazywamy piśmem, tak samo możemy nauczyć się zasad, sprawiających, że nasze komunikaty wizualne będą zachwycające albo chociaż czytelne i należycie, zgodnie z intencją autora, przyswajane. Podobnie jak we wspomnianym przykładzie językowym, nie każdy kto zna litery alfabetu będzie potrafił zachwycająco posługiwać się danym językiem, może jednak nauczyć się w sposób komunikatywny wyrażać swoje intencje.

Obecnie aparat fotograficzny i komputer jest narzędziem, z którym praktycznie się nie rozstajemy. Każdy telefon komórkowy – smartfon, który jest jednym i drugim, pozwala uchwycić każdą chwilę naszego życia w sposób graficzny i przesłać ją momentalnie w najodleglejsze zakątki świata. O pięknie tego symulakru rzeczywistości decydują często już nie wyłącznie sami autorzy, tylko programy graficzne, z całą paletą wbudowanych filtrów graficznych ulepszających szarą rzeczywistość. Umiejętność zastosowania tychże filtrów można zaobserwować chociażby na Instagramie – aplikacji, która

początkowo miała pokazywać zastygłe, rzeczywiste efemeryczne momenty (*Instagram – historia, idea, wzloty, upadki i wyzwania*, 2020), a stała się targowiskiem próżności, wskazującym najmocniej tych, którzy tę rzeczywistość potrafią najlepiej filtrować. Niestety, nawet drobne wyłomy w tej symulacji stają się obecnie zauważalną przyczyną zaburzeń natury psychicznej czy społecznej (zob. Kamleshun, Meijas, 2018; Rideout, Robb, 2018).

Dobrze by było, gdyby w świecie łatwej replikacji obrazów biegłość obsługi programów graficznych (a nie tylko zautomatyzowanych funkcji w aplikacjach na smartfony) stała się jedną z podstawowych umiejętności nauczycielskiego fachu. Podstawowa znajomość zasad i narzędzi potrzebnych do tworzenia komunikatów graficznych – wizualnych, z jednej strony zapewni umiejętność właściwego docierania do podopiecznych, z drugiej zaś uczuli na wszelkie możliwości manipulacji rzeczywistością – przedstawiania kłamstw jako prawdy, półprawdy, czy „prawdziwych faktów”.

Zapytajmy więc przeciętnego nauczyciela: czym jest grafika rastrowa a czym wektorowa, jakie są między nimi różnice i do czego służą obie jej formy? Można się domyśleć, że zapadnie cisza, jaka zapada na sali wykładowej, kiedy pytanie to zadaję moim studentom pedagogiki od wielu już lat ( $n = 269$ ). Czasami pada odpowiedź, że „coś tam było robione w Paint'ie”, jednak nie są w stanie określić, do jakiej grupy programów graficznych wskazany MS Paint się zalicza<sup>3</sup>. Zawsze na mojej twarzy pojawia się podobne zdziwienie, gdyż w dobie graficzności świata tego typu zagadnienia niekoniecznie powinny być oczywiste, ale przynajmniej niezgorzej znane.

Powyższe wypowiedzi studentów, a raczej ich brak zdają się potwierdzać badania nad kompetencjami multimedialnymi polskich nauczycieli, przeprowadzone w 2011 roku (Piecuch, 2011), którym poddano nauczycieli różnych specjalności, w tym także nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych<sup>4</sup>. Dotyczyły one praktycznej znajomości projektowania i konstruowania multimedialnych programów dydaktycznych na podstawie wiedzy związanej z grafiką tworzoną za pomocą komputerów (obsługą programów graficznych). Umiejętności typograficzne i kompozycyjne zostały tu skategoryzowane jako osobne problemy badawcze. Wyniki badań, biorąc pod uwagę cyfrowość współczesnego świata, okazały się zaskakujące. Blisko 70% badanych nie posiadała wystarczających kompetencji do skonstruowania zwykłego przekazu graficznego. Umiejętnościami typograficznymi mogło się pochwa-

<sup>3</sup> Z przeanalizowanych 9 podręczników do klas 1-3 również nie można na ten temat dowiedzieć się zbyt wiele.

<sup>4</sup> Do tej pory propozycja doksztalcenia się nauczycieli tym zakresie jest niewielka. Oferowane studia podyplomowe („grafika komputerowa dla nauczycieli”) ukierunkowane są częściej na przygotowanie do nauczania w szkołach ponadpodstawowych, niż na rozwój kompetencji ogólnych nauczycieli wynikających z digitalności współczesnego świata, niezależnie od poziomu nauczania.



lic jedynie 12% badanych, a 27% wskazań dodatnich osiągnęły umiejętności komponowania, czyli wspomnianego wcześniej harmonizowania – porządkowania pojedynczych elementów składowych graficznego komunikatu.

Na inny aspekt opisywanej studenckiej reakcji wskazuje natomiast Raport „Nastolatki 3.0” Państwowego Instytutu Badawczego NASK z lat 2018/2019<sup>5</sup>. Uwypuklono w nim sposoby korzystania młodzieży z Internetu, a co za tym postępuje – z urządzeń multimedialnych. Zaledwie 8% badanych młodych ludzi wykorzystuje Internet *do tworzenia grafiki, muzyki, filmów, przetwarzania zdjęć*, czyli samodzielnego tworzenia komunikatów multimedialnych, a ponad 60% używa zasobów sieciowych jedynie do słuchania muzyki, oglądania filmów, czy własnej autopromocji na portalach społecznościowych. Badacze obu raportów zwracają uwagę właśnie na ten ostatni aspekt – na rozszerzające się zjawisko wirtualnego narcyzmu wśród młodych osób. Zakrzywienie świata w rzeczywistości cyfrowej za pomocą wspomnianych wcześniej filtrów graficznych jest tylko jednym z objawów tego stanu.

Z jednej strony mamy zatem nauczycieli o bardzo niskich kompetencjach digitalnych we wskazanym obszarze, z drugiej zaś młodzież, która ogólnoswiatowy zasób wiedzy sprowadza do – upraszczając – oglądania „śmiesznych kotów”. Co ciekawe, największe potrzeby twórczego wykorzystania zasobów internetowych mają najmłodszy badani – młodzież w wieku szkoły podstawowej. Nasuwa się więc pytanie: czy ich entuzjazm twórczy nie gaśnie właśnie za sprawą nauczycieli? Skoro sami nauczyciele wykazują się niewystarczającymi kompetencjami, co wynika z badań, nie są w stanie rozwinąć umiejętności swoich wychowanków (albo w ogóle nie podejmują takiej próby)? A może wynika to po prostu z informatycznej infrastruktury w szkołach, nieadekwatnej do potrzeb i czasów, czy braków w wyposażeniu pracowni komputerowych (Sewastianowicz, 2019) lub niedostrzeganiu potrzeb takiego wyposażenia?

## Grafika wektorowa czy rastrowa?

Niezależnie, czy jesteśmy cyfrowymi migrantami czy tubylcami (Prensky, 2001), grafika tworzona komputerowo wypełnia współcześnie znaczną część naszej rzeczywistości. Rozumienie terminu „grafika komputerowa” jest jednak dosyć heterogeniczne. Polski termin stanowi językową kalkę określenia *computer graphics*, który, analogicznie do anglojęzycznego określenia informatyki jako *computer science*, ma trochę inne, szersze znaczenie niż określenie „grafika komputerowa” używane w języku polskim. Bardziej właściwym sformułowaniem

<sup>5</sup> Raport „Nastolatki 3.0” badaniem obejmował łącznie 1173 osoby z 55 szkół w całej Polsce: podstawowych (n = 531), gimnazjów (n = 25), liceów (n = 456) i techników (n = 161).

dla języka polskiego, o podobnym znaczeniu jak w języku angielskim, byłoby szerokie określenie „grafiki komputerowej” jako *informatyki grafiki*.

„Grafika komputerowa” z jednej strony odnosi się zatem do subdyscypliny nauk informatycznych badających metody cyfrowej syntezy i manipulowania treścią wizualną (czyli *informatyka grafiki*), w które wpisuje się między innymi matematyka stosowana, geometria obliczeniowa, czy wizualizacja naukowa. Definicje łączone z naukami z dyscyplin artystycznych określają „grafikę komputerową” jako jedną z metod ekspresji artystycznej, w której tradycyjny ołówek czy paleta malarska zostały zastąpione digitalnymi ich odpowiednikami oraz ubogacone o nowe możliwości stosowalne jedynie w cyfrowym świecie. *Informatyka grafiki* jest tu technologią wykorzystywaną do kształtowania obrazów i interfejsów graficznych. Ze względu na techniczny sposób generowania i przetwarzania danych dzieli się na grafikę rastrową i wektorową, a ze względu na charakter tychże danych – metodę wizualizacji na grafikę dwuwymiarową (tzw. 2D – np. plakat, ilustracja, akcydensy firmowe), trójwymiarową (3D – np. wizualizacje architektoniczne, reklamy telewizyjne) i ruchomą (np. animacje, gry komputerowe). Potocznie natomiast „grafika komputerowa” utożsamiana jest ze sztuką projektowania graficznego – umiejętnościami tworzenia wszelkich cyfrowych komunikatów wizualnych.

Początki grafiki tworzonej za pomocą komputerów sięgają lat 60. XX wieku i łączone są z nazwiskiem Ivana Sutherlanda. Będąc jeszcze doktorantem Massachusetts Institute of Technology, w latach 1961-1963 ten młody informatyk stworzył pierwszy program – Sketchpad, służący do powstania prostych form rysunkowych, które można było przemieszczać, skalować i zapisywać. Rysunki tworzone były tak zwanym piórem świetlnym<sup>6</sup> – urządzeniem przypominającym współczesny rysik do telefonów komórkowych lub tabletek. Pióro poruszało ekranowy kursor, co pozwalało na tworzenie wspomnianych geometrycznych kształtów. Ta mała, prosta aplikacja jest obecnie uznawana za pierwszy w historii nie tylko program graficzny, ale cały graficzny interfejs użytkownika (Ryan, 2011, ss. 28-29). W swoich czasach była niezwykle rewolucyjna, gdyż pierwsze komputery były urządzeniami elektromechanicznymi, a nie elektronicznymi. Jedynym udogodnieniem wspomagającym korzystanie z nich był monitor (zmodyfikowana lampa oscyloskopu) wyświetlający formy graficzne.

Ten pierwszy interfejs, jak i kolejne, budowane w latach 60 i 70. XX wieku, wykorzystywały technikę grafiki wektorowej, czyli obrazy tworzone za pomocą linii zdefiniowanych wzorami matematycznymi. Grafika wektorowa, w odróżnieniu od rastrowej, nie potrzebowała tak dużych zasobów drogiej

---

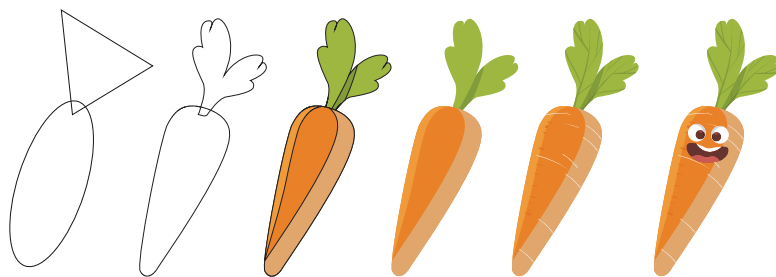
<sup>6</sup> Pióra świetlne funkcjonują również współcześnie, jako urządzenie peryferyjne np. konsol do gry. Jednakże, coraz częściej wypierane są przez nowoczesne kontrolery ruchowe (Rosewood, 2014).

ówcześnie pamięci operacyjnej, niezbędnej do jej wyświetlania. Grafika wektorowa była również używana we wczesnych grach zręcznościowych, takich jak na przykład *Asteroids*. W latach 80. grafika rastrowa, w której do tworzenia obrazu używa się kwadratowych kropek zwanych pikselami, niemal całkowicie zastąpiła wyświetlacze grafiki wektorowej.

Grafika wektorowa jednak nie umarła. Jedną z jej największych zalet jest możliwość skalowania obrazów, bez utraty ich jakości. Charakter grafiki wektorowej, w której każda linia, krzywa, kształt i kolor jest zdefiniowany matematycznie, pozwala na tworzenie obrazów, które można przeskalować – pomniejszając do znaczka pocztowego lub powiększając do olbrzymiego billboardu wiszącego w centrum miasta. Niezależnie od swojej wielkości, jakość techniczna obrazu wektorowego jest zawsze taka sama.

Twórca grafiki wektorowej definiuje po prostu punkty, które program łączy, tworząc z nich linie proste (dwa punkty), krzywe, łamane lub kombinowane (trzy lub więcej punktów) o charakterze graniastym lub obłym. Następnie linie łączone są w figury, a te w większe konglomeraty, tworząc bardziej skomplikowane mimetyczne lub abstrakcyjne elementy. Już na początku XX wieku postimpresjonista Paule Cezanne w swoich listach do kolegi malarza Emila Bernarda, zrzeszonego w grupie *École de Pont-Aven*, pisał, iż naturę należy przedstawiać według walca, kuli, stożka (Gasquet, 2012, ss. 265-266). Innymi słowy, punkty tworzą linie, linie – figury, a te po uprzestrzennieniu stają się bryłami geometrycznymi. Cały świat zbudowany jest z prostych brył, które łącząc się, tworzą konstrukty bardziej skomplikowane. Tak samo funkcjonuje ten rodzaj grafiki komputerowej. Obrazy wektorowe budowane są z licznych płaskich figur, które mogą dać wrażenie przestrzenne (kulisowe lub linearne) jeżeli zostaną odpowiednio zespolone.

Kolejną cechą grafiki wektorowej jest możliwość jej modyfikowania w obrębie samego obrazu. Chcemy, aby obiekty tła stały się bohaterami pierwszoplanowymi – nie ma problemu – dwa kliknięcia urządzeniem wskazującym



Ryc. 1. Przykład budowania kształtów w grafice komputerowej  
(źródło: materiały własne)

(myszką) wystarczą. Chcemy aby marchewka stała się pietruszką (czyli zmieniła kolor korzenia) – to kolejne dwa kliknięcia. Wszystkie funkcje związane z obracaniem obiektów, deformacją funkcjonują podobnie.

Grafika wektorowa służy zatem najczęściej do tworzenia niefotorealistycznych przedawnień wizualnych, których elementy dają się zbudować za pomocą matematycznych układów figur płaskich. Ponieważ formy te można łączyć z literami – typografią, które są przecież także pewnymi symbolicznymi formami graficznymi (figurami złożonymi), grafika wektorowa często wykorzystywana jest w reklamie. Tak powstają wizytówki, emblematy, znaki firmowe – logo, infografiki i tym podobne. W programach do grafiki wektorowej elementy wektorowe mogą być także łączone z przygotowanymi wcześniej obiektami rastrowymi, czyli zdjęciami. Mimo że importowane do programu wektorowego zdjęcia pozostają dalej formami rastrowymi (chyba, że poddamy jej tzw. wektoryzacji<sup>7</sup>), poprzez ich łączenie można tworzyć formy hybrydowe rastrowo-wektorowe – plakaty, billboardy, zaproszenia, postery naukowe i tym podobne.

Umiejętność posługiwania się grafiką wektorową otwiera także przed nauczycielami nowe możliwości. Nauczyciel otrzymuje narzędzie, które, jeżeli sam opanuje je nawet sposób podstawowy (rozumiejąc, jak adekwatnie do potrzeb wykorzystać specyfikę tego rodzaju grafiki), może stać się przyczynkiem do prowadzenia ciekawych, informatycznych zajęć z dziećmi, integrujących różne obszary edukacyjne. Jednym z przykładów zadań wspomagających naukę oprogramowania wektorowego jest zbudowanie miejskiego pejzażu. Celowo używam tu czasownika „budować”, a nie „rysować”, aby podkreślić charakterystyczną metodę konstruowania obrazu w grafice wektorowej. Rysunki budowane są z płaskich figur, które układane z uwzględnieniem perspektywy pasowej, kulisowej i powietrznej dają wrażenie przestrzeni. Zachęcając studentów do stworzenia widoku nocnego i dziennego (lub mającego cechy określonej pory roku) tego samego miejsca, zachęcamy ich jednocześnie do obserwowania otaczającej rzeczywistości. Zatem, otrzymując tutaj lekcję integrowania treści z informatyki (obsługa programu), matematyki (poznawanie figur), plastyki (łączenie brył w konglomeraty, nadając im cechy mimetyczne – rysowanie, perspektywa pasowa, kulisowa, powietrzna), edukacji przyrodniczej (obserwowanie dobowych czy sezonowych zmian światła – zmian nasycenia kolorów pryzmatowych) i tak dalej. A to tylko jedno z prostych ćwiczeń, które uczy studenta, przyszłego nauczyciela, umiejętności odnajdywania się w świecie cyfrowych obrazów. Zadanie to będzie mógł on przyszłości dostosować do możliwości swojej klasowej grupy.

<sup>7</sup> Wektoryzacja – inaczej trasowanie obrazu – jest to proces zamiany grafiki rastrowej na grafikę wektorową. Tutaj jednak tylko proste grafiki rastrowe mają szansę na poprawne przekształcenie w obrazy wektorowe.

Dzieciom klas trzecich szkoły podstawowej nauka obsługi programu wektorowego może sprawić, oprócz walorów edukacyjnych, także dużo satysfakcji, gdyż, jak już wielokrotnie wspomniano, praca ta jest swoistym budowaniem form z klocków. Dla młodszych dzieci utrudnieniem nie jest sam program wektorowy i jego opcje, ale koordynacja rączka-myszka-okno-monitor.



Ryc. 2. Wektorowa ilustracja miasta (to samo miejsce w dwóch odsłonach) zbudowana z różnych figur geometrycznych – praca studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej wykonana na zajęciach informatycznych

(źródło: materiały własne)

Z drugiej strony, program wektorowy stanowi potężne narzędzie pozwalające na łatwe i estetyczne opracowywanie własnych narzędzi dydaktycznych – plansz, kart pracy. Tak zrealizowane materiały nauczyciel może swobodnie modyfikować, dostosowując do możliwości swoich aktualnych uczniów. Może także cyfrowo udostępniać innym (do samodzielnego wydruku), a także – sprzedawać. Istnieje w Internecie szereg portali dla nauczycieli, umożliwiających właśnie bezpłatne lub płatne udostępnianie innym swoich dydaktycznych rozwiązań, wymianę myśli.

Mimo że w świecie profesjonalnych programów graficznych – wektorowych dominują dwie firmy – Adobe oraz Corel, i to ich oprogramowanie wykorzystują profesjonalni graficy, technologię grafiki wektorowej odnajdujemy jako element dodany w wielu innych popularnych programach, na przykład pakietach biurowych (ramki, boksy, wykresy, strzałki itd.), programach edukacyjnych dla dzieci (np. w Scratchu) i tym podobnych.

Popularność grafiki wektorowej skłoniła także World Wide Web Consortium – W3C (organizacja zajmująca się ustanawianiem standardów dla stron WWW) do stworzenia nowego języka graficznego dostępnego dla wszystkich, zwanego skalowalną grafiką wektorową (SVG – *scalable vector graphics*). SVG stanowi wolny od tantiem język zawierający kształty wektorowe i teksty, które mogą zawierać osadzoną grafikę rastrową. Jednym z powszechnych



nych rozwiązań używających grafikę wektorową, a szczególnie język SVG, są systemy informacji geograficznej (GIS), czyli internetowe skalowalne mapy.

Format SVG jest także natywnym formatem zapisu danych graficznych programu wektorowego Inkscape oraz licznych innych, wykorzystywanych w sztuce i rzemiośle<sup>8</sup>. Na ten program warto zwrócić szczególną uwagę podczas informatycznego kształcenia nauczycieli, w tym także klas wczesnych. Inkscape dystrybuowany jest na zasadzie wolnego oprogramowania, dlatego instalacja w komputerach prywatnych czy szkolnych nie wymaga żadnych nakładów finansowych. Szkoła zyskuje nowe narzędzie w pracowni komputerowej, a dzieci wiedzę i umiejętności niezbędne do świadomego funkcjonowania w przestrzeni świata obrazowego.

Grafika rastrowa natomiast, nazywana również potocznie fotograficzną, stanowi dominującą obecnie formę graficzną, którą używają komputery. Opatentowana w latach 70. XX wieku, wraz z rozwojem informatyki i możliwości komputerów przeszła niesamowitą metamorfozę jakościową. Jednakże, zasady powstałe wraz z pojawieniem się patentu niezmiennie są też obecnie.

Jak już wspomniano, grafika rastrowa, nazywana także bitmapową, tworzona jest na bazie predefiniowanej siatki – mapy (stąd ta druga nazwa – mapa bitów), które wypełniają pojedyncze kwadratowe elementy, nazywane pikselami<sup>9</sup> (z ang. *pixel* – portmanteau słów *picture* i *element*). Ponieważ grafika rastrowa wywodzi się z technologii telewizyjnej, obrazy są konstruowane podobnie jak obrazy na ekranie telewizora<sup>10</sup>. Budujące ją jednakowej wielkości piksele ułożone są w dwuwymiarową siatkę, złożoną z kolumn i wierszy. Każdy piksel zawiera jeden lub więcej bitów informacji, w zależności od stopnia szczegółowości obrazu. Im siatka pikseli jest gęstsza (więcej pikseli w rzędach i kolumnach siatki), tym rozdzielczość obrazu jest większa, co daje możliwość bardziej rzetelnego odwzorowania kształtów i barw rzeczywistych. Rozdzielczość ta podawana jest obecnie w milionach pikseli. Na przykład, kupując smartfon, zawsze dowiadujemy się, jak wydajną matrycę ma zawarty w nim aparat fotograficzny właśnie w formie liczbowej wynikającej z przemnożenia przez siebie liczby pikseli ułożonych w kolumnach i wierszach wspomnianej siatki (np. obraz o wymiarach 4000 × 5000 pikseli będzie miał rozdzielczość 20 milionów tychże pikseli).

Grafika rastrowa pozwala zatem przedstawiać subtelne stopniowane tony kolorystyczne, co znajduje swoje zastosowanie właśnie w fotografii, obrazach

<sup>8</sup> Na przykład, maszyny do wycinania ploterów cnc, zarówno profesjonalnych, jak i przeznaczonych do użytku domowego.

<sup>9</sup> W poligrafii raster definiowany jest jako pewna symulacja widzenia wielotonowego, składająca się z pojedynczych jednotonowych kropek o różnych wielkościach i wzajemnych odstępach, stąd analogia do pikseli.

<sup>10</sup> Podając rozdzielczość telewizora, wskazuje się liczbę pikseli mieszczących się w wymiarze pionowym ekranu, np. 2160 – 4K, 1080 HD itd.

skanowanych, czy malarstwie cyfrowym (*digital painting*). Predefiniowalność wspomnianej siatki sprawia jednak, że każda próba jej skalowania, w przeciwieństwie do grafiki wektorowej, wpływa na zmianę jakości obrazu. Raz pomniejszonego i zapisanego obrazu rastrowego (zdjęcia) nie da się<sup>11</sup> przywrócić do jego formy wyjściowej, gdyż wiele danych w trakcie pomniejszania eliminowanych jest bezpowrotnie. Natomiast, powiększanie zdefiniowanej wcześniej siatki pikseli sprawia, że obraz staje się rozmyty. Dochodzi tu bowiem do sztucznej interpolacji (zagęszczenia) bitmapy – wokół istniejących pikseli dopisywane zostają piksele w podobnej kolorystyce.

W 1915 roku Kazimierz Malewicz, poszukując malarskiego atomu w sztuce, stworzył słynny obraz *Czarny kwadrat na białym tle*. W imię idei stworzonego przez artystę nurtu – suprematyzmu, odrzucającego w malarstwie zbędne „gadulstwo” na rzecz czystej formy malarskiej, malarz ten w swoim słynnym obrazie nieświadomie sportretował pierwszy piksel. Obecnie wiemy, że ten pojedynczy kwadrat stał się właśnie tym atomem malarstwa cyfrowego – grafiki rastrowej. To jego powielanie – możliwość budowania gęstszych siatek pikseli – przyczyniło się do rozwoju cyfrowej fotografii.

Pojedynczy malarski atom Malewicza nie umarł wraz z rozwojem technologii cyfrowego obrazowania rzeczywistości. Nadal możemy go zaobserwować w grafice rastrowej jednokolorowej – całotonalnej, wykorzystywanej na przykład w różnego rodzaju wyświetlaczach monochromatycznych (zegarach cyfrowych, kalkulatorach itp.), czy jako element edukacji informatycznej dzieci – wprowadzenia najmłodszych w obszar komputerowego programowania. W grafice całotonalnej obraz dwukolorowy zawiera tylko jeden bit na piksel. Bit binarny, czyli pojedynczy piksel może znajdować się w jednym z dwóch stanów – zapalonym (1) lub wygaszonym (0). W ten sposób pojedynczy piksel może reprezentować na przykład kolor biały lub czarny w grafice czarno-białej (dwuwartościowej).

Współczesna grafika rastrowa do zapisu fotografii zwykle wykorzystuje 24 bity informacji na piksel. Oznacza to 16,7 milionów możliwych stanów na jeden element siatki bitowej. 24-bitowe kolory, nazwane *truecolor*, mogą, zgodnie ze swoją nazwą, przedstawiać prawdziwe kolorystyczne tony fotografii (zob. Al-Dwairi i in., 2010). Liczba bitów przechowywanych w każdym pikselu jest zatem nazywana głębią koloru. Im więcej z nich ma stan inny niż zerowy, tym obraz wymaga większej powierzchni na dysku. Właśnie ta powiększająca się objętość oraz potrzeba dużej pamięci operacyjnej w komputerach do wyświetlenia czy przetworzenia zapisu była przyczyną mniejszego zainteresowania grafiką rastrową w początkowych pracach nad kompute-

<sup>11</sup> W niektórych przypadkach teoretycznie można, jednak potrzebne są bardzo wyspecjalizowane narzędzia, nie dla wszystkich dostępne, oraz olbrzymi, niewspółmierny nakład pracy. Dlatego, wszelkie manipulacje na plikach rastrowych powinno robić się na ich kopiach.



rowymi interfejsami, co zostało wspomniane przy opisie początków grafiki wektorowej.

Znacząca liczba odwzorowywanych szczegółów powodowała duże rozmiary plików i chociaż grafika rastrowa znajdowała swoje zastosowanie już w latach 70. i 80. XX wieku, ograniczała się głównie do posiadaczy drogich graficznych stacji roboczych – wysokiej klasy komputerów, specjalnie zoptymalizowanych do pracy z grafiką. Dopiero rozwój technologii komputerowych – mocy przerobowych komputerów osobistych (procesorów) oraz technologii kompresji danych – sprawił, że od lat 90. technologia rastrowa stała się popularna, a przez to szeroko stosowana. Internet tę popularność jeszcze zwiększył. Większość obrazów w nim transmitowanych stanowią obrazy rastrowe (zdjęcia, malarstwo digitalne) lub zrasteryzowane grafiki wektorowe (czyli przekształcone w grafikę bitmapową za pomocą konwersji lub zapisu – eksportu do jednego z rastrowych formatów – np. jpg, png, tif itd.).



Ryc. 3. Manipulacja fotograficzna wykonana na zajęciach z informatyki przez studentkę pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zatytułowana „Noc w słoiku”

(źródło: materiały własne)

Grafika rastrowa współcześnie znajduje więc zastosowanie we wszystkich praktycznie branżach, gdyż jest formą komunikowania się z odbiorcą.

Z jednej strony, wykorzystywana jest do tworzenia obrazów sugerujących rzeczywistość przedawnień (np. fotografia) z drugiej – do tworzenia ilustracji, w których papier i ołówek zostają zastąpione cyfrową kartką (tabletem graficznym) i digitalnym piórkiem, które może stać się każdym znanym narzędziem rysunkowym lub malarskim. Zaczynając swoją przygodę w szkole podstawowej z komputerami i grafiką komputerową w ogóle, dzieci najczęściej swoje pierwsze kroki stawiają w programie rastrowym – MS Paint. Ich pierwsze próby polegają najczęściej na tworzeniu prostych rysunków, wykorzystując myszkę jako narzędzie rysunkowe. O ile program ten jako narzędzie wprowadzające w arkania cyfrowego rysowania sprawdzi się w pierwszej klasie szkoły podstawowej, tak w wyższych klasach może okazać się narzędziem nieco prymitywnym, w kontekście cyfrowego rozwoju obrazowych form komunikacji. Warto zatem, aby nauczyciel już w klasach najmłodszych miał świadomość wagi umiejętności wynikających z obsługi programów rastrowych i dosyć szybko przesiadł się z graficznej, XIX-wiecznej bryczki na XXI-wieczny odrzutowiec. Takim odrzutowcem w przestrzeni szkolnej może być na przykład program do grafiki rastrowej – Gimp.

Gimp, podobnie jak wektorowy Inkscape, jest programem bezpłatnym, stale rozwijanym i łatwym do zaimplementowania w każdej szkolnej pracowni komputerowej. Umożliwia poważne manipulacje fotograficzne (retusze<sup>12</sup>, ekstrakcje, fotomontaże), ale także sprawdzi się jako narzędzie do cyfrowego rysowania. Wbudowane funkcje, w tym wiele zaliczanych do profesjonalnych (np. warstwy, maski), pozwolą dzieciom nauczającym w nim podstaw grafiki rastrowej łatwiejsze zaadaptowanie się do bardziej profesjonalnych narzędzi, jeżeli w przyszłości wybiorą graficzną drogę kariery.

## Zakończenie

Posiadanie podstawowych kompetencji w dziedzinie grafiki komputerowej – manipulacji obrazem wydaje się zatem, że powinno być współcześnie częścią elementarnych umiejętności poruszania się w obrazowej codzienności. Tym bardziej że obsługa programów wektorowych i rastrowych nie jest mocno skomplikowana w swoich podstawach. Młodzi ludzie, mimo iż świetnie poruszają się na portalach społecznościowych, ze swobodą, w sposób hipertekstowy i hipermedialny przetwarzają informacje, traktują nowe technologie ufnie i wielowymiarowo (Prensky, 2001), postawieni przed głębszym problemem graficznego, digitalnego świata (*deep reading*), w większości przypadków jawią się jednak jako cyfrowi dyletanci – cyfrowi migranci.

---

<sup>12</sup> Na proste retusze pozwalają obecnie narzędzia wbudowane fabrycznie lub pobrane na smartfony.

Badania wskazują na duże różnice między umiejętnościami deklarowanymi przez młodzież (zob. Krzyżak-Szymańska, Szymański, 2013) a tymi faktycznie posiadanymi (zob. OECD, 2011). Dlatego, nawet proste prezentacje graficzne tworzone są bez namysłu, a także często nieczytelne ze względu na wspomniane wcześniej faktyczne braki warsztatowe (Michniuk i in., 2014), zaś manipulacje fotograficzne wychodzące poza nakładanie upiększających filtrów i kolorowych uszów w Snapchacie stają się często barierą nie do przejścia. Toteż, rola nauczyciela wspierającego przyswojenie przez dzieci podstawowych umiejętności z zakresu edycji grafiki cyfrowej<sup>13</sup> – i tym samym wspierania ich kreatywności – jest niezwykle istotna, zwłaszcza w czasach, kiedy technologie digitalne i cyfrowa kultura zdają się funkcjonować na równi z życiem rzeczywistym.

Umiejętności w operowaniu grafiką, połączone z wiedzą na temat możliwości cyfrowych narzędzi graficznych, wytworzą także postawy refleksyjne wobec różnych bodźców i informacji wizualnych docierających do człowieka. Mając świadomość technologicznych możliwości narzędzi cyfrowej obróbki graficznej (w tym np. technologii *deepfake*<sup>14</sup>), człowiek częściej będzie zadawał sobie pytanie: czy to co widzi w telewizorze, w Internecie na pewno jest prawdą? Czy nasze zmysły nie są oszukiwane przez specjalistów, o których w swoich publikacjach już dekady temu przestrzegał Alvin Toffler (por. 1997, 2001)? Czy nasze zwykłe codzienne wybory, merkantylne zachcianki oraz społeczne animozje nie są sterowane cyfrowo, przez obraz?

W latach 20. XX wieku Sergiusz Hessen pisał o walorach i zagrożeniach obcych kulturowych wpływów. Z jednej strony, widział w nich możliwość ubogacenia kultury lokalnej o nowe wartości, z drugiej zaś – tempo zmian mogło hamować rozwój jednostek, naruszając ich harmonijny stosunek do zewnętrznie otaczającej je kultury lokalnej (zob. Hessen, 1997). Parafrazując myśl Hessena, można odnieść się do jednostki i społeczeństwa z perspektywy narastającej dominacji języka obrazowego. Obrazy wywołują emocje, tworzą wokół siebie często iluzyjne, efemeryczne wspólnoty, w których człowiek zaczyna myśleć nie swoimi myślami, odczuwać cudze odczucia, zachowywać się jak maszyna postępująca tak, jak to robią inni. Częściej mamy do czynienia z „urabianiem”, wymuszaniem konkretnych zachowań, które najczęściej prowadzą do konformizmu i biernego dostosowywania się lub infantylnego,

<sup>13</sup> Co jest też częścią podstawy programowej już od etapu wczesnoszkolnego.

<sup>14</sup> Technologia pozwalająca na łączenie obrazów twarzy ludzkich z użyciem techniki sztucznej inteligencji. Stworzone w ten sposób np. filmy, ludzko podobne do rzeczywistości, uniemożliwiają widzowi odróżnienie twarzy prawdziwego człowieka od człowieka stworzonego cyfrowo na podstawie wizerunku człowieka istniejącego. W kwietniu 2023 r. technologia digitalnego klonowania wizerunku została pierwszy raz wprowadzona, przez chińską firmę Tencent, jako usługa dla twórców cyfrowych.

obrazoburczego buntu, aniżeli jakiegokolwiek refleksji nad przekazywanymi treściami (zob. Jankowski, 2009).

Dlatego, z perspektywy kultury obrazowej niezwykle istotne staje się wykształcanie od najmłodszych lat umiejętności tworzenia komunikatów obrazowych za pomocą programów graficznych. Znajomość mechanizmów warsztatowych będzie chroniła także przed informacyjną bańką – bezkrytycznym<sup>15</sup> przyjmowaniem spreparowanych obrazów reklamowych – świata konsumpcji i proliferacji przyjemności (zob. Hall, 1991) oraz tych, które mają spełniać funkcje (dez)informacyjne (zob. Jemioło, Sienkiewicz, 2004).

Nauczyciel wyposażony w graficzny warsztat cyfrowy, z jednej strony będzie zatem w stanie lepiej ochronić siebie i swoich wychowanków przed zagrożeniami współczesnej technologii. Z drugiej zaś strony, przez posiadane umiejętności zwiększy także efektywność i organizację swojej pracy, co jak wskazują badania jest niezwykle istotne dla tak zwanego pokolenia Z (Domagalska-Grędyś, 2017), które właśnie wchodzi na rynek pracy. „Nauczyciel-grafik”<sup>16</sup> będzie w stanie szybko i skutecznie tworzyć własne materiały dydaktyczne lub edytować pod swoje potrzeby istniejące już wzorce materiałów niezbędnych do prowadzenia zajęć lekcyjnych. Przez rozwijanie własnych umiejętności technicznych zyska czas na inne aktywności oraz zwiększy swoją atrakcyjność na rynku pracy.

### **Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

Agnieszka Materne

Conceptualization ID: 8b73531f-db56-4914-9502-4cc4d4d8ed73

Writing-original draft ID: 43ebbd94-98b4-42f1-866b-c930cef228ca

Writing-review and editing ID: d3aead86-f2a2-47f7-bb99-79de6421164d

Supervision ID: 0c8ca7d4-06ad-4527-9cea-a8801fcb8746

Visualisation ID: 76b9d56a-e430-4e0a-84c9-59c11be343ae

Validation ID: 4b1bf348-faf2-4fc4-bd66-4cd3a84b9d44

---

<sup>15</sup> Według badań z 2018 r., tylko 2% uczniów wykazuje się umiejętnościami krytycznego przyswajania informacji znalezionych w Internecie (zob. Fraillon i in., 2020).

<sup>16</sup> Analogiczny do terminu używanego przez Stefana Szumana – „nauczyciel-artysta”.



## REFERENCES

## Opracowania

- Al-Dwairi, M.O., Alqadi, Z.A., AbuJazar, A.A., Zneit, R.A. (2010). *Optimized True-Color Image Processing*. World Applied Sciences Journal, 8(10), 1175-1182
- Baudrillard, J. (2005). *Symulakry i symulacja* (przekł. S. Królak). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bobrowska, E. (2008). *Wspólnota*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII (ss. 276-278). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Domagalska-Grędyś, M. (2017). *Wartości w pracy młodych pokoleń Y i Z*. Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu, 2, 19
- Gasquet, J. (2012). *Cézanne*. Paris: Encre Marine
- Gołaszewska, M. (1986). *Zarys estetyki. Problematyka – metody – teorie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Hall, S. (1991). *The Local and The Global: Globalization and Ethnicity*. W: A.D. King (red.), *Culture, Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Jankowski, D. (2009). *Świat kultury jednostki – kultury czyjejs. Wnioski dla współczesnej pedagogiki kultury*. W: J. Gajda (red.), *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Jemiolo, T., Sienkiewicz, P. (2004). *Zagrożenia dla bezpieczeństwa informacyjnego państwa. Identyfikacja, analiza zagrożeń i ryzyka. Raport z badań* (t. 1). Warszawa: Akademia Obrony Narodowej
- Kamleshun, R., Mejias, S.G. (2018). *Is „Snapchat Dysmorphia” a Real Issue?* Cureus Journal of Medical Science, 10(3)
- Kościelecki, S. (1979). *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Krzyżak-Szymańska, E., Szymański, A. (2013). *Młodzież w świecie online a ich kompetencje internetowe*. Tolerancja. Studia i Szkice, 17, 81-103
- Materne, A. (2019). *Fenomen mangi i anime w środowisku młodzieży: Studium dyfuzji kultur*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Michniuk, A., Pastwa, A., Konieczna, P. (2014). *Młodzi pedagodzy kontra «digital natives»*. Kultura Popularna, 3(41), 114-119
- Piecuch, A. (2011). *Wybrane multimedialne kompetencje nauczycieli*. Edukacja – Technika – Informatyka, 2(2), 133-145
- Rideout, V., Robb, M.B. (2018). *Social Media, Social Life: Teens Reveal Their Experiences*. Common Sense
- Ryan, D. (2011). *History of Computer Graphics: Dlr Associates Series*. AuthorHouse
- Stanaszek, P., Czarna, A.Z. (2018). *Narcyzm w sieci. Narcyzm jako osobowościowa determinanta Problemowego Używania Internetu i zachowania w mediach społecznościowych*. W: B.A. Nowak, K. Maciąg (red.), *Diagnoza współczesnego społeczeństwa: Przegląd wybranych aspektów* (ss. 26-49). Lublin: Wydawnictwo Naukowe Tygiel
- Szacki, J. (1981). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Toffler, A. (2001). *Trzecia fala*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Toffler, A., Toffler, H. (1997). *Wojna i antywojna. Jak przetrwać na progu XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Muza

- Tytko, M.M. (2009). *Artysta a wychowawca w koncepcji Stefana Szumana*, W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu: diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju* (ss. 304-309). Katowice: Wyższa Szkoła Administracji
- Więckiewicz, M. (2006). *Emotikony – Pismo obrazkowe XXI wieku*. *Media – Kultura – Komunikacja Społeczna*, 2, 224-237
- Załęski, P. (2011). *Tönnies i społeczeństwo cywilne. Źródła nowoczesnej koncepcji społeczeństwa*. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 7(7), 72-83

### Źródła internetowe

- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. IEA; <https://www.iea.nl/publications/study-reports/preparing-life-digital-world>
- Instagram – Historia, idea, wzloty, upadki i wyzwania*. (2020). Ideo Force; <https://www.ideoforce.pl/akademia/instagram-historia-idea-wzloty-upadki-wyzwania-popularnosc,483.html>
- OECD. (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance (VI)*; <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48270093.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon”, 9(5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rosewood. (2014). *Philips CDI 450 & 550 and Mad Dog McCree*. *Retrostuff.org*; <https://retrostuff.org/2014/08/26/philips-cdi-450-550-mad-dog-mccree/>
- Sewastianowicz, M. (2019). *Szkolny komputer zwykle nie pierwszej młodości*. *Prawo.pl*; <https://www.prawo.pl/oswiata/informatyka-i-sprzet-w-szkole-stanowiskomen,496754.html>
- Wspólnota. (2021). W: *Encyklopedia PWN*. PWN; <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wspolnota;3998410.html>





PIOTR BŁAJET

ORCID 0000-0001-8101-0494

*Nicolaus Copernicus University  
in Toruń*

## THE INTERNET AS THE NEW BACKYARD: DEVELOPMENTAL CONSEQUENCES OF THE SMARTPHONE LIFESTYLE

ABSTRACT. Błajet Piotr, *The Internet as the New Backyard: Developmental Consequences of the Smartphone Lifestyle* [Internet jako nowe podwórko: konsekwencje rozwojowe smartfonowego stylu życia]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 111-118. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 9.09.2023. Accepted: 07.10.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.7

This article discusses the threats related to the excessive use of smartphones, which have replaced backyard games for children in the past, as well as its consequences for the development of the young generation. Robert Kegan's concept of development is used as an analytical tool to diagnose such threats. The text indicates the following developmental risks: a reduced sense of inner control, underdeveloped reflexivity, and reduced physical activity.

**Key words:** backyard play, smartphone lifestyle, neuroticism, reflexivity, development

### Introduction

Throughout history, children's games were considered to be free, spontaneous and interspersed with responsibilities. The youth was found to play outdoors, especially in the meadows, backyards, forests and parks, or at the rivers, streams and ponds. Children's games in the city did not differ much in character from those in the countryside. In general, these casual games can be described as backyard games.

Contemporary children are observed to be increasingly less active and tend to abandon the traditional outdoor play in favour of cyber games that are played indoors (Frost, 2009, pp. 198-236). The internet has become a new backyard, and smartphones and smartphone games have become an inseparable part of their lives.

arable element of the young generation's daily life. It can be said that the smartphone lifestyle has dominated the leisure time activities among children and adolescents.

Hence, the developmental approach is adopted to diagnose the potential effects of the smartphone lifestyle and its expansion. Robert Kegan's concept of development (1983) is used as an analytical tool in this study, which defines the competences that should be achieved by the individual to ensure correct development.

### **From Backyard Games to Playing With Smartphones**

The principal attribute of backyard play is movement, which is essentially related to gross motor skills, such as running, jumping, climbing, wrestling, etc. Struggling with difficulties and gaining satisfaction are crucial properties of playing. In addition, during playtime, children have the opportunity to experience freedom as parental control is kept to a minimum. This is the time for children to frequently engage in risky activities (e.g., walking on rooftops), which allows them to confront and manage risk.

While playing, children do not follow a prearranged schedule but subject themselves to their own rhythm (willingness or reluctance to play), relationships (conflict and reconciliation), natural conditions (weather), and the changing tone of a given experience. Given that all these factors are characterised by a changing rhythm, there is little time for boredom. Nevertheless, boredom still occurs, potentially offering time for reflection. As a result, playtime that involves the implementation of the participants' own plans and the plans of the backyard friends contributes to the development of the ability to reflect.

Prior to the normalisation and influence of the internet, common forms of backyard play included simple games such as hopscotch, statues (also known as Red Light, Green Light or Grandma's Footsteps), colours, and many others, wherein players were required to follow certain rules. The latter were an important socialisation factor promoting fair play, where the participants simultaneously acted as players and judges. This double role was a source of additional difficulties.

In essence, backyard games included challenges and playing with difficulties and risks, since they required invention and offered freedom while choosing the activity (Scharer, 2017). They were not limited to a single location, such as the playground in front of the block of flats or the street, as they could often move to surrounding areas: the grove, meadow, neighbourhood, etc., resulting in an 'augmented backyard' (as an analogy to augmented reality).

The ongoing and gradual desolation of playgrounds and outdoor spaces is defined as play deprivation. The key reasons for these changes include the digitisation of children's and young people's lives and games, less attractive play spaces in the perception of children and excessive control of parents over children's activities (Brown, Patte, 2013, p. 135)

Given the insufficient motor stimulation in cyberspace, children and young people are physically less fit than children from the late decades of the 20<sup>th</sup> century. Global studies show a steady decline in strength and endurance, as well as downward trends with regards to other aspects of physical activity (Masanovic et al., 2020).

Mental health studies of the Internet Generation reveal several deficits. Increased use of social media is associated with a poorer quality of sleep, and a significant relationship has been found between playing video games in the evening and the lack of sleep (Billari et al., 2018). Digital platforms also provide tools conducive to cyberbullying; there is evidence of increased cyberbullying levels in some countries (Livingstone et al., 2016). Furthermore, the use of social media is also associated with body image issues and eating disorders (Fardouly & Vartanian, 2016; Holland & Tiggemann, 2016).

Today's youth has grown up in the era of digital technology. They have been familiar with computers, mobile devices and the internet from an early age. In 2015, a typical 15-year-old student in the OECD countries had used the internet since the age of 10 and spent an average of 29 hours a week online, which is a significant increase compared to 21 hours in 2012 (OECD, 2017). For the generation whose childhood and adolescent years coincided with the era of general access to the internet, time spent online is comparable to the time that the 'pre-internet' children used to spend playing outdoors.

Children and young people are increasingly active online on mobile devices, which makes adult supervision even more difficult (an analogy to children playing outdoors). It is common for teenagers to have a smartphone: nine out of ten 15-year-olds in the OECD area have access to a smartphone, three-quarters have access to a laptop, and just over half have access to a tablet (OECD, 2017).

Satisfaction with life was the highest among moderate internet users spending between one and two hours a day online, even compared to those who surfed the web an hour a day or less on weekdays (OECD, 2017). The World Health Organisation (WHO) found that the lowest satisfaction levels were reported by adolescents whose use of the internet was very low or very high (WHO, 2016). Simultaneously, increased usage of social media, using social media at night and emotional engagement in social media were also associated with poorer sleep and higher levels of anxiety and depression (Woods & Scott, 2016).

In view of the above, the fundamental question arises about the direction of the cause-effect relationship in this trend as it remains unclear whether neurotic teenagers are more likely to engage in smartphone games, including social media, or whether teenagers with higher levels of neuroticism utilise the smartphone environment to regulate their low moods.

One of the possible ways to answer this question is to evaluate online activity from the perspective of the requirements and principles of development indicated in the theories of development. The concept of human development can also be used to diagnose possible threats to development due to the use of electronic media. This study employs Robert Kegan's theory of the development of the self. It defines the necessary competencies that must be formed at the respective stages of development that determine the proper functioning in adulthood.

### **Reality 'Without the Backyard' According to Kegan's Concept of Development**

A brief description of Kegan's concept of development is presented below. It focuses on the aspects necessary for the analysis of virtual reality as a 'new backyard' (Woods, Scott, 2016, pp. 113-125). Kegan identifies six stages of development. Each stage is characterised by the key competencies that the individual acquires through interaction with reality. The individual identifies with a given competence for a certain amount of time, and once formed, it becomes an object or a tool that is used for the development of the next competence. Each competence epigenetically determines the functioning of the individual as a mature person. Failure to develop one of the key competencies may translate into dysfunctions in personal and professional life. The achievement of the key competencies is attributed to the specific phases of biological development. However, it does not imply that it is impossible to train oneself in the competencies at a later age. For example, it is legitimate to assume that the Incorporative Mind can also be developed at the senior age through contact with 'spontaneous' objects, such as children, animals and nature, although it may be not an easy task.

The first key competence is the Incorporative Mind T (Stage 0). Sensitivity to stimuli and adequate responses are the foundation and a prerequisite for survival as well as aesthetic experiences and healthy relationships.

The second key competence is the Impulsive Mind (Stage 1). Being open to internal impulses and the ability to express them makes it possible for the individual to fully use their inherent potential. It is also a condition for building harmonious relationships. It is through the expression of impulses

rather than their suppression that people learn how to negotiate with the environment.

Another key competence is the Imperial Mind (Stage 2), i.e., the ability to create one's own small empire. By creating and managing own structure in the specific environmental conditions and in compliance with own needs, desires and interests, the individual learns to control their reactions and impulses along with regularity and perseverance, and feels satisfaction with commitment and trains themselves in postponing immediate gratification.

The fourth key competence is the Interpersonal Mind (Stage 3). This is the ability to function effectively in an informal group. To this end, one needs the ability to negotiate while not giving up on one's desires. It also denotes the ability to cope with conflicts and cultivate relationships despite the experienced pain.

The fifth key competence is the Institutional Mind (Stage 4). At this stage, human behaviour is modulated and regulated by external policies and procedures. Institutionalality is the ability to internalise this external framework of functioning while maintaining own autonomy.

Lastly, the final key competence is the Interindividual Mind (Stage 5). Built on the Incorporative, Impulsive, Interpersonal and Institutional Minds, its 'value added' is the ability to function productively and sometimes creatively with individuals representing different sensitivity, impulsivity, and views of reality and guided by slightly different rules. Interindividuality is the ability to act effectively in a turbulent environment and intersystemic cooperation.

Kegan's concept of development has been used as a diagnostic tool to assess the developmental effects of the participation of children and adolescents in backyard games and developmental deficits resulting from replacing the latter with smartphone games.

Table 1

Development potential of backyard games and deficits that may result from replacing them with smartphone games (own elaboration based on Blajet (2012), Gray (2011))

Stages of development according to Kegan	Potential contribution of play, with particular emphasis on backyard games, to the development of key competences	Limitations on the development of key competences due to replacing backyard games with smartphone activities
0 - Incorporative Mind	Diverse stimuli trigger a variety of unrestricted reactions. As a result, the individual trains themselves in own sensitivity and possible types of behaviour, particularly in terms of motor skills.	Smartphone hyperstimulation desensitises the individual to subtle stimuli emerging from the natural and anthropogenic environment. It stands in the way of one's proper embedment in reality. It also makes it difficult, if not impossible, to feel subtle bodily sensations.

1 – Impulsive Mind	The freedom of backyard play enables the unfettered expression of internal impulses and the testing of acceptable behaviour. The ability to regulate emotions is also formed, which is then perfected at the following stages.	The ability to feel and externalise internal impulses is also reduced because of the smartphone's aggression in imposing feelings on the user. Physical activity is also eliminated to a minimum.
2 – Imperial Mind	The (social and physical) environment of the backyard is available on a daily basis and creates the opportunity to perform a series of activities and test different options (pursuit of interests). This enables the individual to create their own original empire. The simplicity of the backyard setting enforces innovation.	Due to its aggressiveness, the smartphone narration replaces the internal narration. The rhythm of the smartphone stimulation and its fragmentation makes it difficult to think and reflect. Therefore, it is difficult to create own original 'empires'. An excess of stimuli suppresses individual innovation. Fragmentation, immediacy and lack of direct contact form an obstacle in building relationships.
3 – Interpersonal Mind	Regular meetings and activities (games) with peers and the lack of conciliators (parents/guardians) forces children to 'get along' and give up certain identifications or habits. Affiliation attitudes are formed despite the seemingly anti-affiliation attitudes present in the group.	The experience of distress leads to ending the contact and breaking the relationship, which makes it impossible to train oneself in conflict resolution. It freezes the individual in egocentrism.
4 – Institutional Mind	Reactivity, openness to impulses, regularity and perseverance, gaining experience in interpersonal clash and joint building transform into a new quality: the ability to create subsystems within the 'backyard system' along with the development of one's own self-system. The competences acquired at this stage include subordination to the role and procedures, ability to make decisions and self-control. In backyard games, it is necessary to adapt one's own system to other systems (backyard buildings, neighbours, traffic, etc.).	Limited possibilities of confronting and struggling with others make it impossible to create the foundations for the system (self-system). In the online world, it is not necessary to follow the rules, or the rules are not unambiguous (e.g., they are the arbitrary decision of the administrator). This can feed anti-system attitudes and aversion to procedures. On the internet, one can function in various environments and alter them without consequences. This fragmentation of one's activity and the fluctuation of participants in a given environment makes it impossible to develop a system and a self-system.
5 – Interindividual Mind	The natural need after the achievement of the stage of Institutional Mind is confrontation – an interplay of different systems, both individual and as teams. Risks are taken with the possibility of failure. The aim is to confirm the accuracy and value of the acquired competences, as well as to improve them in uncertain and risky situations.	The lack of the solid foundations for the self (self-system) is not conducive to taking up challenges or seeking confrontation. Hence, there is reluctance towards situations that carry potential risks. As a result, the individual has no opportunity to train themselves in uncertainty and dealing with threats.



## Conclusions

This juxtaposition of the developmental effects of backyard games and smartphone activities can lead to the following conclusions regarding the consequences of the smartphone lifestyle:

1. Smartphone activities can be considered a trap with a ratchet, as they halt the development at lower, egocentric stages. The particular lack of a sufficient dose of interpersonal (Stage 3) and institutional (Stage 4) experiences clashes with others or with procedures, making it impossible to form a sense of inner control, leading to anxiety and depression (OECD, 2017). Deprivation of backyard play can cause the external localisation of control. Children who do not have the opportunity to train themselves in controlling their own actions, making and implementing their own decisions, solving their own problems and following the rules as they grow up, feel that they have no control over their own lives and fate and are dependent on the happiness, good will or whims of others (Gray, 2011).

2. The aggressive online narrative of smartphone applications imposes the external mode of cognition on immature individuals. The design of applications can also be deemed addictive, as an individual is solely required to open the application, and the rest happens on its own. This relieves the user from the need to be reflective, as intuition is enough, since a good application must be intuitive. As a result, smartphone games shape attitudes devoid of reflection, feeding the narcissistic 'I', which is embedded in the environment rather than in the inner self of the individual. The reactions of the external environment, rather than the actual value of one's own activity, become a measure of the individual's value (Błajet, 2012, pp. 185-193).

3. To a large extent, the activity of the individual is conditioned by visual and auditory sensations, while those associated with movement, such as vestibular, tactile and proprioceptive, are almost entirely eliminated. This can cause sensory integration disorders, which reduce the ability to adapt to the demands of the external environment (Mills et al., 2020), contributing to higher levels of neuroticism.

It is possible that the smartphone lifestyle can further increase neuroticism in individuals whose levels of this characteristic are already high. However, given the developmental laws, it can be assumed that the problem of personality disorders caused by intense online activity affects the entire young generation as discussed by Twenge (2017) in his book: *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood*.

### Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work.



## REFERENCES

## Studies

- Billari, F., Giuntella, O., Stella, L. (2018). *Broadband Internet, Digital Temptations, and Sleep*. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 153, 58-76
- Błajet, P. (2012). *Od edukacji sportowej do olimpijskiej: studium antropologiczne* [From Sports Education to Olympic Education: An Anthropological Study]. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Fardouly, J., Vartanian, L. (2016). *Social Media and Body Image Concerns: Current Research and Future Directions*. *Current Opinion in Psychology*, 9
- Fraser, B.F., Patte, M. (2013). *Rethinking Children's Play*. Bloomsbury Academic
- Frost, J.E. (2009). *A History of Children's Play and Play Environments*. Routledge
- Gray, P. (2011). *Decline of Play and Rise of Psychopathology in Children and Adolescents*. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463
- Holland, G., Tiggemann, M. (2016). *A Systematic Review of the Impact of the Use of Social Networking Sites on Body Image and Disordered Eating Outcomes*. *Body Image*, 17
- Kegan, R. (1983). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Harvard University Press
- Livingstone, S., Stoilova, M., Kelly, A. (2016). *Cyberbullying: Incidence, Trends and Consequences*. In: *Ending the Torment: Tackling Bullying from the Schoolyard to Cyberspace*, 115-120
- Masanovic, B., Gardasevic, J., Marques, A., Peralta, M., Demetriou, Y., Sturm, D.J., Popovic, S. (2020). *Trends in Physical Fitness Among School-Aged Children and Adolescents: A Systematic Review*. *Frontiers in Pediatrics*, 8
- Mills, C.J., Michail, E., Bye, R.A. (2020). *A Survey of Occupational Therapists on a New Tool for Sensory Processing*. *Occupational Therapy International*
- OECD. (2017). *PISA 2015: Students' Well-Being*, Volume III
- Scharer, H.J. (2017). *Supporting Young Children's Learning in a Dramatic Play Environment*. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 62-69
- Twenge, J.M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria
- Woods, H., Scott, H. (2016). *Sleepy teens: Social Media Use in Adolescence Is Associated with Poor Sleep Quality, Anxiety, Depression and Low Self-Esteem*. *Journal of Adolescence*, 51, 41-49
- Wygotski, L.S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* [Selected Psychological Works II: Childhood and Adolescence], Eds. A. Brzezińska, M. Marchow. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo

## Online resources

- <https://www.oecd.org/els/health-systems/Children-and-Young-People-Mental-Health-in-the-Digital-Age.pdf>
- World Health Organization (2016). *Growing Up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-Being*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326320>

MAŁGORZATA CYWIŃSKA

ORCID 0000-0002-3763-9655

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## PRZYWIĄZANIE W DZIECIŃSTWIE W ASPEKTCIE WYBRANYCH SYTUACJI TRUDNYCH DZIECI

**ABSTRACT.** Cywińska Małgorzata, *Przywiązanie w dzieciństwie w aspekcie wybranych sytuacji trudnych dzieci* [Childhood Attachment in Specific Situations Experienced by Difficult Children]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 119-132. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 29.11.2023. Accepted: 20.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.8

The family plays a crucial role in shaping an individual's personality and influencing emotional, social, and cognitive development. J. Bowlby underscores the significance of early attachments, particularly with the mother, in the proper formation of an individual. The primary and biologically rooted need for proximity to the caregiver profoundly impacts a child's well-being. This study explores the repercussions of challenging childhood experiences, including maternal abandonment or frequent distancing, on the individual's functioning not only in childhood, but also throughout adolescence and adulthood.

The behavior of attachment figures, especially the caregiver acting as the mother, determines the quality of the child's attachment, classified as either trusting, anxiety-avoidant, anxiety-ambivalent, or disorganized. Insecure attachments, specifically anxiety-avoidant and anxiety-ambivalent bonds, along with disorganized attachment, can give rise to various difficult situations for individuals. The focus, particularly on disorganized attachment, highlights the heightened risk of mental disorders, behavioral issues, and personality disorders.

This article delves into John Bowlby's attachment theory, elucidating its key aspects, and draws connections to difficult situations experienced by preschool and early elementary school children with diverse attachment types. These situations encompass conflicts, loneliness, peer rejection, and failures.

**Key words:** John Bowlby's attachment theory, attachment, attachment behavior, attachment patterns, difficult situations of children with diverse attachment types

### Wprowadzenie

Oddziaływanie systemu rodzinnego jako środowiska pierwotnego jest niewątpliwie silne, z uwagi na niezwykle osobisty charakter kontaktów interpersonalnych jednostki. Z tego też względu w największym stopniu, w stosunku

do innych systemów, decyduje ono o jakości relacji społeczno-emocjonalnych poszczególnych członków tej wyjątkowej społeczności. Wpływ rodziny na jednostkę może być bądź konstruktywny, w wysokim stopniu dający poczucie bezpieczeństwa, wsparcia, bądź powodować dystres, łączący się z negatywnymi emocjami implikującymi zagrożenie, niepewność, lęk. Klimat domu rodzinnego szczególnie waży na najmłodszych członkach rodziny i to od najwcześniejszego okresu ich życia. W niniejszych rozważaniach zostaną ukazane skutki deprywacji fundamentalnego dla prawidłowego rozwoju dziecka jego poczucia bezpieczeństwa i niezaspokojenia potrzeby miłości w rodzinie, stanowiące źródło wielu sytuacji trudnych jednostki, często na przestrzeni całego życia. W tym kontekście możemy mówić o dysfunkcyjności rodziny, między innymi jej dysfunkcji opiekuńczej i wychowawczej odsłaniającej niewłaściwe wzorce rodzinne, osłabienie więzi między rodzicami a dziećmi, deprywację interakcji emocjonalnych (Nowak, 2012, ss. 52-55). Teorię przywiązania Johna Bowlby`ego i jej ważne aspekty uczyniono punktem odniesienia dla powyżej nakreślonej problematyki.

### **Unikalność przywiązania do opiekuna w okresie dzieciństwa – charakterystyka założeń teorii przywiązania Johna Bowlby`ego**

Teoria Johna Bowlby`ego została opracowana przez Autora w latach sześćdziesiątych XX wieku, na bazie jego badań empirycznych, skoncentrowanych na wyjaśnieniu problemów rozwoju psychologicznego jednostki, szczególnie w pierwszych latach życia. Wyjątkową rolę w dociekaniach J. Bowlby`ego odgrywa nurt badań dotyczący stresujących sytuacji oddzielenia od rodziców niemowląt i małych dzieci. Do tych sytuacji możemy zaliczyć na przykład długotrwałe przebywanie dziecka w szpitalu, częste zmiany osoby sprawującej opiekę zastępczą nad dzieckiem, przebywanie dziecka w całodobowym żłobku, śmierć matki, odrzucenie przez matkę, depresja matki i tym podobne.

Na podstawie powyżej przywołanych badań J. Bowlby wysunął tezę, stanowiącą centralne założenie teorii przywiązania. Odnosi się ona do stwierdzenia, że w każdym człowieku istnieje uwarunkowany biologicznie system przywiązania, decydujący o integralnej części ludzkiej natury. Teza ta stała się też podstawą do zaakcentowania ludzkiej tendencji w dziedzinie tworzenia silnych więzi emocjonalnych z innymi ludźmi. W teorii tej jako niezwykle ważne uznaje się wczesne relacje dziecka dla rozwoju i kształtowania się osobowości człowieka, przyjmując potrzebę bliskości z opiekunem za pierwotną i biologicznie zakorzenioną (Senator, 2012, ss. 17-19).

### Podstawowe pojęcia stanowiące istotę teorii przywiązania

Przywołane w niniejszych rozważaniach *przywiązanie*, stanowiące zasadnicze pojęcie tej teorii, można zdefiniować jako „długotrwały, emocjonalny związek z konkretną osobą” (Schaffer, 2008, s. 123). Odnosi się on do stanu odzwierciedlającego tendencję do poszukiwania bliskości konkretnej osoby, zwanej *postacią przywiązania*, szczególnie w sytuacjach stresu, trudności, zagrożenia (Marchwicki, 2006, s. 369). J. Bowlby posługuje się pojęciem *przywiązania* dla określenia relacji nawiązywanej pomiędzy dzieckiem a pierwotnym opiekunem (osobą pełniącą funkcję rodzica (Senator, 2012, s. 19)). Relację tę cechuje:

- selektywność (skupianie się na konkretnej osobie, wobec której przejawia się szczególne zachowania przywiązania; zachowania nie występujące w stosunku do innych osób);
- poszukiwanie fizycznej bliskości (staranie się o utrzymanie bliskości z obiektem przywiązania);
- komfort i bezpieczeństwo wynikające z występującej bliskości;
- lęk separacyjny, pojawiający się w sytuacji przerwania więzi i niemożności nawiązania bliskości (Schaffer, 2008, s. 123).

W teorii przywiązania eksponuje się też kwestie *zachowań związanych z przywiązaniem*, które odnoszone są do wszelkiego typu zachowań podejmowanych w sytuacjach stresu, trudności lub zagrożenia po to, aby znaleźć się w bliskości postaci przywiązania, by uzyskać pocieszenie, ochronę, wsparcie. Matka (postać przywiązania) staje się dla dziecka *bezpieczną bazą*. Bezpieczna baza oznacza

użytek, jaki małe dzieci czynią z rodzica (lub jakiejś innej figury przywiązania) w celu bezpiecznego eksplorowania środowiska oraz uzyskania pocieszenia i poczucia bezpieczeństwa w obliczu spostrzeganego zagrożenia (Schaffer, 2010, s. 166).

Aktywacja *systemu przywiązania* i łączących się z nią *zachowań związanych z przywiązaniem* następuje w wyniku pojawienia się w otoczeniu dziecka czynników ocenianych jako negatywne. Zachowania te ustają po osiągnięciu przez dziecko celu, czyli uzyskaniu bliskości z matką. Do czynników aktywujących zachowania związane z przywiązaniem należą: oddalenie się matki, zmęczenie dziecka, głód, choroba, ból, zimno, strach. Dziecko szuka wówczas bliskości matki: biegnie do niej, przytula się do niej, wchodzi na kolana, płacze, woła ją i tym podobnie. Kontakt z matką daje dziecku ukojenie, uspokojenie i powoduje zaniechanie zachowań związanych z przywiązaniem.

W teorii przywiązania J. Bowlby'ego ważnym pojęciem są też *wewnętrzne modele operacyjne przywiązania*, odpowiedzialne za funkcjonowanie całego systemu przywiązania. Są one strukturami poznawczymi (reprezentacjami

umysłowymi), odnoszącymi się do dwóch komplementarnych elementów, czyli do:

- modelu osoby, do której się przywiązujemy (modelu postaci przywiązania), zawierającego przekonania na temat tego, kim jest ta osoba, gdzie mogę ją spotkać, jak reaguje na moją prośbę pomocy i ochrony;

- modelu samego siebie (model Ja), odzwierciedlającego przekonania na temat samego siebie oraz tego, w jakim stopniu jestem akceptowany przez postać przywiązania i wart udzielania pomocy, ochrony w trudnych sytuacjach (Bowlby, 2000, s. 197; Marchwicki, 2006, ss. 372-374).

Wewnętrzne modele operacyjne przywiązania są to więc dynamiczne reprezentacje, w których dziecko przechowuje i przetwarza informacje na temat siebie i opiekuna. Źródłem wspomnianych, stale aktualizowanych przez dziecko reprezentacji są rzeczywiste doświadczenia dotyczące przebiegu relacji z opiekunem. Powtarzające się sytuacje, powtarzające się zachowania opiekuna będą miały wpływ na nasze wyobrażenia i oczekiwania odnośnie opiekuna i nas samych. Podstawą tworzenia się u dziecka wewnętrznego modelu operacyjnego przywiązania jest dostępność matki, którą oddaje jej fizyczna obecność oraz jej wrażliwość na sygnały dziecka (gotowość do reagowania na nie (Senator, 2012, ss. 22-23)).

### **Reakcje dziecka na przedłużającą się rozłąkę z opiekunem**

Przeprowadzone przez J. Bowlby`ego badania ujawniły, iż bezpośrednim efektem oddzielenia dziecka od matki jest głęboki protest (faza protestu), który może trwać od kilku godzin do kilku dni, łączący się z wielkim bólem i udręczeniem psychicznym, objawiającym się między innymi w płaczu, gniewnych, gwałtownych zachowaniach, braku akceptacji osób opiekujących się dzieckiem zastępczo. Dziecko poprzez swoje zachowania próbuje odzyskać rodzica, nasłuchuje jego nadejścia, wypatruje go.

Następnie zauważalna jest u dziecka utrata nadziei na kontakt z matką (faza rozpacz). Aktywny protest stopniowo ustępuje, a pojawia się monotonny płacz, zmniejszenie aktywności fizycznej u dziecka, bierność, zamknięcie się w sobie. W tej fazie dziecko jest całkowicie pogrążone w smutku i żałobie, nie kierując do nikogo z jego otoczenia żadnych prośb, nie sygnalizując swoich potrzeb.

Po tej fazie następuje u dziecka stopniowe zainteresowanie otoczeniem, akceptowanie opiekującej się nim osoby, przyjmowanie posiłków, zabawa i szukanie towarzystwa innych osób, a nawet czasem uśmiechanie się (faza pozornego zerwania więzi). Jeśli w tym okresie matka pojawi się, dziecko nie okazuje wobec niej typowych zachowań przywiązaniowych, nie okazuje radości z jej przybycia, nie wita się z nią, nie przytula się do niej, pozostaje bierne i apatyczne, odwraca się z obojętnością od matki, a nawet robi wra-

żenie, jakby nie poznawało rodzica. Kiedy jednak relacja z matką zostanie ponownie nawiązana, dziecko zaczyna dążyć do bliskości z nią, wręcz nie odstępując rodzica na krok, reagując przy tym bardzo intensywnie na jakiegokolwiek oznaki jego zachowania mogące oznaczać kolejną rozłąkę (Senator, 2012, s. 34).

W sytuacji, kiedy rodzic powtórnie zniknie z życia dziecka, zaczynają pojawiać się nowe osoby opiekujące się nim, do których dziecko może się stopniowo przywiązywać. Ale kiedy i one zaczynają się zmieniać (znikać), na przykład podczas dłuższego pobytu dziecka poza domem (w szpitalu), kolejny raz przechodzi ono fazę protestu, z całą paletą opisanych wyżej zachowań (symptomów). Piotr Marchwicki, za J. Bowlbym, wykazuje, iż

po serii doświadczeń utraty różnych osób pełniących rolę matki, którym dziecko za każdym razem udzielało trochę swojego zaufania i uczucia, będzie się ono coraz mniej przywiązywać do zajmujących się nim osób, a z czasem przestanie przywiązywać się do kogokolwiek: stanie się coraz bardziej zamknięte w sobie i zamiast kierować swoje pragnienia i uczucia do ludzi, będzie się coraz bardziej interesować rzeczami materialnymi takimi, jak: słodycze, zabawki lub pokarm (Marchwicki, 2006, s. 367).

### **Etapy rozwoju przywiązania**

Stworzenie relacji z innym człowiekiem stanowi bardzo złożoną umiejętność, która jest niebywałym osiągnięciem dziecka. J. Bowlby wyodrębnił w tym zakresie cztery etapy rozwojowe przywiązania:

- fazę I, którą odzwierciedla orientowanie się i sygnały kierowane bez różnicowania wybranej osoby;
- fazę II, w której istotą jest orientowanie się i sygnały kierowane do wybranej osoby;
- fazę III, znamionującą utrzymywanie bliskości z wybraną osobą za pomocą sygnałów i lokomocji;
- fazę IV, ukazującą tworzenie partnerstwa.

Faza pierwsza trwa od urodzenia do 2-3 miesiąca życia. Cechą charakterystyczną tej fazy jest brak różnicowania osób przez dziecko. Jego zachowanie jest przyjacielskie, takie samo w stosunku do każdej osoby (opiekuna czy osoby obcej). Dzieci przychodzą na świat przygotowane do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Noworodek ma dobrze rozwinięty aparat zmysłowy, jest zdolny do orientacji wzrokowej i podążania wzrokiem. Dziecko zwraca głowę w kierunku osoby, która znajduje się w jego bliskości, śledzi ją wzrokiem, wokalizuje. Po urodzeniu dzieci preferują ciche, łagodne bodźce słuchowe, a szczególnie głos ludzki. Włączają też zachowania sygnałowe, takie jak płacz, śmiech, gaworzenie, z pomocą których przyciągają uwagę innych osób. Dziecko przejawia również zachowania przywiązaniowe, takie jak: sięganie, chwytnie i przywieranie. Pomimo że w tej fazie nastawione



jest na bodźce specyficznie ludzkie i wyposażone w reakcje podtrzymujące kontakt, to utrzymywanie bliskości i ochrona dziecka zależą w dużej mierze od opiekuna. Przez pierwsze tygodnie życia wzorce interakcji opiekun – dziecko stale się powtarzają. Jeśli zachowanie opiekuna i jego reakcje na sygnały dziecka są dostrojone do jego zachowania, ustalają się stabilne wzorce interakcji.

Faza druga polega na tworzeniu się przywiązania. Trwa od 2-3 do 6-8 miesiąca życia. Dziecko w niej jest nadal przyjacielskie wobec każdej osoby, ale swoje sygnały coraz wyraźniej zaczyna kierować do jednej, konkretnej osoby, która pełni wobec niego rolę matki. Należy dodać, iż aktywnie inicjowane interakcje z opiekunem przez dziecko nie dotyczą tylko opieki. Mogą mieć także charakter towarzyski.

Faza trzecia stanowi fazę prawdziwego przywiązania. Zaczyna się między 6 a 9 miesiącem życia, a kończy wraz z rozpoczęciem 3 roku życia. Główne zadanie dziecka w tym okresie polega na umocnieniu przywiązania do opiekuna, które można już traktować jako wzorzec. W tej fazie zwiększa się repertuar jego zachowań, skierowanych na przywiązanie. Wynika to z pojawienia się mowy i doskonalszej umiejętności przemieszczania się dziecka. Takie zachowania, jak podążanie za matką, witanie matki po powrocie, powracanie do matki co jakiś czas podczas eksplorowania otoczenia (wykorzystywanie jej jako „bezpiecznej bazy”, jako „bezpieczne schronienie”), nawiązywanie rozmowy, wołanie, odwracanie się w stronę matki, wykonywanie różnych gestów społecznych (wyciąganie rąk, wskazywanie), mają na celu utrzymanie bliskości z główną postacią przywiązania, fizycznego kontaktu z nią. Niechęć do kontaktów z obcymi świadczy o powstałej więzi między matką a dzieckiem; dziecko jest ukierunkowane na matkę, nawet podczas jej nieobecności. Matka lub osoba pełniąca tę rolę jest dla niego zawsze pierwszorzędną postacią przywiązania. Dziecko przywiązuje się też do innych osób, które stają się drugorzędnymi postaciami przywiązania. Stanowi je z reguły niewielka liczba osób z najbliższego otoczenia (ojciec, rodzeństwo, dziadkowie, wujostwo). Dziecko tworzy sobie hierarchię przywiązania, w której matka zawsze zajmuje miejsce najważniejsze i nie do zastąpienia.

Faza czwarta rozpoczyna się wraz z trzecim rokiem życia, który obejmuje okres przedszkolny. Znamionuje ją zdolność uwzględniania planów opiekuna przez dziecko, określaną jako zdolność „wylaniającego się partnerstwa” (powstania między dzieckiem a matką wzajemnej relacji wyznaczonej przez cel). Wraz z rozwojem zdolności poznawczych, dziecko zaczyna wczuwać się w uczucia rodzica oraz motywy jego działania. Potrafi zrozumieć powody oddalania się i powrotów matki. Uwzględniając cele i zamiary matki, potrafi w niektórych sytuacjach odkładać zaspokojenie pragnienia bliskości z nią i le-



piej radzić sobie z okresami krótkiej rozłąki. Dzieci zyskują tak zwaną zdolność do mentalizacji, odzwierciedlającą się w postrzeganiu osób i ich zachowań w kategoriach wewnętrznych stanów. Fazę tę cechuje lepsze rozumienie świata przez dzieci, przede wszystkim świata społecznego, większe rozbudowanie obrazu tego świata, co przyczynia się do coraz większej elastyczności ich zachowań (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, ss. 147-151; Senator, 2012, ss. 23-26).

Rozpoczęcie nauki szkolnej wiąże się z nowymi sytuacjami, nowymi zadaniami stawianymi dziecku i odczuwaniem w związku z nimi określonych niepokojów, zagrożeń. Dlatego, dzieci nadal wykorzystują rodziców jako „bezpiecznej bazy”, bezpiecznego schronienia, do którego mogą powrócić w przypadku trudności związanych z eksploracją otoczenia, zmęczenia, czy złego samopoczucia. Wydłuża się czas prowadzonych eksploracji przez dziecko (dłuższy pobyt w szkole, zajęcia pozaszkolne), a zatem czas rozłąki z postacią przywiązania. Poczucie bezpieczeństwa czerpie ono ze świadomości, że w każdej chwili może skontaktować się z rodzicami (matką), że postać przywiązania jest dostępna i gotowa w razie potrzeby do udzielenia pomocy. W coraz mniejszym stopniu dziecko potrzebuje bezpośredniego, fizycznego kontaktu z postacią przywiązania, by mieć poczucie bezpieczeństwa.

Nakreślone fazy rozwoju przywiązania w okresie dzieciństwa wymagają ukazania jakościowej jego charakterystyki, czyli przedstawienia **wzorców przywiązania i łączących się z nimi skutków** dla poszczególnych sfer rozwojowych dziecka, dla jakości jego późniejszego życia. Do wzorców tych zaliczamy więzi: ufna, lękowo-unikającą, lękowo-ambivalentną i zdeorganizowaną. Zarysowana poniżej więź ufna stanie się wprowadzeniem do omówienia pozostałych wzorców przywiązania w kontekście trudnych sytuacji życiowych dziecka.

**Więź ufna** jest więzią najbardziej konstruktywną, wspierającą, łączącą dziecko z postacią przywiązania, warunkującą jego harmonijny rozwój na przestrzeni całego życia, więzią stanowiącą zasób nie do przecenienia, kapitał, z którego czerpie realizując swoją codzienność, ale też występując w sytuacjach trudnych, w różnych momentach swojego życia. Ta niezwykle pokrzepiająca więź daje dziecku poczucie własnej wartości, wysokiej samooceny, poczucie kompetencji i skuteczności w działaniu, wpływania na innych ludzi. Na jej podstawie tworzy ono obraz własnej osoby jako osoby wartościowej, kochanej, zasługującej na miłość i zaspokojenie swoich potrzeb. Więź ta sprawia, że dziecko postrzega świat w sposób optymistyczny, ufny, empatycznie odnosząc się do ludzi, potrafiąc nie tylko czerpać wiele dla siebie, ale także umiejąc ofiarowywać swe pozytywne uczucia innym, sprawiać im radość. Dziecko o więzi ufnej z chęcią będzie eksplorowało świat, wykazując się kreatywnością. Osoby, u których ukształtowała się ufna więź, w każdym wieku

czerpią poczucie bezpieczeństwa z bliskości fizycznej i emocjonalnej z postacią przywiązania (z matką), okazują tęsknotę w sytuacji dłuższej rozłąki i radość z powodu ponownego kontaktu. Osoba o takiej więzi tworzy wewnętrzny model operacyjny opiekuna jako osoby dostępnej fizycznie i emocjonalnie, osoby kochającej i wrażliwie reagującej na jej sygnały.

Więź ufna przejawia się w dzieciństwie tym, że dzieci poszukują bliskości i kontaktu z matką oraz dążą do interakcji z nią. Eksplorując otoczenie, co jakiś czas wracają do matki (jako do „bezpiecznej bazy”), bądź w inny sposób podtrzymują z nią kontakt. Reagują niepokojem, kiedy matka oddala się, nawołują, podążają za nią. Po powrocie matki szukają jej bliskości, uśmiechając się, wyciągając do niej ręce. Po odzyskaniu bliskości z postacią przywiązania uspokajają się (Turner, Helms, 1999, ss. 191-195).

### Rodzaje przywiązania generujące sytuacje trudne w życiu dziecka

Przybliżona powyżej charakterystyka więzi ufnej stanowi kapitał rozwojowy dziecka. Niestety, inne rodzaje przywołanych powyżej więzi nie sprzyjają konstruktywnemu kształtowaniu się poszczególnych sfer rozwojowych dziecka, a dodatkowo – mogą stać się podłożem wyzwalania ich sytuacji trudnych.

Do takich więzi należy **więź lękowo-unikająca**, której konsekwencją jest niska samoocena dziecka, łącząca się z brakiem poczucia kompetencji i skuteczności w działaniu, małej sprawczości oraz z poczuciem natrafiania na niepowodzenia w komunikacji z otoczeniem. Sposób opieki rodziców (matki) w ramach opisywanej więzi stanowi dla dziecka przekaz, że w zasadzie powinno sobie radzić samo. Osoby o tym wzorcu przywiązania budują wewnętrzny model operacyjny postaci opiekuna jako osoby nie zawsze dostępnej, nie zawsze reagującej na sygnały dziecka.

Dla dzieci o tym wzorcu istotniejsze jest badanie otoczenia, niż utrzymanie bliskości z rodzicem. Oddalenie się rodzica nie wywołuje silniejszych reakcji, dziecko nie przestaje eksplorować otoczenia. Po powrocie matki nie domaga się kontaktu z nią, a nawet unika z nią kontaktu wzrokowego bądź fizycznego. W sytuacji dystresu spowodowanego brakiem matki, dziecko pozwala się pocieszyć przez obcą osobę. Kiedy do pokoju wchodzi postać nieznajoma, nie odczuwa niepokoju. Symptomy wskazanej więzi sugerują, jakoby dziecko nie przeżywało rozłąki z matką. Tymczasem, badania fizjologiczne dowodzą, że poziom kortyzolu (świadczącego o odczuwanym stresie) w ślinie dziecka podczas sytuacji oddalania się matki jest najwyższy właśnie u dzieci o więzi lękowo-unikającej.

Natomiast, **dzieci o więzi lękowo-ambiwalentnej** tworzą obraz swojej osoby jako nieskutecznej, z niewielką możliwością wpływania na innych, której potrzeby nie zawsze są zaspokajane. Osoby o tym typie przywiązania tworzą wewnętrzny model operacyjny postaci przywiązania jako mało przewidywalnej, często niedostępnej emocjonalnie i fizycznie, niereagującej na sygnały dziecka. Dzieci takie starają się być blisko matki, ale ich zachowania związane z przywiązaniem są znacznie uboższe niż u dzieci o więzi ufnej. Ponadto, często wykazują bierność (w niewielkim stopniu eksplorują otoczenie) i rozdrażnienie, co staje się też widoczne podczas rozłąki z matką. Wówczas wybuchają, złością się, protestują, ale niekoniecznie matki poszukują. Kiedy rodzic powraca, przejawiają zachowania ambiwalentne: z jednej strony dążą do bliskości, a z drugiej unikają kontaktu, niekiedy akcentując gniew w stosunku do rodzica.

Kolejną więzią jest **więź zdezorganizowana**, którą uważa się jako główny czynnik ryzyka pojawienia się zachowań patologicznych w późniejszym życiu. Zachowania dzieci o tym rodzaju przywiązania są często zdezorganizowane, konfliktowe. Nie mają one żadnej strategii radzenia sobie ze stresem wynikającym z oddalenia się matki. Występują u nich często zachowania, które można by uznać za sprzeczne z ich intencjami, na przykład zbliżanie się do matki z odwróconą głową, czy reakcje odzwierciedlające strach, zastyganie w momencie wejścia rodzica, lękowy wyraz twarzy, okrężne zbliżanie się, będące wyrazem obawy. Dzieci, które doświadczają rodzica budzącego strach, zaniebывane, krzywdzone, maltretowane odznaczają się właśnie więzią zdezorganizowaną. Osoby o tego rodzaju więzi w relacji z bliską osobą z reguły wycofują się z wewnętrznego świata, to znaczy – nie odnoszą się do intencji, uczuć, myśli opiekuna, chroniąc się w ten sposób przed bardzo trudnymi, bolesnymi przeżyciami, sytuacjami związanymi z postacią przywiązania i jej zachowaniami w stosunku do krzywdzonego dziecka. Wewnętrzny model operacyjny postaci opiekuna jest zatem uproszczony i niespójny (Czub, 2005, ss. 48-60).

Do palety sytuacji trudnych, które mogą być szczególnie udziałem dzieci o przywiązaniu pozabezpiecznym (więź lękowo-unikająca i więź lękowo-ambiwalentna) i zdezorganizowanym, należy zaliczyć sytuacje konfliktu z rówieśnikami, spowodowane przejawianymi przez nich zachowaniami agresywnymi, powodującymi też często sytuacje odrzucenia rówieśniczego, sytuacje osamotnienia (Cywińska, 2009, ss. 15-38), braku przyjaźni dziecięcych, czy sytuacje porażki, potęgujące już i tak niskie poczucie ich własnej wartości oraz nieskuteczności.

W odniesieniu do dzieci o przytoczonych tu więziach badano pewność siebie, poczucie sprawczości oraz tolerancję frustracji w dochodzeniu do celu, które określono mianem „odporności ego”, rozumianej jako zdolność dziec-

ka do elastycznego reagowania na zmieniające się wymagania sytuacyjne, przede wszystkim na sytuacje frustracji. Wykazano, iż dzieci o przywiązaniu pozabezpiecznym, szczególnie o więzi lękowo-unikającej oraz o więzi zdeorganizowanej mają niski stopień radzenia sobie z frustracją i częściej niż inne dzieci (np. dzieci o ufnym przywiązaniu) stosują agresję w kontaktach z rówieśnikami (szykanują kolegów oraz przejawiają wiele negatywnych uczuć, w tym złość, gniew w stosunku do nich), toteż rezultatem ich działań bywają prowokowane przez nich konflikty z rówieśnikami i przejawiane wobec nich określone zachowania ekstrapuntywne (Sroufe, 2005, ss. 349-367). Należy dodać, iż konflikty wszczynane przez te kategorie dzieci mogą mieć wymiar bardzo destruktywny, antagonistyczny, przepelniony wrogością, niechęcią, nadający tym konfliktom charakter eskalacyjny, a zatem nieusuwający istniejących sprzeczności, lecz wręcz potęgujący wrogość i antagonizm wśród nich. Konflikty tego rodzaju negatywnie rzutują na pojęcie „ja” obu stron konfliktu, na ich samoocenę, bo dzieci ponoszą w takich konfliktach duże koszty interpersonalne, wiążące się z niezaspokojeniem wielu ważnych dla nich potrzeb (np. potrzeby bezpieczeństwa, szacunku, samorealizacji) i przeżywaniu przez nie silnego napięcia emocjonalnego (utrudniającego z reguły procesy myślenia, pamięci, spostrzegania, koncentrację uwagi). Należy dostrzec, że konflikty te z reguły nie kończą się konsensusem, a odzwierciedlają jeden ze sposobów niekonstruktywnego rozwiązywania sporów:

- ja zyskuje - inny traci (w którym lekceważone są prawa, potrzeby pragnienia przeciwnej strony sporu, a eksponowane własne);
- ja tracę - inny zyskuje (w tej sytuacji jedna ze stron konfliktu lekceważy samego siebie, pozwalając na uszczuplanie swoich praw, nierespektowanie przez innych własnych potrzeb, dążeń);
- ja tracę - inny traci (w tym przypadku dziecko niemogące zrealizować własnych pragnień, działa na zasadzie: jeśli ja poniosę stratę, to inny również - zaszkodzę przeciwnikowi (Cywińska, 2004; 2007, ss. 97-125; 2014, ss. 177-193)).

Jednym z przejawów niekonstruktywnego radzenia sobie dzieci z sytuacjami konfliktu jest wycofanie lub okazywanie bierności, co - jak wykazały badania - szczególnie znamionuje dzieci o przywiązaniu lękowo-ambiwalentnym, które często wchodzą w rolę ofiary (Weinfeld i in., 1999, ss. 68-88) w konfliktach z rówieśnikami, nie potrafiąc występować w obronie własnych praw lub racji; nie potrafiąc podejmować harmonijnych działań prowadzących do konsensusu, opierać się zachowaniom przejawianym przez agresora.

Z badań dotyczących funkcjonowania dzieci o niekonstruktywnej więzi wynika - co potwierdzają sygnalizowane powyżej badania dotyczące ich agresywności i nieradzenia sobie z frustracją - iż dzieci o przywiązaniu pozabezpiecznym i zdeorganizowanym nie nauczyły się „być” w relacji z innymi

i przejawiać zachowań społecznych (Striano, Henning, Stahl, 2005, ss. 509-519). Może to skutkować występowaniem u nich poczucia osamotnienia, wynikającego z ich niskiej pozycji społecznej w grupie, odzwierciedlającej pozycję dziecka niepopularnego lub odrzucanego w zespole rówieśniczym i braku relacji przyjacielskiej. Należy dodać, iż dzieci odrzucone przejawiają w różnego rodzaju sytuacjach zachowania obronne, takie jak: opryskliwość, przekora, agresja, lekceważenie poleceń. Mamy wówczas do czynienia z mechanizmem błędnego koła, powodującym w jeszcze większym stopniu pojawienie się zachowań nieakceptowalnych ze strony rówieśników, pozbawionych szansy nawiązania relacji przyjacielskiej czy koleżeńskej (Cywińska, 2020, ss. 21-36). Co istotne, w późnej fazie wieku przedszkolnego i wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym przyjaźń ma znaczenie wyjątkowe. Młodszy wiek szkolny to bowiem wiek, w którym ogromną rolę odgrywają rówieśnicy. Nawiązane przez dziecko relacje przyjacielskie niosą ze sobą określone wartości, takie jak: otrzymanie pomocy, wsparcia, uznania, empatycznego zrozumienia, wzmacniającego własne „ja”. Wiąże się także z zaspokojeniem określonych potrzeb rozwojowych: potrzeby zabawy i rozrywki, potrzeby bezpieczeństwa i osobistego prestiżu oraz występującego u dzieci pragnienia, aby być uznanym członkiem grupy, wpływającym na tok jej życia (Cywińska, 2008, ss. 135-147).

Dzieci o więzi pozabezpieczonej i zdeorganizowanej mogą zatem często odczuwać osamotnienie, brak akceptacji w grupie rówieśników, a nawet odrzucenie, które jest niezwykle traumatycznym dla nich przeżyciem, porównywalnym do ponownej utraty rodzica, ponownego porzucenia dziecka przez matkę w najwcześniejszym okresie jego życia, kiedy nawiązywało z nią więź ważącą na całym jego życiu.

Odnosząc się do rówieśniczej więzi przyjacielskiej, trzeba też wykazać, iż nadaje ona konfliktom dziecięcym bardzo konstruktywny wymiar. Dzieci które się lubią, którym na sobie zależy, które lubią ze sobą przebywać, bawić się, dążą – jak wykazały badania – do jak najszybszego pogodzenia się z partnerem i konstruktywnego zakończenia konfliktu. Z tego też powodu ich konflikty mają głównie charakter nieantagonistyczny, mimo występujących między dziećmi przejawów agresji, która wynika u nich przede wszystkim z braku umiejętności radzenia sobie z silnymi negatywnymi emocjami, a nie z wrogości do partnera. Występujące w ich interakcjach odmawianie, zaprzeczanie, sprzeciwianie się, niezgadzanie stanowi tu między innymi wyraz kształtowania się u nich podstaw tożsamości osobistej, odzwierciedlającej formowanie się struktury „ja”. Dotyczy ono spostrzegania siebie jako kogoś niepowtarzalnego oraz identyfikowania się z celami i standardami osobistymi. Ponadto, konflikty między przyjaciółmi nie powinny zaskakiwać, zważywszy na ilość czasu, jaki spędzają razem przyjaciele. Stosunki przyjacielskie



skie znamionuje bowiem potrzeba stałych kontaktów, przyjemność z powodu spędzania wspólnie wolnego czasu, wspólnego działania i współdecydowania. Niezwykle istotne jest, aby w konfliktach tego rodzaju dostrzegać ich wymiar rozwojowy, bowiem stanowią jeden z najważniejszych elementów pokonywania egocentryzmu, zdobywania nowej wiedzy o sobie i innych, dając tym samym sposobność rozwijania u dzieci ich kompetencji emocjonalnych, społecznych i intelektualnych, poprzez konieczność poradzenia sobie z punktami spornymi. Natomiast, dzieci o więzi pozabezpieczonej i zdeorganizowanej z powodu swoich zaburzonych przejawów zachowań bywają z reguły pozbawione tej wyjątkowej relacji, jaką stanowi przyjaźń (Cywińska, 2004, ss. 177-187).

Funkcjonowanie dzieci w różnych sytuacjach, w tym w sytuacjach trudnych, stresowych łączy się często z występowaniem porażek i koniecznością radzenia sobie z nimi. Każdy czasem musi mierzyć się z porażką, ale dzieci o przywiązaniu pozabezpiecznym i zdeorganizowanym są szczególnie na nią narażone, w związku ze specyficznymi sposobami swego funkcjonowania.

Porażkę – w wymiarze poznawczym – możemy traktować jako *błąd wyniku*, jako „doświadczenie człowieka intencjonalnego” (Fortuna, 2015, s. 22), czyli jako rozbieżność między wyobrażonym i oczekiwanym a uzyskanym efektem swej działalności. Porażkę możemy także rozpatrywać w ujęciu emocjonalnym i odczytywać w kategorii stresu psychologicznego, gdyż wiąże się z całą paletą emocji negatywnych, a przede wszystkim z lękiem – lękiem przed wstydem i zakłopotaniem, lękiem przed obniżeniem samooceny, lękiem przed utratą zainteresowania znaczących osób czy lękiem przez wzbudzeniem niezadowolenia ważnych osób (Cywińska, 2019, s. 68). Dzieci o przywiązaniu ufnym i wysokim poczuciu bezpieczeństwa w rodzinie, przy wsparciu osoby przywiązania, uczą się traktować porażkę jako dającą sposobność uczenia się na błędach, motywującą do „wzrostu”, do rozwinięcia swoich kompetencji, do działania i skłaniać się ku optymistycznemu stylowi wyjaśniania porażki. W rodzinach dzieci o przywiązaniu ufnym powstaje przestrzeń dla wyjaśniania im, że mają prawo do błędu, do przegranej, że niepowodzenia są naturalnym efektem działań, korzystnym, jeśli się je przepracuje, i że należy dokonywać pozytywnego przewartościowania trudnej sytuacji.

Dzieci o przywiązaniu pozabezpiecznym czy zdeorganizowanym, których poczucie bezpieczeństwa, własnej wartości, akceptacji w rodzinie jest mocno zaburzone, porażkę będą postrzegały w kategoriach ogromnego lęku, wstydu, poczucia winy, bezradności, osamotnienia i potwierdzenia swojego przekonania o własnej nieskuteczności w działaniu i niskich kompetencjach. Takie percypowanie porażki przez dzieci najczęściej jest odzwierciedleniem negatywnych oddziaływań rodziców (a w tym postaci przywiązania), ich

krytycyzmu, reagowania złością, wrogością na niepowodzenia dziecka, poniżania go, wyszydzania, cynicznego traktowania, stosowania różnego rodzaju kar za brak należytego wyniku. Dzieci takie nabierają pewności, że nie zasługują na miłość ten, kto nie spełnia oczekiwań rodziców (przede wszystkim postaci przywiązania).

## **Zakończenie**

Nieotoczenie dziecka miłością od pierwszych chwil jego życia; miłością zawierającą w sobie akceptację, zrozumienie, komunikację psychiczną, dobroć, troskę, czułość i opiekuńczość, a więc miłością do bytu innej osoby, warunkującą wzrost, rozwój jednostki – określaną przez Abrahama Masłowa miłością „B” – prowadzi do deformacji rozwojowych, zaburzeń psychicznych, zaburzeń zachowania i osobowości, zarówno w dzieciństwie, adolescencji, jak i w dorosłości (szczególnie dotyczy to przywiązania zdeorganizowanego). Skutkiem niezaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa i miłości „do wzrostu” może być tak silne zranienie psychiczne dziecka, które nigdy się nie zablizni. Jego przejawem bywa też zrodzenie się u jednostki miłości egoistycznej, potrzebującej, wywodzącej się z braku, którą wymienia już Abraham Maslow nazywa miłością „D”. Jednostki prezentujące tę formę ustosunkowania się do ludzi i świata skazane są na poszukiwanie przez całe życie utraconej miłości do bytu innej osoby, a więc wymienionej wyżej miłości „B” (Maslow, 1986, s. 97).

### **Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.



## REFERENCES

- Bowlby, J. (2000). *Attaccamento e perdita. DI: La separazione dalla madre. Angoscia e rabbia*. Torino: Bollati Boringhieri
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Cywińska, M. (2004). *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sędach dziecięcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Cywińska, M. (2004). *Znaczenie konfliktów w życiu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Studia Edukacyjne, 6
- Cywińska, M. (2007). *Konflikty interpersonalne w społeczności dziecięcej dawniej i dziś*. W: K. Segiet (red.), *Dziecko i dzieciństwo. W kręgu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*. Warszawa: Książka i Wiedza
- Cywińska, M. (2008). *Konflikty interpersonalne w świecie dzieci*. Studia Edukacyjne, 7
- Cywińska, M. (2009). *Osamotnienie dziecka w domu rodzinnym*. W: M. Cywińska (red.), *Sytuacje trudne w życiu dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Cywińska, M. (2014). *Wspieranie dzieci w procesie rozwiązywania problemów w sytuacjach konfliktu*. W: M. Cywińska (red.), *Problemy współczesnego dziecka. Wybrane aspekty*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Cywińska, M. (2019). *Porażka i sukces w przestrzeniach życiowych dziecka*. W: M. Cywińska (red.), *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych dzieci*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Cywińska, M. (2020). *Stresowe sytuacje odrzucenia rówieśniczego*. W: M. Cywińska (red.), *Dziecko w sytuacjach stresowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Czub, M. (2005). *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Fortuna, P. (2015). *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Marchwicki, P., *Teoria przywiązania J. Bowlby`ego*. Seminare. Poszukiwania Naukowe, 23
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy "Pax"
- Nowak, B.M. (2012). *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Schaffer, H.R. (2008). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Schaffer, H.R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Senator, D. (2012). *Główne tezy teorii przywiązania*. W: B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sroufe, L.A. (2005). *Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood*. Attachment and Human Development, 4
- Striano, T., Henning, A., Stahl, D. (2005). *Sensitivity to social contingencies between 1 and 3 months of age*. Developmental Science, 8
- Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E.A. (1999). *The nature of individual differences in infant - caregiver attachment*. W: J. Cassidy, P.R. Shaver (red.), *Handbook of attachment*. New York: The Guilford Press

AGNIESZKA MISIUK

ORCID 0000-0002-3942-4631

*Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego*

MARIA DEPTUŁA

ORCID 0000-0001-8866-196X

*Emerytowany prof. dr hab.*

## SYTUACJE TRUDNE ORAZ SPOSOBY RADZENIA SOBIE Z NIMI PRZEZ UCZNIÓW W SZÓSTYM I SIÓDMYM ROKU NAUKI

ABSTRACT. Misiuk Agnieszka, Deptuła Maria, *Sytuacje trudne oraz sposoby radzenia sobie z nimi przez uczniów w szóstym i siódmym roku nauki* [Difficult Situations and Ways of Coping with Them by Pupils in Year 6 and Year 7]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 133-148 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 10.10.2023. Accepted: 15.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.9

The article brings an answer to the question of which situations students perceive as difficult and which coping strategies they rely on. The study, consisting of two surveys, was carried out in the school year 2021/2022 and was conducted in 22 classes in the sixth and seventh years. Teams were drawn from all such classes in state primary schools in one larger city. The questionnaire How Do You Cope by Zygfryd Juczyński and Nina Ogińska-Bulik was used for the diagnosis. Analysis of the results shows that girls and boys differ in their perception of difficult situations. In the girls' group, both in the first and second survey, problems in relations with peers were indicated most frequently, and those concerning family relations were mentioned somewhat less frequently. Boys, however, most frequently indicated that difficult situations are those that concerned school. The second most frequently mentioned ones were difficulties in relationships with peers. Irrespective of the type of situation indicated by the respondents as difficult, the strategy consisting in seeking support was used least frequently and a focus on emotions was used most frequently.

**Key words:** difficult situations, pupils, longitudinal studies, coping strategies

### Wstęp

W roku szkolnym 2021/2022 zrealizowano badania podłużne w 22 klasach w szóstym i siódmym roku nauki, losowo wybranych spośród wszyst-

kich klas tych poziomów w szkołach podstawowych ogólnodostępnych w jednym z dużych miast<sup>1</sup>. Diagnozowano warunki rozwoju psychospołecznego w klasie szkolnej (klimat klasy i wsparcie) oraz właściwości indywidualne uczniów, takie jak empatia i wybrane kompetencje, ważne dla radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Jedną z nich było radzenie sobie ze stresem badane za pomocą kwestionariusza Zygfrieda Juczyńskiego i Niny Ogińskiej-Bulik „Jak sobie radzisz”<sup>2</sup> (2012). W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki dotyczące sytuacji, którą badani przedstawili jako trudną dla siebie w ciągu ostatniego roku. Uzyskano opisy sytuacji trudnych oraz deklaracje dotyczące sposobów radzenia sobie z nimi dwukrotnie – na początku (wrzesień 2021) i pod koniec roku szkolnego (maj-czerwiec 2022). Szczegółowa analiza tych danych wydawała się interesująca, bowiem prawdopodobnie nie wykorzystywano w ten sposób informacji zgromadzonych za pomocą JSR, by poznawać ważne dla nastolatków źródła stresu od czasu ukazania się pracy autorów narzędzia w 2012 roku. Między pierwszym a drugim pomiarem Rosja napadła na Ukrainę, a Polska przyjęła także do szkół wielu imigrantów. Ważne wydawało się ustalenie, czy te fakty stały się źródłem sytuacji na tyle trudnych dla badanej próbki polskich uczniów, by im poświęcili swoje wypowiedzi w pomiarze drugim. Wyniki tych badań pozwalają wskazać najbardziej pilne cele oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych w obszarze radzenia sobie ze stresem przez uczniów w okresie dorastania.

## Teoretyczne podstawy pomiaru

Teoretyczną podstawą skali JSR jest koncepcja Richarda Lazarusa i Susan Folkman (Juczyński, Bulik, 2012). **Radzenie sobie** definiowane jest jako

poznawcze i behawioralne wysiłki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby (Lazarus, Folkman, 1984, ss. 141 za: Heszen-Niejodek, 2007).

<sup>1</sup> Prezentowane tu wyniki są częścią szerszego projektu badawczego pod nazwą „Ewaluacja programu zajęć wychowawczo-profilaktycznych. Spójrz inaczej na agresję”, zrealizowanego w ramach zadania „Ewaluacja programów profilaktycznych o naukowych podstawach adresowanych do dzieci i młodzieży”. Zadanie publiczne było współfinansowane ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych, będących w dyspozycji Ministra Zdrowia przyznanych w trybie konkursowym. Umowa KBPN ze Stowarzyszeniem Psychoprofilaktyki Spójrz Inaczej nr 162/BO/H16/2021 zawarta 01.04.2021. Badania zrealizowano w schemacie eksperymentalnym. Narzędzie „Jak Sobie Radzisz?” zostało zakupione w Pracowni Testów Psychologicznych w Warszawie. Uzyskano także zgodę na jego użycie w formie on-line. W związku ze specyfiką badań, z puli klas, z której dokonywano losowania, wyłączono szkoły artystyczne, sportowe, integracyjne i specjalne.

<sup>2</sup> W dalszej części artykułu stosowany jest skrót nazwy tego narzędzia – JRS.

Zdaniem autorów, proces radzenia sobie pełni dwie funkcje. Pierwsza – **funkcja instrumentalna** – zwana także zadaniową, jest zorientowana na problem, czyli na poprawę relacji podmiotu z otoczeniem. Drugą stanowi **funkcja samoregulacji emocji**. Lazarus i Folkman uważają, że chociaż w procesie radzenia sobie ważniejsze są strategie skoncentrowane na zadaniu, to jednak strategie skoncentrowane na emocjach są także ważne, bowiem pełnią funkcję adaptacyjną. Radzenie sobie skoncentrowane na emocjach może prowadzić do wzrostu pobudzenia i w rezultacie do zwiększenia mobilizacji jednostki do działania (Lazarus, Folkman, 1984 za: Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Może też przynosić ulgę i poprawiać stan psychiczny jednostki.

Zgodnie z definicją Marii Tyszkowej (1972), „**sytuacja trudna**” pojawia się, kiedy jednostka napotyka przeszkody w realizacji jakiegoś celu, przeżywa niepowodzenia, obciążona jest nadmiarem bodźców lub wymagań oraz gdy coś lub ktoś zagraża istotnej dla niej wartości. Sytuację trudną charakteryzuje brak równowagi między możliwościami danej osoby a wymaganiami otoczenia. Jeżeli jednostka nie posiada odpowiednich zasobów do poradzenia sobie, to stres, którego doświadcza w związku z sytuacjami trudnymi, może się uwidocznić, jak piszą Juczyński i Ogińska-Bulik (2012, s. 60), w postaci trudności w przystosowaniu i objawach psychopatologicznych, zmiany nastroju, czy zaburzeń w stanie zdrowia. Stres i aktywność zaradcza podmiotu mogą modyfikować jego rozwój psychospołeczny.

## Metody gromadzenia danych

Zgodnie z modelem projektowania badań i prezentowania ich wyników Krzysztofa Rubachy (2008), przedstawiono kolejno: sposób gromadzenia danych – narzędzie badawcze oraz dobór próbki do badania i jego organizację.

### Charakterystyka narzędzia badawczego

Kwestionariusz JSR składa się z dwóch części, zawierających łącznie 18 pozycji. Pierwsza jego część jest przeznaczona do pomiaru *dyspozycyjnych sposobów radzenia sobie w trudnej sytuacji*. Oceny umiejętności radzenia sobie ze stresem dokonuje się na podstawie deklaracji dotyczącej zachowania się w sytuacji pominięcia przez rówieśnika z klasy podczas zapraszania wszystkich innych uczniów na imprezę urodzinową. Badani odnoszą się do dziewięciu twierdzeń będących wskaźnikami trzech strategii radzenia sobie, nazwanych: *Aktywne Radzenie Sobie (ARS)*, *Koncentracja na Emocjach (KnE)* i *Poszukiwanie Wsparcia Społecznego (PWS)*. Do pomiaru każdej z nich służą po trzy twierdzenia, a badani ustosunkowują się do każdego, wybierając jedną z pięciu odpowiedzi od „prawie nigdy” do „prawie zawsze”. Jest to deklaracja

cja **częstotliwości** występowania każdego z podanych sposobów zachowania się w takiej sytuacji. Autorzy skali uważają, że ta część kwestionariusza bada charakterystyczny dla jednostki sposób radzenia sobie z sytuacją stresową (Juczyński, Ogińska-Bulik, 2012, s. 63).

W niniejszym artykule zostaną przedstawione tylko wyniki uzyskane za pomocą drugiej części kwestionariusza, badającej – zdaniem autorów skali – **sytuacyjny sposób radzenia sobie w sytuacji trudnej**. Osoba badana jest proszona o przypomnienie sobie i opisanie jakiejś trudnej sytuacji, która przydarzyła się jej w ciągu ostatniego roku. Odnosząc się do identycznych, jak w części pierwszej, sposobów radzenia sobie, badany wybiera jedną z pięciu odpowiedzi – od „zdecydowanie nie” do „zdecydowanie tak”. Autorzy narzędzia uważają, że na podstawie odpowiedzi w tej części można wnioskować o **intensywności** stosowania podanych sposobów zachowania się.

### Dobór próbki do badań i ich organizacja

Próbkę 22 klas z 18 szkół pobrano losując zespoły klasowe z uzyskanej z Urzędu Miasta listy wszystkich klas szóstych i siódmych w państwowych szkołach podstawowych<sup>3</sup>. Pozyskano zgody rodziców i uczniów na udział w badaniach. Przeprowadził je przeszkolony pod względem merytorycznym i technicznym zespół pod opieką autorki projektu badań, która kierowała jego realizacją. Posługiwano się tabletami<sup>4</sup>, które umożliwiły uczniom udzielenie odpowiedzi online, ale w obecności osoby prowadzącej badania.

Badania były anonimowe, osoby badane posługiwały się wylosowanym przez siebie kodem stanowiącym kombinację sześciu cyfr. Wypełnienie obu części kwestionariusza *Jak Sobie Radzisz?* nie przekraczało średnio 10 minut, jak piszą autorzy skali.

W pierwszym pomiarze zmiennej *radzenie sobie ze stresem* wzięło udział 419 uczniów, a w drugim 426. Jednakże, część badanych napisała, że nie mieli takiej sytuacji (3% w pierwszym pomiarze i 7,3% w drugim), „nie pamiętają” lub udzieliło odpowiedzi nie na temat (13,3% w pierwszym pomiarze i 8% w drugim). Tak więc opisy sytuacji trudnych analizowane dalej pochodzą od 348 badanych (79,6% próbki) w pierwszym pomiarze oraz 359 uczniów w drugim pomiarze (82,2% próbki). Na podstawie tych danych prezentowane są dalej wyniki dotyczące sytuacji postrzeganych przez uczniów jako trudne. Jednocześnie, część uczniów w obu pomiarach (15,8% w pierwszym

<sup>3</sup> Wylosowano o 50% więcej klas, niż to wynikało z możliwości prowadzenia badań, tworząc pulę zapasową na wypadek odmowy dyrektorów szkół, rodziców czy uczniów. Udziału w badaniach odmówiło 14 dyrektorów wylosowanych szkół i w rezultacie w próbce jest o dwie klasy mniej, niż zakładano.

<sup>4</sup> Przeprowadzenie badań z wykorzystaniem sprzętu multimedialnego było możliwe dzięki współpracy z firmą Diagmatic.

i 18,1% w drugim) podawała w opisie więcej niż jedną sytuację trudną, a ponieważ dalsza część badania odnosiła się do jednej sytuacji, nie można było ustalić, o której z nich myśli badany, deklarując sposoby radzenia sobie. Zatem, z analiz dotyczących sposobów radzenia sobie wyłączono dane uzyskane od tych badanych. W rezultacie, dalej prezentowane analizy odnoszące się do sposobów radzenia sobie dotyczą w każdym z pomiarów odpowiednio – 289 i 277 uczniów, czyli 69% i 66,6% badanej próby.

## Wyniki

### Sytuacje trudne dla uczniów w badanej próbie

Do analizy wypowiedzi badanych opisujących sytuację trudną, jaką przeżyli w ciągu roku poprzedzającego badanie, zastosowano metodę kategoryzowania eksploracyjnego (Krejtz, Krejtz, 2005). Jej wynikiem jest pogrupowanie wypowiedzi badanych w 11 kategorii. Nazwy kategorii wraz z liczbą osób, których wypowiedzi mieszczą się w tej kategorii oraz przykładowe opisy sytuacji zawiera tabela 1.

Tabela 1

Kod i nazwy kategorii sytuacji trudnych,  
liczba badanych, których odpowiedzi zostały do nich zaliczone,  
wybrane wypowiedzi kończące zdanie: *Mój problem dotyczył...*<sup>5</sup>

<b>1-Rodzina [34; 53]</b>
Ciągle kłóć się z moją młodszą siostrą
Częste wyjazdy mojego taty za granicę
Ciągłych kłótni z mamą
Rozwód rodziców
<b>2-Rówieśnicy [115; 106]</b>
Braku zrozumienia ze strony rówieśników
Pokłóciłam się z przyjaciółką i nie mamy ze sobą kontaktu
Dotyczył tego, że część osób z klasy nie za bardzo mnie lubiła i za moimi plecami śmiała się ze mnie lub mnie obgadywała, teraz już są te osoby miłsze, ale nadal istnieją sytuacje, kiedy są niemiłe i dokuczliwe
Moi koledzy mnie wyśmiewali i prowokowali do rękoczynów
<b>3-Szkoła [53; 70]</b>
Mój problem dotyczył lekcji w szkole, nie mogłem sobie poradzić z zadaniem i się bardzo martwiłem

<sup>5</sup> W nawiasach obok nazw kategorii podano liczbę wypowiedzi w pierwszym i drugim pomiarze. Liczba badanych w pierwszym pomiarze – 419, w drugim – 426.



Mój problem dotyczył tego, że nie radzę sobie z nauką, uważam siebie za głupią, bo nie umiem zrobić przykładu. Szkoła mi w ogóle nie pomaga i jak mam tam iść to zazwyczaj płacę
Mój problem dotyczył braku zrozumienia jednego z nauczycieli
Dotyczył moich ocen
<b>4-Zdalne nauczanie [21; 1]</b>
Gdy na lekcjach online dostałam słabą ocenę przez to, że nie zdążyłam napisać pracy, gdyż miałam problem z Internetem
Podczas zdalnego nauczania bardzo trudno było mi się uczyć, ponieważ Internet cały czas mi przerywał, przez co miałem spore braki
Mój problem dotyczył tego, że na lekcjach online często nie mogłam się skupić
Szkoły online, trudniej było mi się skupić na lekcji i trudniej mi było się do niej przyłożyć
<b>5- Postrzeganie siebie i przykre emocje [25; 25]</b>
Nikt mnie nie rozumiał i nie miałam komu o tym opowiedzieć
Nie czułam wsparcia praktycznie od nikogo
Mój problem dotyczy braku umiejętności panowania nad emocjami
Czułam się samotnie, nie chciałam wychodzić z domu i bałam się poprosić o pomoc
<b>6-Własne zdrowie [17; 18]</b>
Byłem chory i do tego miałem guza na nodze, i trzeba było to leczyć
Zachorowałam ciężko
Chorowałam na COVID
Sztukłem sobie żebra i nie mogłem przez ból prawie spać
<b>7-Choroba lub śmierć bliskiej osoby [24; 18]</b>
Mój tata zachorował na chorobę, przez którą mógł umrzeć
Tego, że mój tata zachorował na raka i był w bardzo ciężkim stanie po chemioterapii
Choroby babci
Śmierć dziadka i babci
<b>8-Inne problemy [55; 65]<sup>6</sup></b>
Dotyczył przeprowadzki
Naśmiewanie się ze mnie (nawet w żartach)
Zmarł mój piesek i było mi bardzo przykro
Mój problem dotyczył nagrywania mnie bez mojego pozwolenia
Wojny na Ukrainie, kiedy był 24 luty, był spokojny dzień, ale potem mój przyjaciel napisał do mnie, że jest wojna na Ukrainie, że słyszą bomby i rakiety. Wtedy ja byłam bardzo wściekły, bo miałem dużo znajomych na Ukrainie
Przejazd z jednego kraju do drugiego, w którym zostawiłam wszystkich moich przyjaciół

<sup>6</sup>W II pomiarze 6 wypowiedzi było związanych z wojną w Ukrainie.

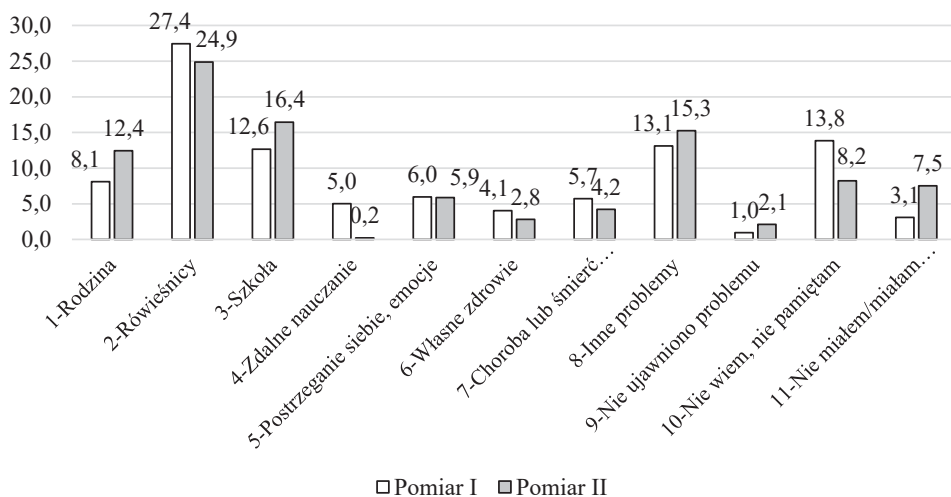
Tego, że się przeprowadziłam i byłam okropnie smutna, bo straciłam dużo przyjaciół, a nie miałam komu się wyżalić i wyladowywałam złość na innych
W sumie dlatego, że jestem z Ukrainy i na początku nikt mnie nie zrozumiał (teraz też) i było bardzo trudno! Nikt nie chciał ze mną rozmawiać.
<b>9-Nie ujawniono problemu [4; 9]</b>
Osoby badane po wpisaniu „nie chcę o tym mówić”, „nie chcę się tym dzielić” ustosunkowywały się do poszczególnych twierdzeń
<b>10-Nie wiem, nie pamiętam [58; 35]</b>
<b>11-Nie miałam/miałem trudnej sytuacji [13; 32]</b>

Do kategorii „rodzina” zaliczono problemy w relacjach z rodzicami i rodzeństwem. Kategorię „rówieśnicy” utworzono z wypowiedzi dotyczących zachowań kolegów i koleżanek wobec badanego, albo jego zachowań i potrzeb w relacji z nimi. Kategoria „szkoła” zawiera w sobie wypowiedzi dotyczące problemów z nauką i w relacjach z nauczycielami. W kategorii „zdalne nauczanie” znalazły się opisy sytuacji trudnych, które wynikały z konieczności realizacji obowiązku szkolnego w trybie zdalnym. Kategoria „problemy osobiste i przykre emocje” obejmowała wypowiedzi dotyczące niskiej samooceny, poczucia osamotnienia, żalu, przeżywanych lęków. W kategorii „własne zdrowie” umieszczono opisy sytuacji, w których była mowa o doświadczeniu przez badanych choroby i jej konsekwencji. Kategorię „choroba lub śmierć bliskiej osoby” utworzono z wypowiedzi dotyczących tych zdarzeń w odniesieniu do członków rodziny, ale czasem badani pisali „bliska osoba”.

Zawartość kategorii „inne problemy” tworzą opisy trudnych sytuacji dotyczące innych sfer funkcjonowania badanych, niż uwzględnione w utworzonych kategoriach. Są w niej także odpowiedzi, na podstawie których nie było możliwe ustalenie źródła trudności (np. „Wyśmiewania się ze mnie i przezywania”, „Wyzywania mnie”) oraz zawierające więcej niż jeden przykład sytuacji stresowej, bowiem niemożliwe było ustalenie, do której z nich odnosi się ustosunkowanie się do twierdzeń opisujących poszczególne strategie radzenia sobie.

Kolejna wyodrębniona kategoria to „nie ujawniono problemu”. Mimo zapewnienia o anonimowości, dla niektórych uczniów opisanie przez nich sytuacji trudnej było kłopotliwe. W trosce o ich komfort psychiczny i poczucie bezpieczeństwa zaproponowano im możliwość zastosowania odpowiedzi symbolicznej – znaku, jednego wyrazu zrozumiałego tylko dla badanego i ustosunkowanie się do podanych twierdzeń dotyczących sposobów radzenia sobie.

Na rycinie 1 przedstawiono odsetek badanych w każdym z pomiarów, których wypowiedzi zaliczono do danej kategorii tematycznej.

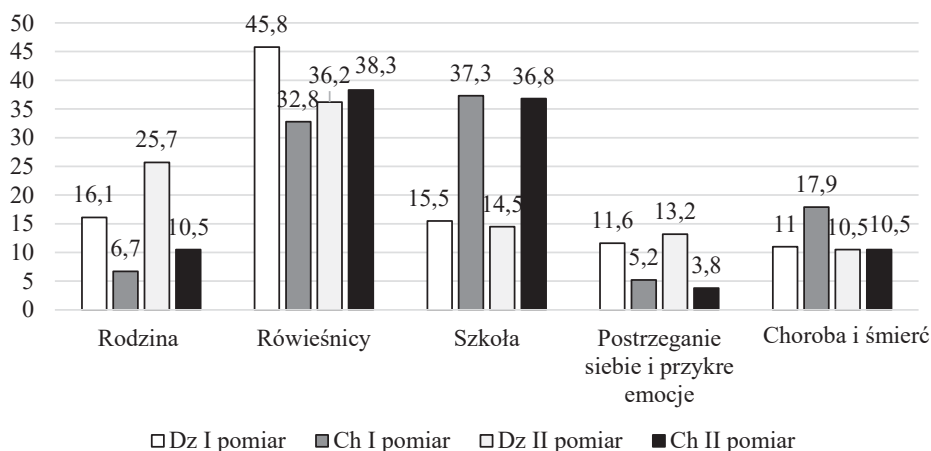


Ryc. 1. Odsetek badanych deklarujących doświadczenie sytuacji trudnej danego rodzaju w ciągu roku poprzedzającego badanie

Zarówno w pierwszym, jak i drugim pomiarze najczęściej odpowiedzi znalazło się w kategorii „rówieśnicy”. Uczniowie wskazywali na trudności w porozumiewaniu się, brak akceptacji, wrogie i agresywne zachowania wobec nich. Wyniki te wskazują, jak ważne jest tworzenie warunków do budowania w klasie klimatu bezpieczeństwa, zaufania i rozwijania umiejętności komunikacyjnych, które będą sprzyjały rozwiązywaniu sytuacji trudnych pomiędzy dziećmi.

### Zróżnicowanie treści sytuacji trudnych w zależności od wieku i płci badanych

Analizę zróżnicowania sytuacji trudnych w zależności od wieku i płci przeprowadzono tylko dla tych badanych, których sytuacje mieściły się w kategoriach od 1 do 7, bo tylko w tym przypadku było możliwe wskazanie spójnego obszaru problemów. Ze względu na małą liczebność próby, w porównaniu z liczbą wyłonięnych typów sytuacji trudnych, połączono dane z kategorii 3 i 4 w jedną pod nazwą „szkoła”, bowiem obie dotyczą problemów szkolnych. Połączono także pod nazwą „choroba i śmierć” kategorie 6 i 7, które dotyczą zdrowia osoby badanej oraz jej bliskich lub ich śmierci. Odsetki badanych dziewcząt (I pomiar N = 155; II pomiar N = 152) i chłopców (I pomiar N = 134; II pomiar N = 133), którzy wskazali sytuację trudną zaliczoną do danej kategorii ilustruje rycina 2.



Ryc. 2. Częstotliwość występowania sytuacji trudnych danego rodzaju w grupie dziewcząt i chłopców w pierwszym i drugim pomiarze

Dziewczęta i chłopcy różnią się w zakresie rodzaju sytuacji, które opisali jako trudne na początku i pod koniec roku szkolnego.

W grupie dziewcząt najczęściej w obu pomiarach wskazane zostały problemy w relacjach z rówieśnikami, a na drugim miejscu trudne sytuacje w relacjach z członkami rodziny. Odsetek badanych w kategorii „rówieśnicy” zmniejszył się pomiędzy pomiarami, a w kategorii „rodzina” zwiększył się, ale nadal są to dwie najczęściej wskazywane kategorie. Jeśli chodzi o częstotliwość opisywania problemów zaliczanych do pozostałych kategorii sytuacji trudnych, to najwyższy odsetek wskazań mają sytuacje związane ze szkołą, ale różnice między badanymi doświadczającymi tego typu problemów oraz przypisanych do pozostałych kategorii (postrzeżenie siebie i przykre emocje oraz choroba i śmierć) są niewielkie. Nie zachodzą też znaczące zmiany w tym zakresie pomiędzy pomiarami.

Chłopcy w pierwszym pomiarze najczęściej jako trudne wskazali sytuacje związane ze szkołą. Nieco mniejszy odsetek badanych ukazał sytuacje związane z relacjami z rówieśnikami. W drugim pomiarze odwrotnie – nieco wyższy odsetek uczniów wskazał jako trudne te sytuacje, które dotyczyły relacji z rówieśnikami. Jednakże, różnice w częstotliwości wskazań tych sytuacji, jako trudnych, są niewielkie i prawie nie zmieniają się pomiędzy pomiarami.

Warto zauważyć, że różnica między chłopcami i dziewczętami w zakresie częstotliwości wskazywania przez badanych szkoły, jako źródła sytuacji trudnych, wynosi ponad 20 punktów procentowych i tak duża nie występuje w żadnej innej kategorii.

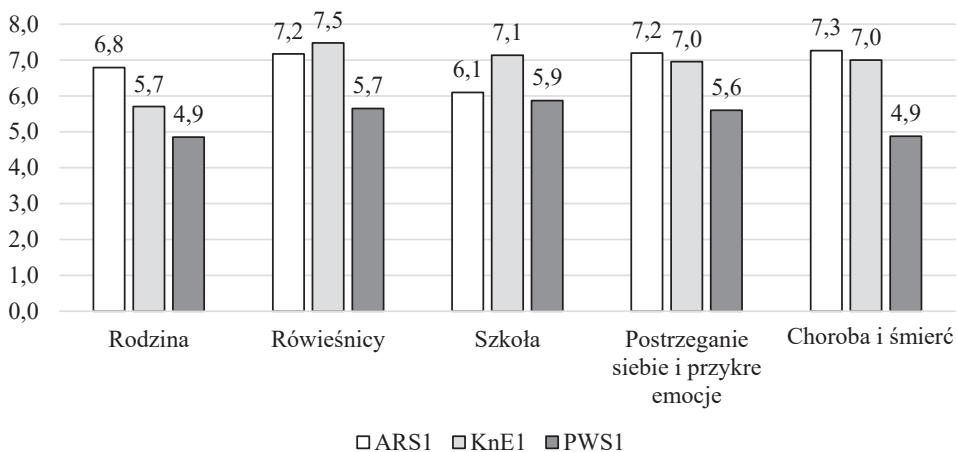
Test U Manna-Whitneya (pierwszy pomiar  $Z = 3,117$ ,  $p = 0,001$ ; drugi pomiar  $Z = 2,018$ ;  $p = 0,04$ ) wskazuje, że różnice między dziewczętami i chłopcami w zakresie częstotliwości wskazywania danego typu sytuacji jako trudnych w obu pomiarach są statystycznie istotne.

Rodzaj sytuacji wskazanej, jako trudna, nie zależy natomiast od wieku badanych w żadnym z pomiarów, co może być konsekwencją niewielkiego ich zróżnicowania ze względu na tę cechę.

### Intensywność korzystania z danego rodzaju strategii radzenia sobie w zależności od typu sytuacji, płci i wieku badanych

Po opisanie sytuacji trudnej badani odpowiadali na pytanie: *Jak postępowaleś w opisanej wyżej sytuacji?* Mieli do wyboru jedną z pięciu odpowiedzi – od *zdecydowanie nie*, której przypisywano wartość 0 pkt., do *zdecydowanie tak* – 4 pkt. Z uwagi na to, że w ramach każdej strategii są po 3 twierdzenia, wartość średnia dla danej strategii mieści się w przedziale od 0 do 12 pkt.

W pierwszym pomiarze średni poziom aprobaty dla twierdzeń składających się na daną strategię radzenia sobie niezależnie od sytuacji trudnej wyniósł dla ARS – 6,9, KnE – 7,1, a dla PWS – 5,5.



Ryc. 3. Średni poziom aprobaty dla wszystkich twierdzeń tworzących daną strategię w sytuacjach wskazanych przez badanych w pomiarze pierwszym

Legenda: ARS – *Aktywne Radzenie Sobie*; KnE – *Koncentracja na Emocjach*; PWS – *Poszukiwanie Wsparcia Społecznego*

Niezależnie od typu sytuacji wskazanej przez badanych jako trudna, najmniej intensywnie wykorzystywana była strategia polegająca na poszukiwaniu wsparcia. W jej ramach widoczne są pewne różnice w zależności od typu

sytuacji. Nieco rzadziej korzystali z niej badani w trudnych sytuacjach występujących w relacjach z rodzicami i rodzeństwem oraz dotyczących choroby własnej, kogoś bliskiego lub śmierci bliskiej osoby, niż w pozostałych sytuacjach. Jednak nie są to różnice statystycznie istotne.

Trochę bardziej intensywnie niż tę strategię badani wykorzystywali strategię *Aktywne Radzenie Sobie*. Sięgali po nią zwłaszcza w sytuacjach związanych z chorobą i śmiercią, postrzeganiem siebie i przeżywaniem przykrych emocji oraz w przypadku problemów w relacjach z rówieśnikami. Obserwowane różnice w zakresie intensywności wykorzystywania tej strategii w zależności od typu sytuacji trudnej są statystycznie istotne [ANOVA rang Kruskala-Wallis:  $H(4, N = 287) = 11,66; p < 0,05$ ]. Porównania wielokrotne (dwustronne) wykazały, że istotna statystycznie różnica występuje tylko między intensywnością wykorzystywania strategii ARS w sytuacjach trudnych związanych ze szkołą i rówieśnikami. W przypadku trudności w relacjach z rówieśnikami badani istotnie częściej sięgali po strategię ARS.

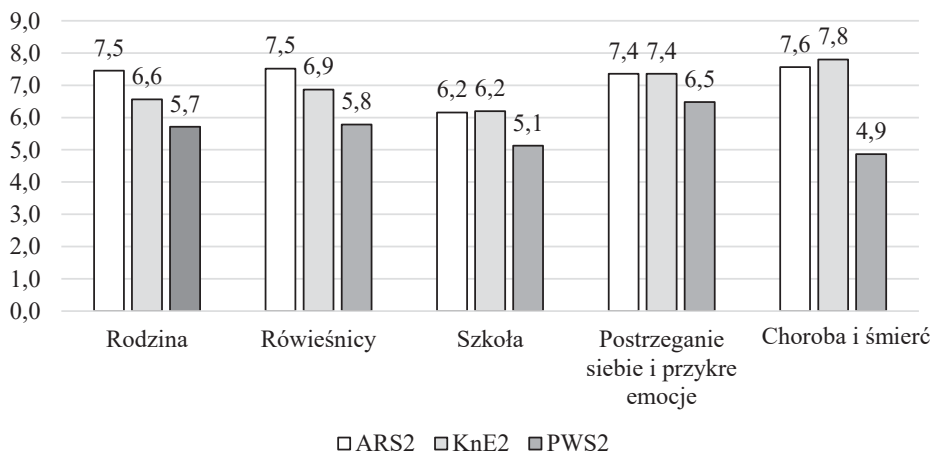
Najbardziej intensywnie badani korzystali ze strategii *Koncentracja na Emocjach*. Obserwowane na rycinie 3 różnice pomiędzy intensywnością korzystania z tej strategii w zależności od typu sytuacji trudnej są statystycznie istotne [ANOVA rang Kruskala-Wallis:  $H(4, N = 287) = 15,31; p < 0,05$ ]. Z porównań wielokrotnych (dwustronnych) wynika, że istotna statystycznie jest różnica w korzystaniu z tej strategii między sytuacją trudną występującą w relacjach z członkami rodziny a trudną w relacjach z rówieśnikami oraz pomiędzy sytuacją występującą w rodzinie a trudną związaną ze szkołą. W każdym z tych przypadków strategia KnE występuje istotnie rzadziej w relacjach z członkami rodziny.

Niepokojący jest fakt, że badani tak intensywnie korzystają ze strategii *Koncentracja na Emocjach*. Wśród tworzących ją twierdzeń tylko jedno: *Plakałem lub złościłem się, aby sobie ulżyć*, może przynosić obniżenie poziomu napięcia albo gromadzenie siły, by zmierzyć się z trudną sytuacją (jeśli badany koncentrował się na drugim członie twierdzenia). Pozostałe dwa twierdzenia, składające się na pomiar tej strategii *Bardzo się tym przejmowałem, Przypisałem sobie winę za to, co się stało*, nie rokują dobrze, jeśli chodzi o rozwiązanie przeżywanego problemu.

W drugim pomiarze średni poziom aprobaty dla twierdzeń tworzących skalę *Aktywne Radzenie Sobie* wyniósł – 7,2, *Koncentracja na Emocjach* – 6,8, a dla *Poszukiwania Wsparcia* – 5,6.

Podobnie jak w przypadku pierwszego pomiaru, niezależnie od typu sytuacji badani najmniej intensywnie korzystali ze wsparcia społecznego. Nieco częściej sięgali po tę strategię radzenia sobie w przypadku problemów związanych z postrzeganiem siebie i przeżywaniem przykrych emocji, a najrzadziej w sytuacji związanej z chorobą własną, bliskiej osoby lub śmierci kogoś bliskiego. Różnice te nie są jednak statystycznie istotne.





Ryc. 4. Średni poziom aprobaty dla wszystkich twierdzeń tworzących daną strategię w sytuacjach wskazanych przez badanych w pomiarze drugim

Legenda: ARS – *Aktywne Radzenie Sobie*; KnE – *Koncentracja na Emocjach*; PWS – *Poszukiwanie Wsparcia Społecznego*

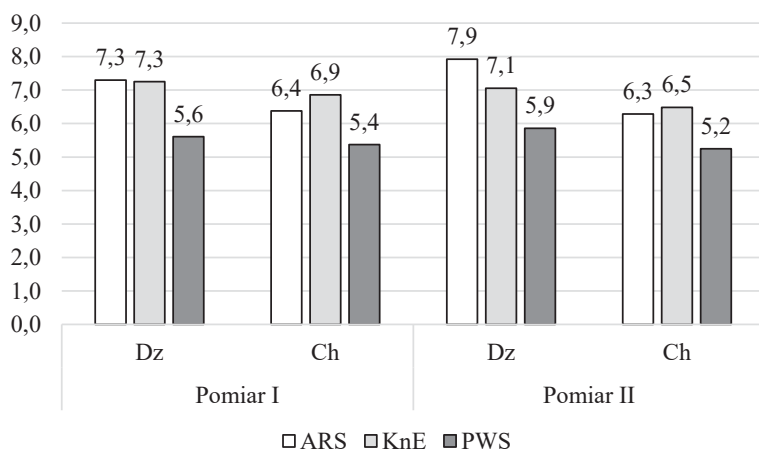
Natomiast, statystycznie istotne są różnice występujące w zakresie intensywności korzystania ze strategii KnE [ANOVA rang Kruskala-Wallisa:  $H(4, N = 285) = 13,1$   $p < 0,05$ ]. Analiza porównań wielokrotnych (dwustronnych) wykazała, że istotna jest tylko różnica między intensywnością korzystania przez badanych z tej strategii w sytuacji choroby własnej, kogoś bliskiego lub śmierci bliskiej osoby oraz w sytuacji problemów związanych ze szkołą, kiedy to strategia KnE stosowana jest mniej intensywnie.

Istotne statystycznie są także różnice w intensywności korzystania ze strategii ARS w zależności od typu sytuacji [ANOVA rang Kruskala-Wallisa:  $H(4, N = 285) = 10,6$   $p < 0,05$ ]. Z analizy porównań wielokrotnych (dwustronnych) wynika, że statystycznie istotne są różnice w intensywności korzystania z tej strategii w przypadku problemów w relacjach z rówieśnikami oraz problemów związanych ze szkołą. W relacjach rówieśniczych badani korzystają z tej strategii znacznie bardziej intensywnie.

### Zróznicowanie intensywności korzystania z danej strategii w zależności od płci i wieku badanych

Na rycinie 5 przedstawiono intensywność korzystania z danej strategii przez dziewczęta i chłopców.

Dziewczęta z większym natężeniem, niż chłopcy, korzystały w obu pomiarach ze strategii ARS, a różnice te okazały się statystycznie istotne [test



Ryc. 5. Średni poziom aprobaty dla wszystkich twierdzeń tworzących daną strategię w zależności od płci w pomiarze pierwszym i drugim

Legenda: ARS – Aktywne Radzenie Sobie; KnE – Koncentracja na Emocjach; PWS – Poszukiwanie Wspierania Społecznego

U Manna-Whitneya w pierwszym pomiarze  $Z = -3,196$ ,  $p < 0,001$ ; w drugim pomiarze  $Z = 5,53$ ,  $p < 0,001$ . Nie ma istotnych różnic w zakresie korzystania przez badanych z dwóch pozostałych strategii radzenia sobie. Intensywność korzystania z danego rodzaju strategii nie jest zależna od wieku, jednak należy zwrócić uwagę na niewielkie zróżnicowanie badanych ze względu na tę cechę.

## Wnioski

Charakteryzując źródła stresu, Juczyński i Ogińska-Bulik (2012, ss. 60-61) wskazują, że w dotychczasowych badaniach dzieci i młodzieży wyodrębniły cztery kategorie najczęstszych sytuacji trudnych: związanych ze szkołą, rodzicami, relacji z przyjaciółmi i pierwszych sympatii. W analizie prowadzonych przez siebie badań wskazali na różnice w wynikach związane z płcią i wiekiem badanych. Dla chłopców głównym źródłem stresu były problemy szkolne, zaś dla dziewcząt relacje interpersonalne. Stresorem dla młodszych dzieci były głównie problemy szkolne oraz konflikty z rodzeństwem, rodzicami i przyjaciółmi, zaś dla adolescentów relacje koleżeńskie, sympatie, a także osiągnięcia szkolne i lęk przed niepowodzeniami.

Analiza wyników badań prezentowanych w tym artykule potwierdza, że dziewczęta i chłopcy różnią się w dziedzinie postrzegania sytuacji trud-

nych. Najczęściej wymienianym źródłem stresu dla dziewcząt były, zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze, relacje z rówieśnikami. Dziewczęta pisały, że czuły się niezrozumiane, nieakceptowane, odrzucane, a kłótnie z koleżankami były dla nich dużym przeżyciem. Drugim w kolejności źródłem sytuacji trudnych były dla dziewcząt relacje z członkami rodziny. Nie czuły się one wystarczająco rozumiane i często dochodziło do kłótni pomiędzy nimi a ich rodzicami i rodzeństwem.

Chłopcy jako sytuacje trudne wskazywali najczęściej te, które dotyczyły szkoły. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze prawie 40% uczniów wymieniło tę właśnie kategorię. W postępie jako najtrudniejszy obszar wskazali relacje z rówieśnikami, jednak różnica pomiędzy tą kategorią a problemami szkolnymi wynosiła 2%.

Na podstawie wyników tych badań można wskazać trzy grupy celów pracy wychowawczo-profilaktycznej w klasie szkolnej.

Pierwsza wynika z wyboru strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w pierwszym i drugim pomiarze, niezależnie od typu sytuacji, najmniej intensywnie korzystali ze wsparcia społecznego. Dziewczęta częściej wybierały strategię aktywnego radzenia sobie oraz koncentrowania się na swoich emocjach, rzadziej poszukując wsparcia społecznego. Podobnie chłopcy, tyle że w pierwszej kolejności koncentrowali się na przeżywanych emocjach. Świadomość tak zwanej sieci wsparcia może stanowić czynnik chroniący w doświadczeniu sytuacji zagrożenia. Marlene Caplan, Loisa Bennetto, Roger P. Weissber (1991, za: Juczyński, Ogińska-Bulik 2012, s. 61) wskazali, że elastyczność w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych, przejawiająca się poprzez stosowanie wielu różnych strategii, wiąże się pozytywnie z kompetencjami społecznymi dzieci. Ważne wydaje się więc tworzenie uczniom warunków do poznawania sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach, regulowania napięcia emocjonalnego w sposób konstruktywny oraz poszerzanie wiedzy na temat możliwości uzyskania pomocy w swoim środowisku życia. Wspieranie rozwoju kompetencji społecznych uczniów powinno też przyczynić się do większej elastyczności w doborze sposobów radzenia sobie przez nich w trudnej sytuacji.

Drugi obszar pracy dotyczy relacji z rówieśnikami, którzy dla młodzieży w tym wieku są bardzo ważni. Dorastająca młodzież cechuje się dużą wrażliwością i labilnością emocjonalną, co może mieć wpływ na zwiększoną drażliwość i interpretowanie sygnałów społecznych, jako skierowanych przeciwko sobie. Opinie na swój temat, które uczniowie słyszą od kolegów i koleżanek, mają znaczenie dla ich samooceny. Rówieśnicy są także często wzorem zachowań i sposobu porozumiewania się. Istotne na tym etapie rozwoju wydaje się więc tworzenie warunków do budowania dobrego klimatu w klasie, sprzyjającego okazywaniu sobie przez uczniów sympatii, zaufania

i zrozumienia. Może się to odbywać podczas systematycznej pracy warsztatowej, podczas której uczniowie siedzą w kręgu oraz pracują w zmieniających się diadach i grupach, rozmawiając na ważne dla siebie tematy. Ważne jest, aby podczas takich zajęć mogli rozwijać swoje umiejętności komunikacyjne, uczyć się wyrażania własnego zdania w nieagresywny sposób, dostrzegania innych punktów widzenia, mówienia o swoich potrzebach oraz dostrzegania mocnych stron u siebie oraz innych osób<sup>7</sup>.

W czasie prowadzenia takich zajęć niezwykle istotna jest postawa nauczyciela oraz jego sposób komunikowania się z uczniami. Czynniki te mają bardzo duży wpływ na poziom zaufania i klimat panujący w klasie szkolnej. Ważne jest także rezygnowanie z takich metod oddziaływania na uczniów, jak uruchamianie rywalizacji, publiczne podawanie wyników osiągniętych przez nich na sprawdzianach, a także etykietowanie i krytykowanie osób, a nie ich zachowania w trakcie indywidualnych oraz grupowych rozmów z uczniami.

Trzecia grupa celów mogłaby dotyczyć sposobu postrzegania oraz przezwycięzania trudności szkolnych. Wielu uczniów zwracało uwagę na to, że nie radzą sobie ze zrozumieniem niektórych treści poruszanych w czasie lekcji. Jednym z rozwiązań jest wprowadzenie tutoringu rówieśniczego, podczas którego uczniowie pomagają sobie w nauce, wzajemnie się wspierają, jednocześnie bardziej się poznając i dostrzegając perspektywę drugiej strony. Dodatkowo, wraz ze wzrostem poziomu zaufania i bezpieczeństwa zmniejszyć się może poziom napięcia i lęku, co również ma wpływ na powodzenie w nauce. Wskazana wyżej praca warsztatowa z uczniami może korzystnie zmienić klimat panujący w klasie szkolnej, dzięki czemu uczniowie z trudnościami w nauce z większą odwagą zaczną zwracać się z prośbą o pomoc czy powtórzenie omawianych treści także do nauczycieli.

Znaczenie ma także sposób postrzegania swoich kompetencji przez uczniów. Dzięki tworzeniu uczniom warunków do aktywności, w której ważne dla sukcesu klasy są różne talenty i umiejętności jej członków, na przykład w zakresie sportu, muzyki, plastyki, przygotowywania jedzenia, wykonywania prac wymagających zdolności manualnych, zapamiętywania, poszukiwania nowych rozwiązań problemu i tym podobnych, ujawni się paleta mocnych stron zespołu. Uczniowie mogą zmienić obraz siebie i swoich koleżanek oraz kolegów i przestać postrzegać siebie oraz innych wyłącznie przez pryzmat uzyskiwanych ocen. Nauczyciele mogą też korzystać ze sposobów motywowania uczniów do nauki, w których docenia się starania, podejmowanie wysiłku, czynione przez ucznia postępy, a nie tylko dystans między

---

<sup>7</sup> Przykładem takich zajęć jest program wychowawczo-profilaktyczny „Spójrz Inaczej”, autorstwa A. Kołodziejczyka, E. Czerniewskiej-Koruby i T. Kołodziejczyka. Więcej o programie przeczytać można m.in. w: Misiuk, A. (2015) oraz na stronie: spojrzinaczej.pl.

tym, co zapisano w podstawie programowej a tym, co osiągnął uczeń na danym etapie. Świadomość swoich mocnych stron, potencjału może ułatwić zaakceptowanie różnic między dziećmi oraz faktu istnienia trudności, które są naturalnym elementem funkcjonowania człowieka.

Równoległe **wskazana** jest praca z rodzicami w celu wspierania ich w rozwijaniu umiejętności rozmawiania z dorastającymi dziećmi i reagowania na ich wzmożoną wrażliwość, przy jednoczesnym dbaniu o swoje potrzeby i granice.

### **Wkład autorów**

Agnieszka Misiuk – wkład 75%, autorka koncepcji badań, ich główna organizatorka i realizatorka, twórczyni bazy danych i współautorka analizy danych jakościowych, współautorka tekstu artykułu.

Maria Deptuła – wkład 25%, konsultantka w zakresie metodologii badań i wykonawczyni analiz statystycznych wykorzystanych w tym artykule, współautorka artykułu.

## REFERENCES

- Heszen-Niejodek, I. (2007). *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (ss. 465-492). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2012). *Narzędzia Pomiaru Stresu i Radzenia Sobie ze Stresem. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego
- Krejtz, K., Krejtz, I. (2005). *Metoda analizy treści – teoria i praktyka badawcza*. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze* (ss. 129-148). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego
- Misiuk, A. (2015). *Zajęcia prowadzone w oparciu o program profilaktyczno-wychowawczy: Spójrz inaczej jako sposób wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci*. W: J. Aksman, A. Douskova, J. Gabzdyl (red.), *Kompetencje, kształcenie, ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia i oceny kompetencji uczniów młodszych* (ss. 81-90). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2008). *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Tyszkowa, M. (1972). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe





EMILIA GRZESIAK

ORCID 0000-0001-5667-4600

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## DZIECIĘCE KONFABULACJE I ROZWÓJ MORALNY NAJMŁODSZYCH

ABSTRACT. Grzesiak Emilia, *Dziecięce konfabulacje i rozwój moralny najmłodszych* [Children's Confabulations and the Moral Development of the Youngest Children]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 151-166. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 1.12.2023. Accepted: 29.12.2023.. DOI: 10.14746/se.2023.70.10

The article is devoted to the issue of children's confabulations, which often characterize preschool children and constitute a specific part of this developmental period. The text explains the phenomenon of confabulation, who else it may concern, and why younger children fantasize and tell untrue stories. It will also discuss the topic of lies, the causes of insincerity among children, and the broadly understood moral development of the youngest.

**Key words:** confabulations, lying, moral development, child, imagination

*Dziecko chce być dobre.  
Jeśli nie umie – naucz. Jeśli nie wie – wytłumacz. Jeśli nie może – pomóż.*  
(Janusz Korczak)

### Wprowadzenie

Fantazja dzieci i ich nierzadko bujna wyobraźnia (nazywana „królową zdolności”) (Górniewicz, 1997, s. 43; Jankowska, 2019, s. 11; Baudelaire, 2000, s. 249) stanowi jedną z charakteryzujących dzieciństwo cech. Według *Słownika języka polskiego*, pod redakcją Mieczysława Szymczaka, oznacza ona

zdolność do tworzenia wyobrażeń twórczych, przewidywania, uzupełniania i odtwarzania oraz zdolność przedstawiania sobie zgodnie z własną wolą sytuacji, osób, przedmiotów, zjawisk nie widzianych dotąd (*Słownik języka polskiego*, 1978, s. 826; Sieradzka-Baziur, 2016, s. 197).

Niejednokrotnie dorośli stają się odbiorcami niezwykłych, wydawać by się mogło nieprawdopodobnych opowieści najmłodszych, którym towarzyszą olbrzymie emocje, zaangażowanie i przekonujący ton ze strony ich nadawców. Ich niezaprzeczalna wiara w to co mówią może prowadzić do szeregu pytań, czy owe historie miały miejsce naprawdę, czy jednak zostaliśmy zaproszeni do świata dziecięcej fikcji i wyobraźni.

Niniejszy artykuł poświęcony jest zagadnieniu dziecięcych konfabulacji, które charakteryzują dzieci w wieku przedszkolnym, będąc swoistą częścią składową tego okresu rozwojowego (Brown i in., 2014, ss. 1-11). Podjęty zostanie w nim również temat kłamstwa oraz szeroko rozumianego rozwoju moralnego najmłodszych.

### Konfabulacja i kłamstwo – znaczenie terminów

Jako pierwsze można przywołać dwa podstawowe terminy korespondujące z niniejszym zagadnieniem, czyli konfabulacje i kłamstwo.

Konfabulacje (nazywane niejednokrotnie „uczciwym kłamstwem” – *honest lying*) (Moscovitch, 1989, ss. 133-160, na podstawie: Brown i in., 2017, s. 1) są nieodłącznym elementem dziecięcego świata. Neville Berlyne definiuje konfabulację jako

falszowaną pamięć występującą w czystej świadomości w powiązaniu z amnezją pochodzenia organicznego (Berlyne, 1972, ss. 31-39, na podstawie: Schnider, von Däniken, Gutbrod, 1996, s. 1365).

William Hirstein sprowadza to pojęcie do fałszywego lub źle uzasadnionego twierdzenia (składanego i wypowiedzianego bez zamiaru oszukania) (Hirstein, 2005, ss. 33-34, na podstawie: Bergamaschi Ganapini, 2020, s. 189; Hirstein, *Introduction: What is confabulation?*, s. 2-4, <https://philpapers.org/>), natomiast według *Słownika pedagogicznego* jest to

opowiadanie przez jednostkę zmyślonych wydarzeń, któremu towarzyszy przekonanie o ich prawdziwości (...). Jest uznawana za jedną z cech myślenia występującego we wczesnym dzieciństwie (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 83).

Ze *Słownika etymologicznego języka polskiego* dowiadujemy się, że słowo to oznacza „wspólną rozmowę, pogawędkę” (łac. *confabulatio*) i pochodzi od słowa *confabulari* – „rozmawiać”, gdzie *com (con)* oznacza „z, razem, wspólnie”, natomiast *fabula* – bajka, opowieść (*Online Etymology Dictionary*, <https://www.etymonline.com>). Według *Słownika psychologicznego* „konfabulacja – czyli wspomnienie rzekome – to uzupełnianie luk pamięciowych opowiadaniem

historii, które naprawdę nie zdarzyły się. W tych historiach osoba może błędnie określać czas lub miejsce zdarzenia, albo wręcz zmyślać całą historię, a zarazem jest przekonana, że podaje prawdziwe i poprawne dane. Słowo pochodzi od łacińskiego *fabulari* – mówić, bajać. Konfabulację można traktować jako naturalną czynność umysłu, służącą uzupełnianiu braków wiedzy. W efekcie, nasza pamięć ma charakter generatywny, twórczy. U małych dzieci przejawy konfabulacji wynikają z braku kontroli nad działaniem własnej pamięci i wyobraźni (*Konfabulacja*, /www.charaktery.eu/slownik-psychologiczny). Magda Reuter pisze w tym kontekście następująco:

przykładem konfabulacji w poprawnie funkcjonującym systemie poznawczym są zmyślenia małych dzieci w zakresie pamięci. Dzieci często nie odróżniają danych pamięciowych od wyobrażeń, w związku z czym traktują swoje wyobrażenia na temat przeszłości jako przypomnienia. Co więcej, podatność na sugestie we wczesnym wieku sprawia, że dzieci są przekonane, iż przypominają sobie rzeczy, których nie były wcześniej świadkami (Schacter, 2003, na podstawie: Reuter, 2014, ss. 43-44).

Zjawisko to dotyka także osób starszych (Berrios, 1998, ss. 225-241), które ze względu na pogarszającą się w tym wieku pamięć, mają skłonności do konfabulowania, to jest opowiadania o rzeczach, które faktycznie nie miały miejsca. Jednak i w tym przypadku dzieje się to w sposób bezwiedny i niezamierzony. Osoby te nie mają bowiem świadomości, że wprowadzają kogoś w błąd i mówią nieprawdę (Moscovitch, 1995, ss. 226-251). W pracy zatytułowanej *Confabulation-Honest Lying*, powstałej w ramach Stowarzyszenia Osób z Chorobą Alzheimera (*Alzheimer's Association*) czytamy następująco:

terminu „konfabulacja” używa się do określenia szerokiego zakresu błędów w pamięci, zniekształceń w innych obszarach poznawczych. Pomimo tego, że konfabulacja była badana od ponad wieku, badacze nie są zgodni co do najbardziej podstawowego pytania dotyczącego tego, jak należy zdefiniować konfabulację lub ile istnieje rodzajów konfabulacji. Mówiąc najprościej, ludzie konfabulujący dostarczają informacji lub działają w oparciu o informacje oczywiście fałszywe. Ci ludzie naprawdę nie są świadomi, że informacja jest błędna (*Confabulation: Honest Lying*, <http://www.alzwa.org>).

Szczególnie okres przedszkolny (a w największej mierze jego pierwsze lata) jest pełen bajkowych wrażeń i słynie z opowiadania wielu niesamowitych, często nierealnych historii, na przykład o miłych krasnoludkach w szafie, wróżce mieszkającej pod łóżkiem lub niewidzialnym przyjacielu, o którego istnieniu dzieci są w pełni przekonane. Wynika to z rozwijającej się dziecięcej wyobraźni, globalnego postrzegania zdarzeń (Smykowski, 2005, s. 174), silnych pragnień oraz braku ostrej i jednoznacznej granicy pomiędzy tym, co jest kłamstwem a tym, co kłamstwem nie jest (Schacter, Kagan, Leichtman, 1995, ss. 422-424). Dzieci w tym okresie w sposób nieświadomy przekształca-

ją obiektywną rzeczywistość i przystosowują ją do swoich pragnień (Piaget, 1966, s. 42). W konsekwencji, nierzadko mijają się z prawdą, choć zupełnie nie wiedzą, że to robią. To tak, jakby jedną nogą byli, funkcjonowali i doświadczali w bajkowym świecie pełnym fikcji, a drugą – w świecie rzeczywistym, realnym, mieszając w swoich wypowiedziach obydwą do granic nierozróżnialności.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że o ile w okresie przedszkolnym zjawisko konfabulowania pozostaje jedną z cech charakterystycznych dla tego okresu rozwojowego, o tyle pojawienie się go w wieku późniejszym może stanowić swoistą egzemplifikację innych zjawisk, takich jak na przykład zaburzenia pamięci (związane niejednokrotnie z problemami natury neurologicznej), jak choćby: amnezja (Mayor, Schneider, 2023, s. 1788), schizofrenia (Shakeel, Docherty, 2015, ss. 1-13), udar mózgu, nowotwór mózgu (Hood, 2013, s. 12), choroba Alzheimera, krwotok podpajęczynówkowy lub zespół Korsakowa (Hirstein, 2005, s. 2, na podstawie: Brown i in., 2017, s. 1). Jednakże, i w tym przypadku cechą wspólną wymienionych wyżej przykładów jest nieświadomość aktów konfabulacji, które skutecznie odróżniają je od kłamstwa. W kontekście chorób o podłożu neurologicznym konfabulację odnosi się najogólniej do fałszywych lub błędnych wspomnień. Mogą one być

albo fałszywe same w sobie, albo [mogą to być – E.G.] „prawdziwe” wspomnienia pomieszczone w kontekście czasowym i odzyskane niewłaściwie (Kopelman, 2010, s. 15, na podstawie: Gudjonsson, 2016, s. 4).

Reasumując, można wyróżnić kilka rodzajów konfabulacji. Po pierwsze, konfabulację rozumie się jako

relację opartą na pamięci, która jest fałszywa w odniesieniu do kontekstu (np. czasu, miejsca itp.), w którym umiejscowione jest wydarzenie, i może zawierać fałszywe lub rażąco niedokładne dane (*Confabulation: Honest Lying*).

Można rozumieć ją jako efekt problemów z pamięcią. Akty te mają charakter niezamierzony i mogą stanowić tym samym mechanizm kompensacyjny (w ramach tego rozumienia „treść konfabulacji może mieć charakter emocjonalny stronniczy, np. może odzwierciedlać niezamierzone motywacje i popędy”) (*Confabulation: Honest Lying*). Można pojmować je także jako efekt silnej wiary we własne przekonania, wspomnienia, sądząc szczerze, że są one prawdziwe i faktycznie miały miejsce w rzeczywistości. Mogą mieć także charakter autobiograficzny i być ściśle związane z osobistymi przekonaniem, doświadczeniami i planami na przyszłość. Towarzyszy im najsilniejsze przekonanie oraz wiara w prawdziwość wysuwanych twierdzeń i wypowiedzanych słów (*Confabulation: Honest Lying*). Najczęściej jednak konfabulację dzieli się na spontaniczną („fantastyczną”) (Kopelman, 1987, s. 1482) i sprowoko-

waną. Pierwszy wymieniony rodzaj może mieć podłoże organiczne i jest rzadziej spotykany (Gudjonsson, 2016, s. 4). Konfabulowanie takie określa się jako: „trwałe, rozległe, imponujące, oczywiste w codziennej rozmowie” (Berlyne, 1972, ss. 31-39, na podstawie: Schnider, Daniken, Gutbrod, 1996, s. 1365). Wydaje się, że takie konfabulowanie ma charakter mimowolny. Drugi rodzaj z kolei występuje częściej i ma charakter tymczasowy (Gudjonsson, 2016, s. 4). Konfabulacja sprowokowana (chwilowa lub wtórna)

przypomina błędy popełniane przez osoby zdrowe przy dłuższych okresach przechowywania [informacji - E.G.] i może reprezentować normalną reakcję na wadliwą pamięć (Kopelman, 1987, s. 1486, na podstawie: Gudjonsson, 2016, s. 4), to jest wydaje się wynikać z „normalnej” reakcji na „słaby” ślad pamięciowy (Kopelman, 2010, s. 32).

Może ona ujawnić się w trakcie wykonywania przez jednostkę testu pamięci (Metcalf, Langdon, Coltheart, 2007, ss. 23-47).

Co warte podkreślenia, nie zawsze konfabulowanie w okresie dorosłym stanowi przykład występowania zaburzeń w zakresie zapamiętywania lub należy je traktować na równi z kłamstwem. Okazuje się bowiem, że każdy człowiek może konfabulować w sposób naturalny, czego przyczyną jest powszechnie znane zjawisko, noszące nazwę fałszywej pamięci, co potwierdzają wyniki badań psychologów poznawczych, między innymi Elisabeth Loftus czy Daniela Schacter (Reuter, 2014, s. 43).

Reasumując, mamy do czynienia z dwoma rodzajami konfabulacji i możemy podzielić je na naturalne oraz patologiczne. Jak można się domyśleć, do pierwszej grupy należeć będą między innymi konfabulacje dzieci w wieku przedszkolnym, fałszywa pamięć u osób dorosłych, czy błędy poznawcze (np. stereotypy społeczne, błędy w przekonaniach, w podejmowaniu decyzji, czy polegające na błędnej ocenie prawdopodobieństwa), natomiast druga grupa związana jest z występowaniem u jednostki określonych zaburzeń (Reuter, 2014, ss. 43-44). Jakkolwiek w niniejszym artykule omówione zostanie zjawisko konfabulowania, które pozostaje charakterystycznym dla wieku przedszkolnego etapem rozwojowym, to dla porównania i lepszego zrozumienia tego zjawiska należy również przywołać definicję kłamstwa.

Kłamstwo, w najprostszym rozumieniu, jest celowym wprowadzeniem w błąd drugiej osoby. Jego definicja została sformułowana następująco:

twierdzenie niezgodne z rzeczywistością; świadome wypaczenie prawdy w celu wprowadzenia w błąd, uniknięcia kary, zyskania określonych korzyści, zaszkodzenia innej osobie, przysporzenia sobie zasług (...). W przypadku dzieci najmłodszym źródłem kłamstwa jest niejednokrotnie wybujała fantazja. Częste uciekanie się w dzieciństwie do kłamstwa może prowadzić do utrwalenia tego sposobu postępowania, dlatego należy mu przeciwdziałać (Reuter, 2014, s. 78).

Od konfabulacji odróżnia je wspomniana celowość, intencjonalność, a przede wszystkim świadomość (Brown i in., 2014, ss. 1-11).

W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że niekiedy wyróżnia się dwa rodzaje kłamstw. Do pierwszego rodzaju będzie należało kłamstwo powszechnie znane, przejawiające się w straszeniu, niespełnianiu obietnic, bądź opowiadaniu nieprawdziwych historii, natomiast do drugiego rodzaju – tak zwane kłamstwa białe, czyli w dobrej wierze (Wilson, Smith, Ross, 2003, s. 22). Przykładem tego ostatniego może być przynoszący prezenty św. Mikołaj i Zajaczek Wielkanocny, czy też „Wróżka Zębuszka” – opiekunka wypadających zębów, stanowiąca swoisty pretekst do otrzymania przez dziecko upominku i niejako postać łagodząca stres oraz lęk najmłodszych związany z tym nieprzyjemnym, acz obowiązkowym dla każdego procesem (Hood, 2013, s. 16). Kłamstwa białe są to także wszystkie kłamstwa niewinne, z życzliwości, aby nie zranić innych, nie sprawić nikomu przykrości. Stają się one wypadkową procesu socjalizacji, niejednokrotnie uwarunkowane kulturowo, mieszczą się w wymiarze dobrego wychowania i są związane ze stosowaniem zasad *savoir-vivre’u*, czyli tego, co wypada, a czego nie należy w określonych sytuacjach robić. Na przykład, tłumaczymy dziecku, że należy cieszyć się z każdego prezentu, nawet jeżeli się nie spodobał, ponieważ zawsze będzie to wyraz wdzięczności, uznania i pozytywnych uczuć w stosunku do określonej osoby. A wszystko po to, żeby zachować społeczną zgodę, szanować godność innych oraz uczyć wzajemnej tolerancji (Lee, 2000, na podstawie: Wilson, Smith, Ross, 2003, s. 22).

Bez względu na przyjętą argumentację, najistotniejsze pozostaje to, by zawsze widzieć granicę pomiędzy jednym a drugim kłamstwem, a co najważniejsze – rozwijać tę umiejętność u dzieci, aby w przyszłości potrafiły racjonalnie je od siebie odróżniać. Bronson i Merryman piszą w tym ujęciu następująco:

ironia kłamstwa polega na tym, że jest to zachowanie zarazem normalne i nienormalne. Należy się go spodziewać, ale nie można lekceważyć (Bronson, Merryman, 2011, s. 97).

## Moralność dzieci w ujęciu psychologii

Podjmując temat dziecięcych konfabulacji, warto zatrzymać się na kwestii rozwoju moralności dzieci. O ile konfabulacje, co już zostało zasygnalizowane, nie stanowią kłamstwa, o tyle celowe i świadome mijanie się z prawdą przez nie stanowi jego egzemplifikację. W poszukiwaniu odpowiedzi pojawia się zatem pytanie o przebieg rozwoju moralnego najmłodszych – w jakim wieku można spotkać się ze świadomą nieszczerością ze strony dzieci.



W pierwszej kolejności należy pochylić się nad wyjaśnieniem tego, czym w istocie jest rozwój moralny. Dorota Maria Jankowska zwraca uwagę, że

rozwój jest pojęciem ogólnym, dzięki czemu ma zastosowanie w wielu dziedzinach nauki. Jest też terminem złożonym, ale zawsze dotyczy pewnych zmian. Zmiany te mogą mieć charakter ilościowy (np. zmiana nasilenia, częstości, wielkości) i jakościowy (np. zmiana rodzaju, struktury, funkcji) (Jankowska, 2019, s. 79).

Biorąc pod uwagę nauki społeczne oraz psychologię, o rozwoju mówimy w kontekście „procesu zmian w obszarze psychiki człowieka oraz kontrolowanego przez nią zachowania” (Przetacznikowa, 1973, na podstawie: Jankowska, 2019, s. 79). Zmiany te mogą być powszechne, związane z poszczególnymi okresami życia lub na przykład dotyczyć jednej osoby (co ma związek z jej przeżyciami i doświadczeniami). Maria Tyszkowa zwraca uwagę, iż są one w tym ujęciu jednokierunkowe, nieodwracalne, autonomiczne i względnie trwałe (Tyszkowa, 1996, ss. 45-80, na podstawie: Jankowska, 2019, s. 79).

W ujęciu ogólnym rozwój moralny polega na stopniowym uwewnętrznianiu reguł i norm panujących w społecznej rzeczywistości. Dlatego, dziecko w miarę rozwoju myślenia, nabywania własnych doświadczeń oraz funkcjonowania w grupie społecznej uczy się odróżniać kłamstwo od prawdy i dobro od zła (Przetacznikowa, 1976, ss. 487-493). Poznaje przy tym, czym jest na przykład współczucie, poczucie winy, czy wstyd. Rozwój dziecka jest rzeczą indywidualną, dlatego nabywanie tych umiejętności zależy od cech, predyspozycji i możliwości konkretnego dziecka, od poziomu jego rozwoju emocjonalnego oraz poznawczego (rozwoju myślenia) (Pasternak, 2012, s. 40).

Jean Piaget wyróżnił cztery etapy rozwoju moralnego: anomia moralna, realizm moralny, relatywizm moralny, autonomia moralna. Stanowią one drogę przejścia-ewolucję od heteronomii do całkowitej autonomii moralnej człowieka (Harwas-Napierała, Trempała, 2002, s. 113). Pierwszy okres, obejmujący dzieci w wieku od 2 do 4 lat, charakteryzuje się brakiem zinternalizowanych zasad moralnych, stopniowo nabywanych na podstawie nauki w sytuacjach codziennego życia i naśladownictwa innych – szczególnie dorosłych. Jest to czas licznych konfabulacji, fantazjowania, które z punktu widzenia psychologii rozwojowej są czymś naturalnym, zasadnym, wynikającym z prawidłowości rozwojowych dzieci na tym etapie, na przykład jako wypadkowa egocentryzmu. W związku z tym, karanie dzieci za mijanie się z prawdą w tym okresie pozostaje nieuzasadnione, a dziecięce nieszczerości stają się w istocie „pseudo-kłamstwami” (Piaget, 1966, s. 42). Starsze dzieci, w wieku 5-7 lat, zaczynają kierować się wiedzą, zdobytą w miarę nabywania doświadczeń, oraz powoli uczą się odróżniać, co jest kłamstwem, a co kłamstwem

nie jest. Stanowi to okres tak zwanego realizmu moralnego, w którym dzieci słyną z respektowania poznanych praw, zasad i reguł w sposób bezwzględny i niepodlegający żadnym negocjacom. Każdy zły czyn lub złamanie prawa jest czymś jednoznacznie niepoprawnym, bez względu na okoliczności, motywację osób popełniających wykroczenie, czy zewnętrzny nacisk (Pasternak, 2012, ss. 40-41). Kolejne stadium stanowi relatywizm moralny. Jest on charakterystyczny dla dzieci w wieku 8-11 lat, wykazujących się większą zdolnością dostrzegania umownego charakteru ustalanych zasad, konieczności ich przestrzegania według społecznie ustalonych kryteriów oraz motywacji i intencji osób trzecich – nawet, jeśli nie potrafią ich jeszcze uzasadnić (Harwas-Napierała, Trempała, 2002, s. 114). Ostatnie stadium to autonomia moralna, cechująca dzieci powyżej 12 roku życia, wiek młodzieńczy oraz dorosłych. Jest to nic innego, jak zdolność do tworzenia, zmieniania, respektowania lub zniesienia ustaleń i obowiązujących praw, jak również posiadanie własnego systemu wartości oraz poszanowanie punktów widzenia i poglądów innych osób (Pasternak, 2012, s. 41).

W badaniach nad rozwojem moralnym Lawrence Kohlberg wyróżnił trzy poziomy moralnego rozwoju, wraz z charakterystycznymi dla każdego z nich stadiami (Harwas-Napierała, Trempała, 2002, ss. 114-116): poziom przedkonwencjonalny (dzieci do 9 roku życia, część młodzieży oraz dorosłych przestępców), poziom konwencjonalny (adolescenci oraz dorośli) oraz poziom postkonwencjonalny (nieliczne osoby dorosłe powyżej 20-25 r.ż.). W ramach pierwszego poziomu określenie czynu jako dobrego lub analogicznie złego ma miejsce z punktu widzenia odczuwanych konsekwencji (fizycznych i hedonistycznych) oraz autorytetów. Na tym etapie ocena sytuacji odbywa się w świetle bezpośrednio przyświecających jednostce pragnień oraz potrzeb (Czyżowska, Niemczyński, Kmiec, 1993, na podstawie: Splawska, s. 108, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl>). Na poziomie tym wyróżnia się dwa stadia (w kolejności): orientację moralną opartą na karze i posłuszeństwie (stadium 1) oraz indywidualizm i instrumentalny relatywizm (stadium 2) (Buksik, 1997, s. 160). W ramach drugiego poziomu moralność ma postać ponadindywidualną, a ocena sytuacji odbywa się z punktu widzenia grupy społecznej, do której przynależy jednostka. Charakterystyczna jest tutaj „postawa lojalności wobec społeczeństwa i zarazem utrwalania i umacniania porządku społecznego” (Czyżowska, Niemczyński, Kmiec, 1993, ss. 19-37). W ramach tego poziomu wyróżniono stadium 3 – moralność „dobrego chłopca” i „grzecznej dziewczynki” oraz stadium 4 – orientacja na ład i porządek społeczny (Buksik, 1997, s. 161). Trzeci poziom – postkonwencjonalny stanowi czas samodzielnej definiowania sytuacji przez jednostkę oraz wykazywania się przez nią autonomią i niezależnością w tym zakresie, na podstawie wyznawanego systemu wartości.

Postrzega ona indywidualne prawa i obowiązki związane z byciem członkiem określonej grupy społecznej, jednakże jest od nich niezależna, nie utożsamia się z nią (Trempała, 1989, na podstawie: Spławska, s. 108).

W ramach tego poziomu wyróżniono stadium 5 – perspektywę społeczną oraz stadium 6 – uniwersalne zasady moralne (Buksik, 1997, ss. 161-162).

Jak można zauważyć, rozwój moralny przebiega w sposób procesualny, ma charakter liniowy i w miarę wzrastania jednostki nabywa ona kolejnych umiejętności i w coraz większym stopniu poznaje świat wartości, norm i reguł społecznych. W efekcie, w miarę upływu czasu potrafi ona w sposób społecznie akceptowalny funkcjonować w świecie społecznych kontaktów, respektując zarówno potrzeby i prawa własne, ale także prawa i granice innych osób.

Udowodniono, że podstawą wszelkich uczuć dziecka o charakterze moralnym jest szacunek. To on stanowi motywację do traktowania przekazywanych dzieciom norm, zasad oraz wartości – jako bezwzględne, zasadne i niepodlegające negocjacom. Jak pisał Jean Piaget: „pierwsza moralność dziecka jest moralnością posłuszeństwa, a pierwszym kryterium dobra dla małych dzieci pozostaje długo wola rodziców” (Piaget, 1966, s. 42). W okresie przedszkolnym pozostaje ona wciąż heteronomiczna i podlega w głównej mierze wpływom zewnętrznym, czyli woli prezentowanej przez rodziców oraz osoby, które dziecko szanuje (Piaget, 1966, ss. 42-43). W tym wieku czuje się ono zobowiązane do przestrzegania nakazów, reguł i zasad stawianych przez osoby uznawane przez nie za „wyższe od siebie”, traktując ich polecenia jako obowiązek niepodlegający kwestionowaniu nawet wówczas, kiedy nie do końca rozumie przyświecający im cel (Smykowski, 2005, s. 195).

## Przyczyny dziecięcych nieszczerości

Jak już wspomniano, szczególnie okres przedszkolny jest czasem nieświadomych, naturalnych konfabulacji, fantazjowania i tak zwanej bujnej wyobraźni. Dopiero dzieci powyżej szóstego roku życia zaczynają jednoznacznie odróżniać kłamstwo od prawdy i upatrują je w kategoriach zła, czegoś, co nie jest prawdą, fałszywego sądu, błędnego stwierdzenia (Pasternak, 2012, s. 42).

Okazuje się jednak, że osoby zajmujące się tematyką kłamstwa najmłodszych, w toku przeprowadzonych badań i analiz dochodzą do innych, niekiedy rewolucyjnych wniosków. Przykładem mogą być badania przeprowadzone przez Victorię Talwar (McGill University, Montreal) – uważaną współcześnie za jednego z największych światowych ekspertów w dziedzinie kłamstw najmłodszych – w ramach których zauważono, że dzieci uczą się świadomie mijać z prawdą wcześniej, niż sądzą na ten temat dorośli. Ujawniono w nich bowiem, że

prawie wszystkie dzieci zaczynają eksperymentować z kłamstwem przed ukończeniem 4 roku życia. Dzieci, które posiadają rodzeństwo zdają uczyć się tego jeszcze wcześniej (Bronson, Merryman, 2011, ss. 81-88).

Na podstawie przeprowadzanych badań i licznych analiz stwierdzono ponadto, że 4-latki kłamią raz na dwie godziny, natomiast 6-latkom zdarza się mijać z prawdą nawet co godzinę. „Te same badania wskazują, że kłamią 96% wszystkich dzieci” (Bronson, Merryman, 2011, s. 88). Victoria Talwar twierdzi również, że dorośli nie potrafią jednoznacznie określić, kiedy dzieci mówią nieprawdę; chłopcy wcale nie kłamią więcej niż dziewczynki; liczba kłamstw wzrasta wraz z wiekiem; dzieci starsze kłamią więcej niż młodsze. Badaczka wskazuje na ewolucję rozumienia kłamstwa w miarę upływu lat, które początkowo jest dla dzieci jednoznacznie złe (Wilson, Smith, Ross, 2003, s. 22), natomiast z biegiem czasu uczą się one jego pozytywnych stron i korzyści z niego płynących. „Z początku dzieci myślą, że każde kłamstwo jest złe, a powoli orientują się, że niektóre typy kłamstwa są w porządku” (Bronson, Merryman, 2011, ss. 81-88). Nie zmienia to jednak faktu, że są one bardziej krytyczne w stosunku do kłamstw i kłamców, aniżeli dorośli, i jednoznacznie określają kłamstwo jako czyn moralnie niepoprawny (twierdzi tak 96-98% dzieci) (Bronson, Merryman, 2011, ss. 88-96). Laurence McGaughan i Alexander Wylie zwracają uwagę, że rozwój kłamstwa jest procesem odbywającym się stopniowo, przez całe wczesne dzieciństwo. Uznaje się, że rozpoczyna się ono już w trzecim roku życia dziecka (Dunn, 1988; Newton, Reddy, Bull, 2000, ss. 297-317, na podstawie: Wilson, Smith, Ross, 2003, s. 22), natomiast już w wieku sześciu lat wszystkie dzieci potrafią kłamać (McGaughan, Wylie, 1969, ss. 181-192, na podstawie: Hood, 2013, s. 14).

Powyższe wyniki badań nie zmieniają jednak faktu, iż to właśnie okres przedszkolny, jak już wspomniano, jest czasem charakterystycznym dla zjawiska konfabulacji. Warto wspomnieć raz jeszcze, iż jest to wynik tego, że dzieci na tym etapie rozwojowym bardzo często nie są w stanie odróżnić prawdy od wyobraźni, fantazji, czy rzeczywistości (Hood, 2013, s. 15) (jak stwierdzono, umiejętność ta rozwija się stopniowo i dzieci nabywają ją około 8 roku życia) (Hood, 2013, s. 22). W kontekście omawianego tematu pojawia się jednak pytanie, dlaczego wśród dzieci pojawiają się przykłady nieszczerości. Kay Bussey zwracał uwagę, że

rozwój kłamstwa jest złożony. To nie jest jednoetapowy etap rozwoju. Istnieje wiele różnych okoliczności, w których ludzie kłamią i w wielu różnych sytuacjach powodów, a dzieci muszą nauczyć się odróżniać te różne procesy (Bussey, 1992, ss. 1338-1347, na podstawie: Hood, 2013, s. 15).

Powodów celowego mijania się z prawdą jest bardzo wiele, a przewaga jednych nad drugimi zmienia się w zależności od wieku dzieci. Początkowo

motywacją do kłamstwa może być chęć zwrócenia na siebie uwagi, potrzeba zostania dostrzeżonym, zauważonym w grupie (m.in. przez rówieśników lub opiekuna/nauczyciela) oraz docenionym przez innych – w szczególności dorosłych (a wśród nich rodziców) (Hood, 2013, s. 21). Jest to walka o swoiste uznanie społeczne, szacunek i uwagę ze strony swoich rówieśników (a także i opiekunów) (Hood, 2013, s. 21). Kłamstwo stanowi niekiedy także sposób na uniknięcie kary (Wilson, Smith, Ross, 2003, ss. 21-45), tarapatów i złości ze strony osób dorosłych. Dziecięce nieszczerości mogą być w tym ujęciu swoistą wypadkową niewłaściwych relacji w rodzinie, egzemplifikacją występujących w niej nadużyć i nieprawidłowości, na przykład o charakterze wychowawczym (związanych choćby z nadmiernym karaniem oraz brakiem zrozumienia i właściwej komunikacji) (Buksik, 1997, s. 148). Ciekawy pozostaje fakt, iż jak się okazuje, to właśnie ten czynnik – uniknięcie kary staje się dla dzieci w wieku starszym największą motywacją do kłamstwa (Smykowski, 2005, s. 195). Książdź Mieczysław Maliński w książce *Wychować dziecko, wychować siebie* pisze:

Dziecko boi się, że gdy się przyzna, to dostanie lanie, a przynajmniej będzie piekielna awantura. To już woli skłamać niż doprowadzić rodziców do wściekłości (Maliński, 2012, s. 108).

Reasumując, do stworzenia listy powodów prowadzących do dziecięcych nieszczerości niezbędne będzie uwzględnienie następujących czynników: wstyd, chęć zwrócenia uwagi, chęć pozostania lojalnym, z życzliwości (by nikogo nie urazić), pragnienie bycia docenionym (pochwalonym), chęć uniknięcia strofowania, lęk przed karą, chęć zadowolenia rodziców, zdobycia nagrody, uniknięcia krytyki oraz próba samoobrony. Jak można zauważyć, czynniki te można podzielić na dwie grupy: prowadzące do pozytywnych, pożądaných efektów (LoPiccolo, Goodkin, Baldewicz, 1999, ss. 166-174) oraz chroniące i zabezpieczające jednostkę przed wystąpieniem negatywnych zjawisk. Do pierwszej grupy zaliczyć można sytuację, w ramach której kłamstwo staje się swoistym „środkiem” w drodze do osiągnięcia określonego celu, jak na przykład nagroda, aprobata, czy uznanie. Staje się sposobem zawalczenia o uwagę, drogą do zainteresowania sobą dorosłych, sposobem na uzyskanie pochwały i zebrania komplementów na swój temat, jak również metodą na otrzymanie wymarzonej nagrody. Jest ono w prosty sposób związane z uzyskaniem określonych korzyści, a więc ma charakter instrumentalny i celowy. Z drugiej strony, może być ono środkiem zabezpieczającym przed złością ze strony innych osób, otrzymaniem kary czy reprimendy za dokonane przewinienia. Takie kłamstwo jest niejednokrotnie podszyte lękiem i obawami, że przyznając się i mówiąc prawdę, zostanie wymierzona w stosunku do tej osoby sprawiedliwość, a jej wymiar może być surowy i dotkliwy dla jednostki, czego – kłamiąc – za wszelką cenę chciałaby uniknąć.



Oprócz wyżej wymienionych kwestii, raz jeszcze należy zwrócić uwagę na czynniki o największej mocy i najszerszym polu działania w procesie wzmacniania zjawiska nieszczerości wśród dzieci lub też przeciwdziałania temu zjawisku (co należeć będzie do zachowań społecznie pożądaných). W pierwszej kolejności wymienić należy środowisko rodzinne, a w nim rodziców dziecka, którzy swoim zachowaniem, przyjętymi zasadami postępowania, czy wreszcie posiadanym systemem wartości będą dla dziecka wzorem i swoistym azymutem na drodze do szczerości i analogicznie – pojawienia się zjawisk związanych z celowym mijaniem się z prawdą przez dzieci. Wyraźne i jednoznaczne oddziaływania wychowawcze rodziców w tej dziedzinie nie pozostają bez znaczenia dla procesu tworzenia się dziecięcej moralności. Kolejnym ważnym ogniwem pozostaje środowisko społeczne, a w nim środowisko szkolne, w którym kolejnym autorytetem w tym zakresie winien być nauczyciel dziecka. Do jego zadań należeć będzie wzmacnianie pozytywnych zachowań oraz krzewienie wśród dzieci społecznie aprobowanych wartości i postaw. Bez względu na przyjętą perspektywę myślową odnośnie jednoznacznego dookreślenia, który z podmiotów na linii rodzice *versus* nauczyciele ma większe oddziaływanie o charakterze wychowawczym w pracy z dziećmi i młodzieżą (co w obecnych czasach pozostaje dodatkowo utrudnione, biorąc pod uwagę rosnące znaczenie kultury popularnej i grupy rówieśniczej oraz ich znaczący udział w procesie konstruowania tożsamości młodych ludzi, na co zwraca uwagę Zbyszko Melosik, przywołując w tym kontekście zjawisko „przesunięcia socjalizacyjnego”) (Melosik, 2005, ss. 68-69), to właśnie oni (dorośli) wykazują olbrzymie znaczenie i mogą wpłynąć na zachowanie dzieci poprzez prezentowane postawy, stosunek do dziecka, respektowanie praw oraz konsekwencję. To przede wszystkim ich szeroko pojęte oddziaływanie ma niewymierne znaczenie w budowaniu dziecięcej prawdomówności.

Nadmierne wymagania, ciągle ocenianie, krytykanctwo, kary, wypominanie przewinień (Faber, Mazlish, 1998, ss. 105-109) oraz niekonsekwencja to tylko nieliczne z niewłaściwych zachowań, które nie tylko nie będą sprzyjały kształtowaniu się poczucia szczerości, ale mogą również potęgować nieszczerść. Nie należy zapominać, że dzieci to niesamowici obserwatorzy i dobrze naśladowają dorosłych, którzy są w tym okresie prawdziwie niezastąpieni (Bergner Hurlock, 1985, s. 446), bowiem, jak wiadomo, „rozwój moralny dokonuje się na drodze internalizacji norm rodzicielskich” (Buksik, 1997, s. 149). Dzieci uczą się przez obserwację i naśladowanie innych, szczególnie osób, które szanują (Tyszkowa, 1988, s. 47). Dlatego tak ważne jest, aby środowisko rodzinne, a następnie przedszkolne i szkolne w sposób optymalny (m.in. poprzez internalizację norm i zasad społecznego współżycia) potrafiło dbać o rozwój społeczno-moralny najmłodszych (Gała, 1992, s. 17).

## Podsumowanie

Jean Piaget podkreśla, że „dziecko nie rodzi się dobre ani złe – tak pod względem życia intelektualnego, jak i moralnego – ale jako pan własnego losu” (Piaget, 1967, s. 88). To od niego samego, a także od osób z jego otoczenia: rodziny, środowiska rówieśniczego i szkolnego będzie zależało, w jakim kierunku postępować będzie jego rozwój. Violetta Kruczkowska w swoim artykule pisze następująco:

jednym z najskuteczniejszych narzędzi nauczania jest przykład. Jeśli naprawdę chcesz wpłynąć na system wartości dzieci, nie opowiadaj o tym, co dobre, lecz stań się tego ucieleśnieniem (Kruczkowska, 2012, s. 28).

Słowa te stanowią kwintesencję, podstawę budowania wszelkich relacji na płaszczyźnie dorosły-dziecko. Młody człowiek, dziecko doskonale widzi, kiedy i czy treści przez nas przekazywane mają odzwierciedlenie w naszym postępowaniu, co z kolei stanowi jednoznaczną informację wartościującą, czy naprawdę należy i warto się do nich stosować. Aby jak najskuteczniej wpływać na system wartości dzieci, należy pamiętać o przestrzeganiu kilku zasad, będących pomocnymi w budowaniu wzajemnych, międzypokoleniowych relacji. Brzmia one następująco: nie karzmy, ale uświadamiamy konsekwencje złych i dobrych zachowań; doceniamy i nagradzamy dziecko, a szczególnie jego prawdomówność; rozmawiamy, tłumaczymy i wyjaśniamy, do czego prowadzi kłamstwo i dlaczego warto kierować się prawdą; budujemy wzajemne zaufanie i współpracujemy w pokonywaniu trudnych sytuacji; wystrzegamy się nadmiernej surowości i oskarżeń; bądźmy wzorem! (Pasternak, 2012, s. 42).

Należy przy tym pamiętać, że każde dziecko jest inne i każde kłamstwo też jest inne. Kłamać wbrew pozorom i powszechnej opinii wcale nie jest prosto. Jeśli dziecko bywa nieszczerze, to robi to zawsze z konkretnego powodu. Nie należy zapominać przy tym, że dziecięce kłamstwo nie jest tożsame z kłamstwem osób dorosłych, dlatego nie należy spieszyć się z osądem, jednoznaczną opinią, czy etykietowaniem w tym ujęciu dzieci. Jak zostało to wielokrotnie podkreślone, w przywoływanym okresie rozwojowym (tj. wieku przedszkolnym) zjawisko nieszczerowości może być bardzo charakterystyczne i w pełni zasadne, czego egzemplifikację stanowią dziecięce konfabulacje, dlatego przyrównywanie ich do kłamstwa może być wysoce krzywdzące dla pozostających w tym wieku i charakteryzujących się bujną wyobraźnią dzieci.

### Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.



## REFERENCES

## Opracowania

- Baudelaire, Ch. (2000). *Rozmaitości estetyczne*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria
- Bergamaschi Ganapini, M. (2020). *Confabulating Reasons*. *Topoi*, 39, 1-13
- Bergner Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Berlyne, N. (1972). *Confabulation*. *The British Journal of Psychiatry*, 120, 31-39
- Berrios German, E. (1998). *Confabulations: A Conceptual History*. *Journal of the History of the Neurosciences*, 7, 225-241
- Bronson, P., Merryman, A. (2011). *Rewolucja w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki
- Brown, J., Huntley, D., Morgan, S., Dodson, K.D., Cich J. (2017) *Confabulation: A Guide for Mental Health Professionals*. *International Journal Neurology and Neurotherapy*, 4(2), 1-9
- Brown, J., Long-McGie, J., Oberoi, P., Wartnik, J.A., Wresh, J., Weinkauf, E., Falconer, G. (2014). *Confabulation: Connections between Brain Damage, Memory, and Testimony*. *Journal of Law Enforcement*, 3 (5), 1-11
- Buksik, D. (1997). *Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka*. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 13, 147-166
- Bussey, K. (1992). *Lying and truthfulness: Children's definitions, standards and evaluative reactions*. *Child Development*, 63, 1338-1347
- Czyżowska, D., Niemczyński, A., Kmieć, E. (1993). *Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence'a Kohlberga*. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1-2, 19-37
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Oxford: Blackwell
- Faber, A., Mazlish, E. (1998). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina
- Gała, A.E. (1992). *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności*. Lublin – Wrocław: KPW. KUL Lew
- Górniewicz, J. (1997). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej
- Gudjonsson, G. (2016). *Memory distrust syndrome, confabulation and false confession*. *Cortex*, 1-32
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2002). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Hirstein, W. (2005). *Brain fiction: self-deception and the riddle of confabulation*. Cambridge: MIT Press
- Jankowska, D.M. (2019). *Trajektorie rozwoju wyobraźni twórczej w dzieciństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri
- Kopelman, M.D. (1987). *Two types of confabulation*. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 50, 482-487
- Kopelman, M.D. (2010). *Varieties of confabulation and delusion*. *Cognitive Neuropsychiatry*, 15 (1, 2, 3), 14-37
- Kruczkowska, V. (2012). *Być przykładem*. *Bliżej Przedszkola*, 12, 28-29
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

- Lee, K. (2000). *Lying as doing deceptive things with words: A speech act theoretical perspective*. W: J.W. Astington (red.), *Minds in the making: Essays in honor of David R. Olson*. Oxford: Blackwell
- LoPiccolo, Ch.J., Goodkin, K., Baldewicz, T.T. (1999). *Current issues in the diagnosis and management of malingering*. *Annals of Medicine*, 31, 166-174
- Maliński, M. (2012). *Moje dziecko kłamie*. Bliżej Przedszkola, 5
- Mayor, C., Schneider, M. (2023). *Confabulations in a teenager with a right frontal hemispherotomy: Possible underlying mechanisms*. *The Clinical Neuropsychologist*, 37 (8), 1686-1709
- McGaughran, L.S., Wylie, A.A. (1969). *Continuity in the development of conceptual behaviour in preschool children*. *Developmental Psychology*, 1, 181-192
- Melosik, Z. (2005). *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Metcalfe, K., Langdon, R., Coltheart, M. (2007). *Models of confabulation: A critical review and a new framework*. *Cognitive Neuropsychology*, 24(1), 23-47
- Moscovitch, M. (1989). *Confabulation and the frontal system: Strategic versus associative retrieval in neuropsychological theories of memory*. W: H.L. Roediger, F.I.M. Craik (red.), *Varieties of memory and consciousness: Essays in honour of Endel Tulving*. New Jersey, United States: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale
- Moscovitch, M. (1995). *Confabulation*. W: D.L. Schacter, G.D. Fischbach, J.T. Coyle, M.M. Mesulam, L.E. Sullivan (red.), *Memory Distortion*. Cambridge - Massachusetts: Harvard University Press
- Newton, P., Reddy, V., Bull, R. (2000). *Children's everyday deception and performance on false-belief tasks*. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 297-317
- Pasternak, A. (2012). *Dlaczego kłamiesz?*. Bliżej Przedszkola, 6, 40-42
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Przetacznikowa, M. (1973). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych
- Przetacznikowa, M. (1976). *Wiek przedszkolny*. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwoju dziecka i młodzieży*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Schacter, D.L. (2003). *Siedem grzechów pamięci*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Schacter, D.L., Kagan, J., Leichtman, M.D. (1995). *True and false memories in children and adults: a cognitive neuroscience perspective*. *Psychology Public Policy and Law*, 1(2), 411-428
- Schnider, A., von Daniken, Ch. Gutbrod, K. (1996). *The mechanisms of spontaneous and provoked confabulations*. *Brain*, 119, 1365-1375
- Shakeel, M.K., Docherty, N.M. (2015). *Confabulations in schizophrenia*. *Cognitive Neuropsychiatry*, 20(1), 1-13
- Sieradzka-Baziur, B. (2016). *Wyobraźnia jako pojęcie*. W: A. Królikowska, M. Łątkowski, B. Topij-Stempińska (red.), *Dzieło chwali Mistrza. Księga jubileuszowa dedykowana prof. dr hab. Irenie Popiołek z okazji 50-lecia pracy artystycznej oraz pracy pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Ignatianum
- Słownik języka polskiego*. (1978), red. M. Szymczak, t. III. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Smykowski, B. (2005). *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*. W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

- Trempała, J. (1989). *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*. Warszawa – Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Tyszkowa, M. (1988). *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i doświadczenia*. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Tyszkowa, M. (1996). *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Reuter, M. (2014). *Umysł konfabulujący. Analiza kognitywistyczna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM
- Wilson, A.E., Smith, M.D., Ross, H.S. (2003). *The Nature and Effects of Young Children's Lies*. *Social Development*, 12(1), 21-45

### Źródła internetowe

- Confabulation: Honest Lying*, źródło: <http://www.alzwa.org/files/2015/01/April-2015-Confabulation-Honest-Lying.pdf>, [dostęp: 15.08.2023]
- Hirstein, W. *Introduction: What is confabulation?*, źródło: <https://philpapers.org/archive/HIRCVF.pdf>, [dostęp: 15.08.2023].
- Hood, J. *An exploratory study of developmental confabulation in children*, Continuing Professional Development Doctorate in Educational Psychology. University College London: ProQuest LLC, 2013, źródło: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1446003/1/U593329%20redacted.PDF>, [dostęp: 15.08.2023].
- Konfabulacja*, źródło: <https://web.archive.org/web/20121022130413/http://www.charaktery.eu/sloownik-psychologiczny/K/134/Konfabulacja/>, [dostęp: 15.08.2023].
- Online Etymology Dictionary*, źródło: <https://www.etymonline.com/word/confabulation>, [dostęp: 15.08.2023].
- Splawska, J. *Poziom rozwoju rozumowania moralnego w świetle badań metodą Lawrence'a Kohlberga*, źródło: <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/428/poziom-rozwoju-rozumowania-moralnego-w-swietle-badan-metoda-lawrencea-kolberga/article.pdf>, [dostęp: 15.08.2023].

MARZENA BLACHOWSKA-SZMIGIEL

ORCID 0000-0001-6913-9711

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## POKOLENIE Z W PRZESTRZENI EDUKACJI FORMALNEJ: POTRZEBY I WYZWANIA

ABSTRACT. Blachowska-Szmigiel Marzena, *Pokolenie Z w przestrzeni edukacji formalnej: potrzeby i wyzwania* [Generation Z in Formal Education Space: Needs and Challenges]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 167-184. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 22.02.2023. Accepted: 28.10.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.11

The article addresses the role and tasks of the modern school and university in relation to the educational needs of Generation Z, born and raised in the realities of liquid modernity. Given the peculiarity of these realities, the key need of contemporary society in general, and of Generation Z in particular, appears to be the development of learning competences. The role and task of the school and university therefore boils down to teaching how to learn, to enjoy discovering the truth and sharing it. The aim of this article is to answer the questions to what extent school and university institutions fulfil this role and task, and what challenges they face.

**Key words:** education, liquid modernity, Generation Z, school, university

### Wprowadzenie

*Cyfrowi tubylcy* (Prensky, 2001), *dzieci Internetu* (Wiktorowicz, Warwas, Kuba i in., 2016), to obecnie dwie kohorty demograficzne: tytułowe pokolenie Z (inaczej: *Zety*, *always-on*, *generacja C*, *pokolenie instant*), urodzone w latach 1995-2012 (Juchnowicz, 2009, s. 118) oraz następujące po nim pokolenie Alfa. W odróżnieniu od pokoleń starszych – nazywanych *cyfrowymi migrantami* (Prensky, 2001) – cyfrowi tubylcy nie znają świata sprzed globalizacji i cyfryzacji. Wzrastają i rozwijają się w realiach, które Z. Bauman określił jako  *płynna nowoczesność* (Bauman, 2006a), w kulturze *instant* zbudowanej na materializmie i konsumpcjonizmie, propagującej powierzchowność i byleja-

kość (Melosik, 2003, ss. 19-37). Żyjąc w hybrydowej rzeczywistości płynnej nowoczesności, w której informacje dezaktualizują się niemal codziennie, nie wyobrażają sobie funkcjonowania bez połączenia z Siecią. Swoistość realiów płynnej nowoczesności implikuje zmiany w ich sposobie przetwarzania informacji, myślenia i funkcjonowania (Carr, 2013).

Badacze z obszaru nauk humanistycznych podkreślają „gorzki posmak” płynnej nowoczesności (Urbaniak, 2014, ss. 5-27), a z ich refleksji i analiz wyłania się kluczowa potrzeba społeczeństwa ery cyfryzacji, która sprowadza się do rozwijania kompetencji uczenia się, postrzeganej jako metakompetencja i wpisującej się w idee *lifelong learning* (uczenia się przez całe życie). Analizy te i refleksje z jednej strony skłaniają do wniosku, że prymarnym zadaniem szkoły i uniwersytetu jako instytucji edukacyjnych winno być stwarzanie warunków do rozwijania kompetencji uczenia się, inaczej mówiąc – uczenie jak się uczyć, czerpać radość z odkrywania prawdy i dzielenia się nią. Z drugiej strony budzą pytania, w jakim zakresie współczesne instytucje szkoły i uniwersytetu realizują to zadanie oraz jakie wyzwania ono przed nimi stawia. Celem artykułu jest odpowiedź na te pytania. Problematyka edukacyjnej roli szkoły i uniwersytetu omawiana jest w odniesieniu do edukacyjnych potrzeb pokolenia Z i usytuowana w kontekście charakterystyki wybranych aspektów świata płynnej nowoczesności, zaś kompetencja uczenia się przedstawiona została jako klucz do funkcjonowania w tym świecie.

### **Świat płynnej nowoczesności: kultura, wartości, stan umysłu i styl życia**

W świecie płynnej nowoczesności kluczową wartością pozostaje konsumowanie i bycie konsumowanym (Melosik, 2003, ss. 19-37), a kryteria rynkowe stanowią podstawowy wyznacznik oceniania i wartościowania jednostki w odniesieniu do siebie, świata zewnętrznego i relacji interpersonalnych (Urbaniak, 2014, s. 11). Globalizacja, materializm, konsumpcjonizm i cyfryzacja doprowadziły do powszechnej komodyfikacji (utowarowienia) (Urbaniak, 2014, s. 10), zaniku granic między kulturą elitarną i popularną, prawdą i *fake newsem*, przestrzenią prywatną i publiczną, światem realnym i światem wirtualnym (Melosik, 2003, s. 22). Kultura płynnej nowoczesności – nazywana *kulturą instant* – opiera się na przekonaniu o bezsensowności zaangażowania, odpowiedzialności, czy długotrwałego wysiłku, a jej wyznacznikami są zmiana i natychmiastowość, które generują powierzchowność i bylejakość (Melosik, 2003, s. 21), prowadząc do kompulsywnego, hedonistycznego konsumowania, braku autorefleksji i samokrytyki (Urbaniak, 2014, s. 10). Ujmując współczesną kulturę z perspektywy psychoanalitycz-

nej, M. Urbaniak zauważa, że „mieszkańcy globalnej wioski kolektywnie zafiksowali się w rozwoju mentalnym na poziomie fazy oralnej” (Urbaniak, 2014, s. 10).

Przez kompulsywne konsumowanie *homo consumptor* – typowy reprezentant kultury konsumpcji – nieustannie aktualizuje i modernizuje swoją tożsamość. Czyni to w celu odegnania widma „zbędności i nadmiaru” (Bauman, 2006b, s. 153), a tym samym uniknięcia drogi „ku wysypisku” (Urbaniak, 2014, s. 15) i pozostania atrakcyjnym dla otoczenia. Motorem jego działania jest zatem lęk przed odrzuceniem i porzuceniem, podsycany przez treści publikowane w cyfrowych mediach, generujące poczucie niespełnienia i oferujące możliwości odczucia pełni dzięki zakupowi produktów określonych marek. Kupując symbole tożsamości do której dąży, *homo consumptor* tworzy z mozaiki różnych marek kolejne wersje siebie (Melosik, 2003, s. 21). Tożsamość w płynnej nowoczesności „jest maską wykreowaną przez agencje reklamowe na potrzeby rynku (...), płynność oznacza tutaj pozór, pozbawioną treści iluzoryczność” (Urbaniak, 2014, s. 14). Mozaikowa tożsamość jest niestabilna, tymczasowa i „sfragmentaryzowana” (Melosik, 2003, s. 11), skrywa „moralno-egzystencjalną próżnię” (Urbaniak, 2014, s. 9) i tęsknotę za możliwością kontrolowania swojego życia.

Konsumpcja jest zatem nie tyle zachowaniem, ile stanem umysłu oraz stylem życia dominującym wśród cyfrowych migrantów i tubylców obecnych na rynku sprzedaży świata płynnej nowoczesności: od Baby Boomersów (osoby urodzone w latach 1945-1964), przez pokolenie X (osoby urodzone w latach 1965-1980) i Y (osoby urodzone w latach 1981-1994), po pokolenie Z (Juchnowicz, 2009, s. 118). Dla pokoleń Baby Boomers (BB) i X wartość konsumpcyjną przedstawiają dobra trwałe (Rosiński, 2023). Pokolenie Y konsumuje przede wszystkim doświadczenia (np. kolacja w ciemności), kupuje usługi i inwestuje w rozwój własnych pasji (Rosiński, 2023; Wiktorowicz, Warwas, Kuba i in., 2016), a wchodzące na rynek sprzedaży pokolenie Z prezentuje „ostentacyjny konsumpcjonizm” (Rosiński, 2023). *Zety* inwestują w limitowane kolekcje butów i ubrań, które nabywają po atrakcyjnych cenach w ramach *dropów* (tj. wypuszczenia do sprzedaży limitowanych kolekcji lub wylosowania możliwości wzięcia udziału w zakupach). *Homo consumptor* preferuje zakupy w Sieci (Kluza, 2019), z wyjątkiem pokolenia BB, które woli sklepy stacjonarne (<https://forsal.pl/artykuly/1430262,baby-boomers-w-polsce-pokolenie-wykluczone-z-ryнку-e-commerce.html>).

Świat kuszący różnorodnością dóbr i usług może wywoływać całą gamę emocji, uczuć i stanów – od poczucia wstydu i winy, przez żal, strach, pożądanie, złość i dumę, po odwagę, by walczyć o pozostanie atrakcyjnym obiektem konsumpcji. Odwołując się do mapy poziomów świadomości



D.R. Hawkinsa (2012), można zauważyć, że przeciętnego *homo consumptora* cechują poziomy świadomości poniżej 200 oraz poziom 200. D.R. Hawkins ujmuje świadomość jako „wszechobecne, uniwersalne pole energii”, które jest „macierzą wszelkiego istnienia” (Hawkins, 2012, s. 17). Opracowana przez niego mapa świadomości liczy osiemnaście poziomów, a rozpiętość ich kalibracji<sup>1</sup> kształtuje się od 20 (poziom Wstydu) do 700-1000 (poziom Oświecenie). Poniżej poziomu 200 (poziom Odwagi) znajduje się osiem poziomów świadomości (od poziomu Wstydu po poziom Dumy [poziom 175]) o destrukcyjnym, osłabiającym wpływie na jednostkę i społeczeństwa (Hawkins, 2010, s. 70). Poziomy te tworzą sferę świadomości, wyrażającą się przez siłę. Kluczowym wyznacznikiem tej sfery jest orientacja na rywalizację i działanie z egotycznych pobudek. Poziomy świadomości znajdujące się powyżej poziomu Odwagi tworzą sferę świadomości stanowiącą „twórczy wyraz mocy” (Hawkins, 2010, s. 70). Na tych poziomach rywalizacja stopniowo ustępuje miejsca współpracy i działaniom zorientowanym na wyższe dobro. Według D.R. Hawkinsa, poziom świadomości 80% światowej populacji wynosi poniżej 200, co oznacza, że „jest ona zdominowana przez prymitywne instynkty, uwarunkowania i zachowania (co znajduje odbicie w wieczornych wiadomościach)” (Hawkins, 2012, s. 30).

Jeszcze w minionym stuleciu umysł dawał poczucie sprawczości i panowania nad własnym życiem, a wiedza zdawała się stanowić stabilny fundament dla tworzenia społeczeństwa wiedzy z wizji P.F. Druckera (UNESCO, 2005, s. 20). Jednakże, w świecie płynnej nowoczesności myślenie zdecydowanie straciło na wartości. *Homo consumptor* unika wysiłku intelektualnego, będącego skądinąd doskonałym narzędziem rozwoju świadomości, warunkiem intelektualnego przebudzenia, które wynosi świadomość na poziom 400 (poziom Rozsądku) na skali świadomości D.R. Hawkinsa (2012, s. 32). Na tym poziomie: „Wiedza i edukacja stają się (...) kapitałem. Rozumienie i informacja są głównymi narzędziami osiągnięć, które są cechą charakterystyczną dla zrozumienia przyczynowości” (Hawkins, 2010, s. 82). Iluzję kontroli nad własnym życiem *homo consumptor* zyskuje kontrolując własne ciało „niekiedy co do każdej kalorii i każdego pociągnięcia szminką” (Melosik, 2003, s. 28). Celem jest zachowanie wiecznie młodego wyglądu; młodość pozostaje przedmiotem medialnego kultu (Urbaniak, 2014, ss. 14-15), choć proces globalnego starzenia się społeczeństwa wymusza tutaj pewną zmianę (<https://zpe.gov.pl/pdf/POLLiA2oG>). Dojrzałe modelki coraz częściej pojawiają się na wybiegu, billboardach i okładkach światowych magazynów o modzie.

<sup>1</sup> Kalibracje D.R. Hawkinsa opierają się na wzorze logarytmicznym.



## **Pokolenie Z: wartości, motywacje, przyswajanie informacji i myślenie**

A jak na tym tle przedstawia się typowy przedstawiciel pokolenia Z? Badacze podkreślają, że nie jest zainteresowany religią, ani polityką, a praca nie przedstawia dla niego szczególnej wartości (Morbitzer, 2014a, s. 140). Wychowany w kulturze nadmiaru i natychmiastowości, nieograniczony dostęp do dóbr i usług traktuje jako coś oczywistego i naturalnego, konsekwencją „tej łatwości zaspokajania swoich potrzeb jest brak u młodych ludzi odporności na przeciwności, hartu ducha i poczucia odpowiedzialności” (Morbitzer, 2014b, s. 118). Do działania motywują go przede wszystkim cele zewnętrzne: pieniądze, wizerunek i sława. Swoją tożsamość tworzy i aktualizuje, nabywając limitowane kolekcje ubrań czy butów w ramach wspomnianych dropów. Jednocześnie, poprzez odsprzedaż zakupionych rzeczy zarabia pieniądze i pokazuje swoją zaradność, a na platformie TikTok chętnie dzieli się informacją, ile warte są jego ubrania (Rosiński, 2023). Zdaniem socjologów, *Zety* są pokoleniem narcystycznym o silnej potrzebie zaistnienia w przestrzeni publicznej i bycia celebrytami, a tendencje te wzmacniają jeszcze portale społecznościowe (Morbitzer, 2014a, s. 140), stanowiące główne źródło informacji dla tego pokolenia. Pod tym względem – jak wynika z badań przeprowadzonych w roku 2022 – na miejscu pierwszym sytuuje się YouTube (93%), na drugim plasuje Facebook (90%), a tuż za nim Instagram (82%) i TikTok (74%) ([https://biznes.interia.pl/finanse/news-pokolenie-z-konsumuje-tresci-zu-pelnie-inaczej,nId,6395666#utm\\_source=paste&utm\\_medium=paste&utm\\_campaign=chrome](https://biznes.interia.pl/finanse/news-pokolenie-z-konsumuje-tresci-zu-pelnie-inaczej,nId,6395666#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=chrome)).

*Zety* nie wyobrażają sobie życia bez Internetu i spędzają w nim coraz więcej czasu. W roku 2013 młode pokolenie serfowało po Sieci przeciętnie trzy godziny dziennie, natomiast w roku 2022 statystyczny przedstawiciel pokolenia Z był online już pięć godzin dziennie (Wesoła, 2022). W raporcie z badań, które w roku 2016 objęły w Polsce łącznie 22 086 osób z pokolenia *instant* czytamy: „młodzi użytkownicy urządzeń mobilnych (...) uznają życie bez urządzeń mobilnych za niemal niemożliwe” (Dębski, 2016, s. 17), a swoje smartfony traktują jak istoty żywe, wiążą z nimi uczucia, cierpią po ich stracie (Dębski, 2016, s. 17). Badacze zgodnie przyznają, że następstwem długotrwałego zanurzenia w rzeczywistości cyfrowej jest rozproszona uwaga, trudności z koncentracją, interpretacją myśli i uczuć innych ludzi, decentracją, mówieniem o swoich emocjach i uczuciach, nawiązywaniem relacji interpersonalnych, empatią (Carr, 2013; Wiktorowicz, Warwas, Kuba i in., 2016; Dębski, 2016; Kisiel-Dorohinicka, 2017, s. 537; Spitzer, 2016). Z jednej strony, Internet przyciąga dzieci i młodzież, która ma trudności z nawiązywaniem relacji interpersonalnych w realnym świecie, a z drugiej – problemy te po-

głębia (Goetz, 2015, s. 11). Na sile przybiera zjawisko e-uzależnienia (tj. kompulsywnego, niekontrolowanego korzystania z urządzeń), przejawiające się między innymi: obniżeniem nastroju, przemęczeniem, spadkiem aktywności szkolnych i pozaszkolnych, bezsennością, depresją, otyłością, problemami z koncentracją i mową, natrętne myśli) (Dębski, 2016, ss. 16-17).

Następstwem długotrwałego kontaktu z Internetem są również zmiany w neurologicznej budowie mózgu cyfrowych tubylców, które prowadzą do powstania umysłu o hipertekstowej naturze, charakteryzującego się wielowątkowym myśleniem (Carr, 2013). W płynnej nowoczesności żyją zatem

dwa pokolenia różniące się neuronalną budową mózgu i sposobem przetwarzania informacji. Między pokoleniem cyfrowych tubylców a pokoleniem cyfrowych imigrantów wytworzyła się potężna „luka mózgowa” (ang. *brain gap*) (Morbitzer, 2014b, s. 120).

Inaczej mówiąc, jesteśmy świadkami przejścia między dwoma modelami myślenia, implikującymi różny sposób uczenia się:

spokojny i skoncentrowany umysł linearny ustępuje miejsca umysłowi hipertekstowemu, który chce i musi przyjmować oraz oddawać informacje w porcjach krótkich, chaotycznych i często pokrywających się zawartością – im szybciej, tym lepiej (Carr, 2013, s. 21).

Zety biegle wyszukują interesujące ich informacje – co jest niewątpliwą zaletą hipertekstowego umysłu – w tym celu nie zawsze czytają od lewa do prawa i z góry w dół, często pomijają pewne fragmenty tekstu (Carr, 2013, s. 20)<sup>2</sup>. W przeciwieństwie jednak do umysłu linearnego, skupiającego się na przetwarzaniu i zapisywaniu treści informacji, z których tworzy reprezentacje wiedzy, umysł hipertekstowy ogranicza się do przechowywania danych o lokalizacji informacji, traktując Internet jako swoje przedłużenie. Prowadzi to do spłycenia procesów przetwarzania informacji i osłabienia zapamiętywania, a jednocześnie do rozwoju pamięci określanej jako *transakcyjna* „gdzie informacje nie są bezpośrednio zapamiętywane, ale ich «kodowanie» odbywa się na zewnętrznym zasobie” (Szpunar, 2015, s. 151). W rezultacie, pokolenie Z ma trudności z rozumieniem, interpretacją informacji, ich kreatywnym zastosowaniem, przyjęciem szerszej perspektywy oglądu, a jego wiedza jest pobieżna i fragmentaryczna (Morbitzer, 2014a, s. 140). Ilustracją tego stanu jest zjawisko, określane jako *mediotyzm*, które

oznacza sposób funkcjonowania w medialnym świecie, charakteryzujący się brakiem krytycyzmu w odbiorze treści, co więcej – akceptowaniu tzw. śmietnika medialnego

---

<sup>2</sup> N. Carr powołuje się na badanie przeprowadzone w roku 2008 na około 6 000 przedstawicieli pokolenia Z.

z przekonaniem, że różnorodność przekazów jest dowodem pluralizmu i bogactwa medialnych treści (Morbitzer, 2017, s. 75).

Kolejne potencjalne zagrożenie dla myślenia formalnologicznego i twórczego stwarza uruchomiony w listopadzie 2022 roku ChatuGPT (Generative Pre-trained Transformer), odpowiadający na pytania i generujący teksty na różne tematy (<https://zpe.gov.pl/chat-gpt>).

Na blogach, vlogach, kanałach społecznościowych typowy przedstawiciel pokolenia Z poszukuje zatem gotowych rozwiązań i skutecznych podpowiedzi „jak żyć”. Celebryci, influencerzy i coachowie prześcigają się w promowaniu „jedynych właściwych” zachowań i postaw życiowych; aplikacje internetowe podpowiadają, gdzie, jak i z kim spędzić wolny czas, jak ćwiczyć, odżywiać się, czy ubierać. Typowy przedstawiciel pokolenia *instant* żyje w iluzorycznym świecie nadmiaru wykreowanym przez światowe marki, a ponieważ jego wielowątkowy umysł nie jest skłonny do autorefleksji czy samokrytyki (Urbaniak, 2014, s. 14), przy podejmowaniu decyzji kieruje się zwykle argumentem społecznego dowodu słuszności i argumentem autorytetu (Melosik, 2003, ss. 19-37). Pozwalając, aby to grupy społeczne i autorytety medialne nadawały wartość wybieranym przez niego przedmiotom czy usługom, poniekąd rezygnuje z siebie i stopniowo pozbawia się osobistej mocy, to znaczy:

zdolności do wywierania wpływu na swoją sytuację, do sprawowania kontroli nad swoim życiem oraz zdolności do urzeczywistniania pragnień i celów osobistych (Mellibruda <https://psychologia.edu.pl/component/content/article/115-teksty/1380-poszukiwanie-i-utrata-mocy-osobistej.html>).

## **Metakompetencja uczenia się jako kluczowa potrzeba społeczeństwa płynnej nowoczesności**

W erze płynnej nowoczesności, w której informacje dezaktualizują się niemal codziennie, a hipertekstowy umysł ma trudności z ich rozumieniem i interpretacją, *lifelong learning* przywraca iluzję stałości, niwelując lęk przed zmianą. Staje się zatem koniecznym stylem bycia. Z. Bauman (2007, s. 229) zauważa, że jeśli „edukacja i uczenie się mają się do czegoś przydać, to muszą mieć charakter ciągły i rzeczywiście trwać przez całe życie”. Idee uczenia się przez całe życie sięgają starożytności. Wyraża je, między innymi, znany aforyzm Seneki Młodszego: *Tamdiu descendum est, quamdiu nescias: si proverbio credimus, quamdiu vivas* (<https://aforyzmy-cytaty.pl/autor/seneka.html>). W debacie międzynarodowej koncepcja *lifelong learning* obecna jest od lat 60. XX wieku (Półturzycki, 2004, ss. 47-50), jednak długo funkcjonuje pod poję-

ciem *edukacji ustawicznej* (Wróblewska, 2006, ss. 47-52). W roku 2001 Komisja Europejska definiuje *lifelong learning* jako

wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie zmierzające do poprawy wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem (European Commission, 2001, s. 9).

Rdzeniem *lifelong learning* jest kompetencja uczenia się, a jej kluczowe znaczenie dla społeczeństw przyszłości podkreśla już w latach 70. XX wieku A. Toffler:

społeczeństwo, w którym jednostka stale zmienia pracę, miejsce zamieszkania, zrywa więzy społeczne i tak dalej, musi położyć ogromny nacisk na sam proces uczenia się (Toffler, 2007, s. 406).

Uczenie się jako złożony, wielowymiarowy proces obejmuje interakcje między uczącym się a jego otoczeniem (społecznym, kulturowym, historycznym) oraz procesy psychiczne przyswajania i przetwarzania informacji, zachodzi w wymiarach poznawczym, emocjonalnym i społecznym (Illeris, 2006). W erze cyfryzacji istotą wymiaru poznawczego – dotyczącego natury i struktury uczenia się – jest umiejętność „połączenie tego, w czym ludzki mózg jest najlepszy z tym, w czym komputer przewyższa nasze możliwości” (Morbitzer, 2014b, s. 116), aby racjonalnie i efektywnie korzystać z zasobów Sieci. Takie nawigowanie po cyfrowej rzeczywistości jest intencjonalne i ukierunkowane na cel, wymaga i rozwija takie umiejętności umysłowe, jak: selekcja i ocena źródeł internetowych pod względem wiarygodności, rzetelności i kompletności informacji w nich zawartych; produktywność i twórczość przetwarzania wybranych informacji oraz ich kreatywne zastosowanie do realizacji zadań (językowych/niejzykowych).

Z perspektywy emocjonalnej zaś uczenie się stanowi proces psychodynamiczny. Jego istotą jest energia psychiczna uczuć, emocji, postaw i motywacji. Energia psychiczna kształtuje przebieg i wynik sytuacji/procesu uczenia się, a jednocześnie jest kształtowana przez tę sytuację/proces (Illeris, 2006, ss. 25-26). Z perspektywy społecznej wynik procesu uczenia się zależy od przebiegu interakcji między uczącym się a jego otoczeniem bliższym i dalszym (społecznym, kulturowym, historycznym). Efektem emocjonalnego i społecznego wymiaru uczenia się jest rozwój/wzrost kompetencji emocjonalno-społecznych. Rdzeniem zaś tych kompetencji jest skuteczne zarządzanie swoimi emocjami, implikujące między innymi umiejętności:

– zauważania, rozpoznawania i nazywania odczuwanych stanów oraz nastrojów;

- dostrzegania wagi i znaczenia odczuwanych emocji, ich zmienności i wpływu na asertywne funkcjonowanie w przestrzeni osobistej i społecznej (tj. wyrażanie siebie, komunikację z otoczeniem, rozwiązywanie zadań, nawiązywanie relacji);

- asertywnej komunikacji odczuwanych stanów i nastrojów;  
- wywoływania i wzmacniania emocji ułatwiających funkcjonowanie w przestrzeni społecznej;

- akceptacji, wyrażania i transformowania trudnych emocji;  
- wpływania na samopoczucie innych, to jest „motywowania ich, wprawiania w dobry humor, pocieszania itp.” (Matczak, Martowska, 2011, s. 7).

W erze cyfryzacji, którą charakteryzuje deficyt umiejętności społecznych i empatii (Goetz, 2015, s. 11), rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych nabiera kluczowego znaczenia, bo to one czynią człowieka zdolnym do nawiązywania głębokich i trwałych relacji, brania odpowiedzialności za swoje czyny, związki, uczucia i emocje, odczuwania wdzięczności oraz dążenia do przekraczania poziomów świadomości (Hawkins, 2012).

Podsumowując, w świecie płynnej nowoczesności uczenie się zyskuje status meta-kompetencji (Głębocki, 2014, ss. 1-7). Skuteczne uczenie się z perspektywy prakseologicznej pozwala sprawnie funkcjonować na rynku pracy i stawiać czoła wyzwaniom płynnej nowoczesności, a tym samym unikać drogi „ku wysypisku”. Jak zauważa D. Tabskott: „liczy się teraz nie to, co wiemy, ale to, jak poruszamy się w cyfrowym świecie, i to, co potrafimy zrobić z informacjami, które znajdujemy” (Tabskott, 2010, s. 237). Z perspektywy poznawczej, uczenie się umożliwia realizowanie celów życiowych (Melosik, 2003, ss. 19-37; Głębocki, 2014, ss. 1-7) i spełnianie marzeń, pozostaje w ścisłym związku z rozwojem osobistym (Illeris, 2006), którego istotą jest przekraczanie poziomów świadomości (Hawkins, 2012) w dążeniu do osiągnięcia pełni swojego potencjału w sferach: emocjonalnej, mentalnej i duchowej.

Sfera emocjonalna obejmuje doskonalenie oraz wzrost „kompetencji pozwalających na efektywną regulację emocjonalną i dobre radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zadaniowych” (Matczak, Martowska, 2011, s. 6). Sfera mentalna dotyczy doskonalenia kompetencji umysłowych, to jest uwagi i koncentracji percepcji wielozmysłowej, wyobraźni, myślenia twórczego, zapamiętywania, pewności siebie, samoregulacji umożliwiającej skuteczne przezwyciężanie stresu (Gould, Weinberg, 2015). Jeśli zaś chodzi o sferę duchową, jej istotę trafnie ujmuje K. Skrzypińska jako:

spełnianie siebie w dążeniu do budowania sensu życia, szczęścia i poszukiwaniu rzeczy ostatecznych, przy zaangażowaniu własnych zasobów poznawczych, emocjonalno-doświadczeniowo-motywacyjnych i behawioralnych, czemu czasami towarzyszą doznania szczytowe (Skrzypińska, 2015, s. 33).

## **Szkoła: od instytucji nauczającej ku instytucji stwarzającej warunki do uczenia się**

Rolą szkoły ery cyfryzacji powinno zatem być uczenie, jak się uczyć (Morbitzer, 2003, ss. 138-148, Głębocki, 2014, ss. 1-7, Langier, 2015, ss. 176-182) w wymiarze poznawczym, emocjonalnym i społecznym, to znaczy jak „rozвивać wiedzę, zdolności, emocje i uspołecznienie” (Illeris, 2006, s. 254). Badacze są zgodni, że szkoła powinna stwarzać warunki „do samodzielnego odkrywania i zdobywania wiedzy” (Morbitzer, 2012, s. 44), a także wspierać uczniów w procesie odkrywania ich zdolności (Morbitzer, 2003, ss. 138-148; Langier, 2015, ss. 176-182). Taka wizja szkoły bliska jest etymologicznemu znaczeniu słowa *szkoła*, które wywodzi się od starogreckiego wyrazu *σχολή* (skholē) – spokój, czas wolny na nauki i łacińskiego *schola* – czas wolny, odpoczynek. Już w latach 70. XX wieku A. Teffler zauważa, że:

Przyszłe szkoły muszą (...) nauczać nie tylko faktów, ale sposobów umiejętnego posługiwania się tymi faktami. (...) Jednym słowem, trzeba przede wszystkim umieć się uczyć (Teffler, 1970, s. 406).

Powyzsza prognoza stała się rzeczywistością: zasadniczym wyzwaniem współczesnej szkoły jest przejście od roli instytucji nauczającej i ocenianej na podstawie miejsca w rankingach, do roli instytucji stwarzającej warunki do uczenia się (Morbitzer, 2003, ss. 138-148; Melosik, 2014b, ss. 19-37; Głębocki, 2014, ss. 1-7). Od uczniów wymaga to przejścia części odpowiedzialności za własne wykształcenie, natomiast od nauczycieli – podzielenia się tą odpowiedzialnością (Kujawiński, 2010, ss. 38-141). Niestety, pokolenie Z nie jest w stanie przyjąć odpowiedzialności, ponieważ „współczesna szkoła (...) raczej zdejmuje z ucznia wszelką odpowiedzialność, niżli ją kształtuje” (Morbitzer, 2003, s. 141), a nauczyciele „nie chcą, bądź nie potrafią” (Morbitzer, 2003, s. 141) tą odpowiedzialnością się podzielić.

Przestarzały system klasowo-lekcyjny, wysokość zasadniczego wynagrodzenia, długie przerwy między stażami utrudniające drogę awansu zniechęcają nauczycieli do podejmowania działań innowacyjnych i pracy w tym zawodzie:

Narzekają na pensje, coraz niższy prestiż zawodu i coraz bardziej roszczeniowych rodziców i uczniów. Dzisiaj młodzi nie chcą pracować w szkole, a wielu świetnych nauczycieli z niej odchodzi – pisze D. Kowalska (2022) w artykule pod wymownym tytułem „Nauczyciel to nie jest zawód dla młodych ludzi”.

W konsekwencji, jak wynika z badań Eurostatu, wzrasta odsetek nauczycieli w przedziale wieku 50+: w roku 2013 w szkołach podstawowych uczyło



23,13% nauczycieli powyżej 50. roku życia, a w szkołach ponadpodstawowych i policealnych odsetek ten wynosił 26,18%, w roku 2020 odsetek nauczycieli w wieku 50+ wzrósł w przypadku szkół podstawowych o 19,58%, a w przypadku szkół ponadpodstawowych i policealnych o 9,07% ([https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC\\_UOE\\_PERP01\\_\\_custom\\_5643954/default/table?lang=fr](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_PERP01__custom_5643954/default/table?lang=fr)).

Szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza nie radzi sobie z wychowywaniem i kształceniem w obliczu dynamicznie zmieniającej się cyfrowej rzeczywistości. Pandemia COVID-19 w roku 2020 bezlitośnie obnażyła niewydolność systemu edukacji; objętą patronatem MEN *Szkołę z TVP* zalała fala krytyki ze strony internautów i ekspertów. Lekcje z TVP miały być wsparciem dla uczniów w ich codziennej domowej edukacji, a pokazały błędy merytoryczne, językowe oraz niski poziom kompetencji społecznych nauczycieli prowadzących zajęcia (<https://wiadomosci.onet.pl/kraj/koronawirus-w-polsce-szkola-z-tvp-w-ogniu-krytyki/pm18bc0>). Badacze, edukatorzy i nauczyciele zarzucają szkole inercję, działanie w przestarzałym systemie klasowo-lekcyjnym, nastawienie na wynik i miejsce w rankingu, a nie na proces uczenia się, brak indywidualnego podejścia do uczniów, hamowanie rozwoju twórczego, przekazywanie „wiedzy jałowej” (Nęcka, 2001, s. 150; Głębocki, 2014, ss. 1-7; Morbitzer, 2014, ss. 138-148). J. Morbitzer określa polską szkołę jako „(...) jedną z niewielu instytucji bardzo odpornych na zachodzące wokół radykalne zmiany” (Morbitzer, 2003, s. 139). M. Marcela (2021) zaś dobitnie pisze o bezużyteczności zadań, które dzieci wykonują w szkole.

Odpowiedzią na pogłębiającą się niewydolność tradycyjnego systemu edukacji jest edukacja alternatywna (tj.: edukacja domowa, szkoły demokratyczne, szkoły oparte na modelu Marii Montessori, szkoły leśne szkoły waldorfskie, szkoły prowadzone według autorskich programów), która w Polsce pojawiła się w latach 90. XX wieku i od tamtej pory cieszy się rosnącym zainteresowaniem (Sikorska, 2011, ss. 47-64; Radziejowska, 2021). W roku 2017 Ministerstwo Edukacji Narodowej odnotowało wzrost liczby dzieci tylko w edukacji domowej o 26% względem roku 2016 (Radziejowska, 2021).

### **Uniwersytet: jakie kształcenie w erze płynnej nowoczesności?**

Szkoła powinna uczyć, jak się uczyć, a jaka rola przypada współczesnemu uniwersytetowi? W piśmiennictwie z dziedziny badań nad szkolnictwem wyższym misje współczesnego uniwersytetu ujmowane są jako kształcenie, prowadzenie prac naukowo-badawczych oraz kreowanie i rozwijanie relacji z otoczeniem w wymiarach: cywilizacyjnym, kulturowym, etycznym i eko-

nomicznym. Ta ostatnia nazywana jest również „trzecią misją” (Zakowicz, 2012, s. 62). Misja edukacyjna i badawcza – pozostające w ścisłym połączeniu – współtworzą filar tradycyjnej kultury uniwersyteckiej, która odwołuje się do idei wspólnotowości (Brzeziński, 2019, s. 125), wyłaniającej się z humboldtowskich zasad jedności wiedzy, jedności badań i kształcenia, jedności profesorów i studentów (Zakowicz, 2012, s. 62). Zasada jedności wiedzy odnosi się do sposobu rozumienia nauki jako systemu złożonego z równoważnych gałęzi nauki, które uzupełniając się, tworzą wiedzę ogólną. Istotą jedności badań i kształcenia jest wspólne dla badań naukowych i studiowania odkrywanie prawdy. Zasada jedności profesorów i studentów mówi natomiast o ich równości w dążeniu do prawdy oraz braku wyłączności na prawdę.

Tradycyjne ujęcie kultury uniwersyteckiej, osadzone na idei wspólnotowości, dopełnia misja relacji z otoczeniem w wymiarach cywilizacyjnym, kulturowym i etycznym, która odnosi się do zadań związanych z kształtowaniem społeczeństwa wiedzy, inicjowaniem i wnoszeniem postępu w nauce, kształtowaniem kultury „przy poszanowaniu norm i wartości akademickich, a także tradycji społeczeństw, w jakich te instytucje wyrosły” (Kola, Leja 2015, s. 5). Z tej perspektywy uniwersytet to instytucja, która interpretuje, tworzy i propaguje wyspecjalizowaną oraz pogłębianą wiedzę uniwersalną, tworzy i pielęgnuje kulturową tożsamość narodu (Jabłeczka, 2000, s. 8). Misja edukacyjno-badawcza oraz misja relacji z otoczeniem w wymiarach cywilizacyjnym, kulturowym i etycznym wpisują się w paradygmat myślenia o uniwersytecie w kategoriach rozwoju społecznego (Musiał, 2013, s. 14). Tym samym, misje te wspierają etos uniwersytetu oparty na aksjologicznych filarach autonomii, tolerancji, prawdy i wolności (Brzeziński, 2019, s. 115), przywołują wizję uniwersytetu jako instytucji niezależnie i obiektywnie uprawiającej naukę, dążącej do prawdy, krzewiącej wiedzę i działającej na rzecz postępu nauki, będącej ostoją tożsamości kulturowej narodu.

Ujmowanie relacji z otoczeniem w wymiarze ekonomicznym pojawia się w misji uczelni wyższych w Europie od połowy lat 80. (Jabłeczka, 2000, s. 11), a w Polsce od końca lat 80. XX wieku (Kola, Leja, 2015, s. 5) i jest powiązane z procesem urynkowania szkolnictwa wyższego, który wprowadza do uczelni element konkurencyjności, kreując potrzebę wyróżnienia się jednej uczelni spośród innych. Wymiar relacji z otoczeniem gospodarczym wpisuje się w instrumentalny, utylitarny sposób myślenia o uczelni wyższej (Musiał, 2013, s. 14) i menedżerskie podejście do formułowania misji (Jabłeczka, 2000, s. 11). Wprowadza do przestrzeni uniwersyteckiej kulturę korporacyjną, a wraz z nią model „akademickiego przedsiębiorstwa” (Sztompka, 2014, ss. 8-9), konkurującego o środki finansowania, skupionego na grantach, parametryzacji „dostarczeniu sprawnych pracowników na rozwijający się rynek pracy” (Sztompka, 2019, s. 30) oraz na „realizacji głównego celu strategicz-

nego, jakim jest przyczynianie się do wzrostu gospodarczego kraju” (Musiał, 2013, s. 15). Przyjmując narzucony z zewnątrz ład korporacyjny, instytucja uniwersytetu akceptuje konieczność wąskiej specjalizacji, co po pierwsze – „prowadzi do nieuchronnego przekształcania uniwersytetu w szkołę zawodową” (Brzeziński, 2006, s. 35), a po wtóre – narusza autonomiczność misji edukacyjnej uniwersytetu, która polega na „kształceniu oświeconych obywateli” (Sztompka, 2017, s. 9). Wykształceni specjaliści pozostają, niestety, ignorantami jeśli chodzi o zagadnienia wykraczające poza obszar ich specjalności (Brzeziński, 2019, ss. 109-116), a ponieważ brakuje im szerokiego i pogłębionego oglądu procesów oraz zjawisk zachodzących w świecie, są podatni na wpływy zewnętrzne, zmienność trendów i mód, innymi słowy – łatwiej nimi manipulować. To idealni reprezentanci *homo consumptor*.

Ścierające się we współczesnym uniwersytecie kultury wspólnotowa i korporacyjna, powodują efekt dysonansu i konfliktu kulturowego: „Oba efekty odczuwalne są w obszarach, które reguluje kultura akademicka: w dziedzinie wolności badań i nauczania oraz w dziedzinie samorządności, czyli niezależności organizacyjnej” (Sztompka, 2017, s. 8). P. Sztompka szczegółowo omawia zagadnienie naruszenia autonomii kultury akademickiej. W odniesieniu do dziedzin badawczej i edukacyjnej, Autor pisze o zagrożeniu i naruszeniu autonomii między innymi w kwestiach: wolności wyboru tematyki i metod badawczych, wolności wyboru tematyki i metod edukacyjnych, autonomiczności celu edukacji, motywacji autotelicznej w pracy badawczej i dydaktycznej, relacji mistrz – uczeń jako sposobu kształcenia następców, prowadzenia dydaktyki opartej na badaniach własnych. Odnosząc się do zagrożeń autonomii w dziedzinie samorządności, badacz podnosi między innymi kwestie procedur awansowania, nadawania stopni i tytułów naukowych, przyznawania nagród i wyboru do akademii nauk. Podkreśla również konieczność apolitycznego charakteru kultury uniwersyteckiej: „polityka winna się znaleźć poza murami uniwersytetu” (Sztompka, 2017, s. 11).

Zważywszy na potrzebę rozwijania metakompetencji uczenia się oraz propagowania idei *lifelong learning* jako stylu bycia, uniwersytet powinien „wychowywać, musi kształtować nowe elity dla wolnego, tolerancyjnego, demokratycznego i kreatywnego społeczeństwa – to jest kluczowa rola (...) biorąc pod uwagę realia płynnej nowoczesności” (Brzeziński, 2019, s. 111). Oznacza to, że uniwersytet w świecie płynnej nowoczesności winien w twórczy sposób odnieść się do tradycji i na fundamencie idei wspólnotowości rozwijać współczesną kulturę akademicką, cieszącą się autonomicznością w dziedzinie badań, edukacji i samorządności. Instytucja uniwersytetu powinna stworzyć przestrzeń dla rozwoju autonomii myślenia i działania, poczucia sprawczości i decyzyjności, zdolności urzeczywistniania celów życiowych i marzeń. Innymi słowy, zadanie edukacyjne uniwersytetu sprowadza się do tego, by

„nauczyć studentów myśleć” (Sztompka, 2017, s. 9), krzewić nastawienie na rozwój (Dweck, 2013), to znaczy – poszerzenie i pogłębianie świadomości.

W tym procesie kluczowe znaczenie ma wykorzystanie wiedzy uniwersalnej jako narzędzia wspierającego między innymi: rozwój myślenia analityczno-krytycznego i twórczego; odkrywanie i zrozumienie własnych zainteresowań i celów życiowych, a tym samym rozwój samoświadomości; nastawienie na rozwój osobisty; poszerzanie i pogłębianie rozumienia innych ludzi, wspólnot, społeczeństw i kultur; rozwój umiejętności adaptacji do zmieniających się potrzeb rynku pracy; poszerzanie i pogłębianie rozumienia zjawisk i procesów zachodzących w świecie. Niestety, instytucja uniwersytetu stoi w rozkroku między kulturą korporacyjną a kulturą wspólnotową, a w takiej pozycji trudno krzewić koherentny system wartości, o kształceniu „oświeconych obywateli” nie wspominając (Sztompka, 2017, s. 9). Nie dziwi zatem rosnąca popularność edukacji nieformalnej (szkoleń, kursów, seminariów, warsztatów, webinarów itp.), która pozwala w krótkim czasie zdobyć potrzebną wiedzę, a jednocześnie jest nieodzownym elementem strategii uczenia się przez całe życie, poszerzania i pogłębiania świadomości. Istotnym wsparciem dla uniwersytetu i kształcenia akademickiego są inicjatywy podejmowane przez stowarzyszenia oraz fundacje (np. na rzecz uzdolnionych studentów), współpraca uniwersytetów z organizacjami non-profit (Kola, Leja, 2015, ss. 9-10).

## Zakończenie

Płynna nowoczesność uwikłała społeczności globalnej wioski w kompulsywne konsumowanie, grę rywalizacji, niskich stanów emocjonalnych i działania z egotycznych pobudek. Konsumpcjonizm jako stan umysłu, wyrażający się w konsumpcyjnym stylu bycia, hamuje globalny wzrost świadomości, to jest przejście do sfery świadomości manifestującej się przez działania twórcze, orientację na współpracę i przedkładanie wyższego dobra nad interes partykularny (Hawkins, 2012). Pokolenie Z – urodzone i wychowane w kulturze *instant* – potrzebuje przestrzeni, w której nauczy się, jak się uczyć, rozbudzi swoją ciekawość poznawczą, poczuje radość z odkrywania prawdy i dzielenia się nią. Innymi słowy, potrzebuje przestrzeni dla rozwoju i wzrostu świadomości, przestrzeni stanowiącej solidną przeciwwagę dla wartości propagowanych przez płynną nowoczesność, a przejawiających się w powierzchowności i bylejakości. Taką przestrzeń powinna stworzyć szkoła i uniwersytet, jednak obydwie te instytucje mierzą się ze swoim kryzysem. W przypadku szkoły mamy do czynienia z niewydolnością systemu, która przekłada się na drastyczne obniżenie prestiżu zawodu nauczyciela i spa-

dek zainteresowania tą ścieżką kariery zawodowej. Instytucja uniwersytetu – uwikłana w budowanie relacji z otoczeniem gospodarczym – przeżywa kryzys tożsamości, który stwarza realne zagrożenie dla autonomiczności kultury akademickiej.

Odpowiedzią na ów kryzys edukacji formalnej – przedmiot żywych dyskusji badaczy, praktyków, przedstawicieli mediów – jest rozwój edukacji alternatywnej i nieformalnej oraz inicjatywy stowarzyszeń i fundacji wspierających uniwersytet oraz kształcenie akademickie. Działania te pokazują, że są w społeczeństwie polskim środowiska przedkładające współpracę nad rywalizację, dostrzegające wagę i znaczenie dobra wspólnego, którego istotę trafnie oddaje cytat z aktu fundacyjnego Akademii Zamojskiej z roku 1600: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie” (<https://wartowiedziec.pl/edukacja-kultura-i-sport/27690-modziezy-chowanie>). Jednakże, aby transformacja edukacji mogła się w pełni dokonać, potrzeba, aby społeczeństwo polskie jako zbiorowość przekroczyło sferę świadomości, wyrażającą się orientacją na rywalizację i stawianie partykularnych interesów ponad dobro wspólne, by przebudziło się intelektualnie (Hawkins, 2010, s. 82) i duchowo – w takim znaczeniu duchowości, o jakim pisze K. Skrzypińska (2015, ss. 33-44). Kluczem zaś do przebudzenia jest styl życia *lifelong learning*.

### **Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Bauman, Z. (2006a). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Bauman, Z. (2006b). *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Bauman, Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Brzeziński, J.M. (2019). *Podstawowe wartości uniwersytetu*. Pamiętnik Literacki CX, 4, 109-116
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Wydawnictwo Helion
- Dębski, (2016). *Nałogowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*. Gdynia: Fundacja Dbam o Mój Z@sięg
- Dweck, C. (2013). *Psychologia sukcesu*. Warszawa: Wydawnictwo Muza
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels, Belgium: European Commission
- Gould, D., Weinberg, R.A. (2015). *Foundations of Sport & Exercise Psychology*. Wydawnictwo Human Kinetics
- Hawkins, D.R. (2010). *Siła czy moc. Ukryte determinanty ludzkiego zachowania*. Warszawa: Wydawnictwo Virgo
- Hawkins, D.R. (2012). *Przekraczanie poziomów świadomości*. Warszawa: Wydawnictwo Virgo
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo DSWE
- Jablecka, J. (2000). *Misja organizacji a misja uniwersytetu*. Nauki i Szkolnictwo Wyższe 2/16, 7-25
- Juchnowicz, M. (2009). *Kulturowe uwarunkowania zarządzania kapitałem ludzkim*. Kraków: Oficyna Wolters Kluwer Business
- Kisiel-Dorohinicka, C. (2017). *Dorastanie w płynnym świecie. W poszukiwaniu źródeł lęków i bezsilności współczesnej młodzieży*. W: B. Bodzioch-Bryła, L. Dorak-Wojakowska (red.), *Anatomia strachu. Strach, lęk i ich oblicza we współczesnej kulturze*, (ss. 529-546). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum
- Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Langier, C. (2016). *Miejsce i rola multimediów w życiu dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Edukacja – Technika – Informatyka, 2(16), 176-182
- Marcela, M. (2021). *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Matczak, A., Martowska, K. (2011). *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*. Studia Psychologica, 11(1), 5-18
- Melosik, Z. (2003) *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. Chowanna, 1, 19-37
- Morbitzer, J. (2003). *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra* (ss. 138-148). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas
- Morbitzer, J. (2012). *Nowe uwarunkowania edukacyjne epoki dzieci sieci*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, LXV, 31-48
- Morbitzer, J. (2014a). *O wychowaniu w świecie nowych mediów: zarys problematyki*. Labor et Educatio 2, 119-143
- Morbitzer, J. (2014b). *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*. Psychologia Wychowawcza, 5, 115-130



- Morbiter, J. (2017). *Współczesny uczeń jako homo mediens – edukacyjne implikacje*. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, 14, 71-81
- Musiał, K. (2013). *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9, 5, 1-6
- Skrzypińska, K. (2015). *Duchowa tożsamość, czyli poszukiwanie siebie ponad przestrzenią i czasem – ujęcie według modelu Potrójnej Natury Duchowości (PND)*. W: H. Grzymała-Moszczyńska, D. Motak (red.), *Religia. Religijność. Duchowość. W poszukiwaniu nowych perspektyw* (ss. 33-44). Księga jubileuszowa dla Pawła M. Sochy od przyjaciół i uczniów, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby*. Łódź: Wydawnictwo Dobra Literatura
- Szpunar, M. (2015). *Internet i jego wpływ na procesy pamięciowe*. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18, 2(70), 149-156
- Sztompka, P. (2014). *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur*. *Nauka Polska*, 1, 7-18
- Sztompka, P. (2019). *Misja uniwersytetu dzisiaj*. W: J.M. Brzeziński, T. Wallas (red.), *Uniwersytet XXI wieku. Między uniwersytetem Humboldta a uniwersytetem badawczym* (ss. 23-31). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
- Toffler, A. (2007). *Szok przyszłości*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz
- UNESCO, (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural
- Urbaniak, M. (2014). *Gorzki posmak płynnej nowoczesności. Wybrane zagadnienia z filozofii społecznej Zygmunta Baumana*. *KNUV*, 4(42), 5-27
- Weinberg, R.S., Gould, D. (2015). *Foundations of sport and exercise psychology* (6th ed.). Human Kinetics
- Wiktorowicz J., Warwas I., Kuba M. i in. (2016). *Pokolenie – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego*. Warszawa: Wolters Kluwer
- Zakowicz, I. (2012). *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch?* *Ogrody Nauki i Sztuki*, 2, 62-74

### Źródła internetowe

- Brzeziński, J.M. *Czy Polsce potrzebne są nauki humanistyczne i społeczne?* W: J. Kierzek (red.), *Polskie nauki humanistyczne i społeczne w nowym stuleciu, w nowej Europie* (ss. 32-39), Warszawa: IBL PAN; pobrane z: <https://ibl.waw.pl/nh01.pdf> [dostęp: 05.08.23]
- Głębocki, R. (2014). *Nowa kultura uczenia się a edukacja i praca w epoce cyfrowej*, 1-7, pobrane z: [https://ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty\\_2014\\_10/glebocki.pdf](https://ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty_2014_10/glebocki.pdf) [dostęp: 10.08.2023]
- Goetz, (2015). *Czy internet pozbawia nas empatii?* *Niebieska linia* nr 3/98; pobrane z: [www.pismo.niebieskalinia.pl](http://www.pismo.niebieskalinia.pl) [dostęp: 10.08.2023]
- [https://biznes.interia.pl/finanse/news-pokolenie-z-konsumuje-tresci-zupelnie-inaczej-nId,6395666#utm\\_source=paste&utm\\_medium=paste&utm\\_campaign=chrome](https://biznes.interia.pl/finanse/news-pokolenie-z-konsumuje-tresci-zupelnie-inaczej-nId,6395666#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=chrome) [dostęp: 10.08.2023]
- [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC\\_UOE\\_PERP01\\_\\_custom\\_5643954/default/table?lang=fr](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_PERP01__custom_5643954/default/table?lang=fr) [dostęp: 05.08.23]

- <https://wartowiedziec.pl/edukacja-kultura-i-sport/27690-modziewy-chowanie> [dostęp: 10.09.23]
- <https://zpe.gov.pl/pdf/POLLiA2oG> [dostęp: 05.09.23]
- Kluza, S. (2019). *Każde pokolenie ma własny czas i... preferencje zakupowe. Jak kupują pokolenia X, Y, Z?* Magazyn E-commerce. Portal nr 7; pobrane z: <https://www.magazyn-ecommerce.pl/artukul/kazde-pokolenie-ma-wlasny-czas-i-preferencje-zakupowe-jak-kupuja-pok>[dostęp: 10.08.2023]
- Kola, A.M., Leja, K. (2015). *Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora*. E-mentor nr 4(61), 4-12; pobrane z: <http://dx.doi.org/10.15219/em61.1201> [dostęp: 10.08.2023]
- Kołodziej, J. (2016). *Dlaczego ludzie dorośli się uczą? Rozważania na temat idei kształcenia przez całe życie w aspekcie wychowania nowego typu człowieka*; pobrane z: <https://docplayer.pl/108211411-Mgr-jolanta-kołodziej-uniwersytet-jana-kochanowskiego-w-kielcach-wstep-koncepcja-edukacji-przez-cale-zycie-jawi-sie-jako-klucz-do-bram-xxi-wieku-1.html> [dostęp: 10.08.2023]
- Kowalska, D. (2022). *Nauczyciel to nie jest zawód dla młodych*; pobrane z: <https://plus.polskanews.pl/nauczyciel-to-nie-jest-zawod-dla-mlodych-ludzi/ar/c15-16814257> [dostęp 05.08.23]
- Mellibruda, J. *Poszukiwanie i utrata mocy osobistej*; pobrane z: <https://psychologia.edu.pl/component/content/article/115-teksty/1380-poszukiwanie-i-utrata-mocy-osobistej.html> [dostęp: 10.08.2023]
- Półturzycki, J. (2004). *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*. E-mentor, 5(7), 47-50; pobrane z: <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/97> [dostęp: 10.08.2023]
- Przeorek, J. (2023). *Zarobki nauczycieli mogą zaskoczyć. Ile naprawdę dostają co miesiąc?*; pobrane z: <https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/9281163,zarobki-nauczycieli-moga-zaskoczyc-ile-naprawde-dostaja-co-miesiac.html> [dostęp: 10.08.2023]
- Radziejowska, A. (2021). *Co to jest edukacja alternatywna i skąd się bierze jej rosnąca popularność*; pobrane z: <https://witrynawiejska.org.pl/2021/09/30/co-to-jest-edukacja-alternatywna-i-skad-sie-bierze-jej-rosnaca-popularnosc> [dostęp: 05.08.23]
- Rosiński, K. (2023). *Pokolenie Z wydaje pieniądze na „ostentacyjny konsumpcjonizm”*. Millenialsi stawiają na doświadczenia. Money.pl; pobrane z: <https://www.money.pl/pieniadze/pokolenie-z-wydaje-pieniadze-na-ostentacyjny-konsumpcjonizm-millenialsi-stawiaja-na-doswiadczenia-6884904657116064a.html> [dostęp: 10.08.23]
- Szkola TVP. *Nauczyciele programu w ogniu krytyki*; pobrane z: <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/koronawirus-w-polsce-szkola-z-tvp-w-ogniu-krytyki/pm18bc0> [dostęp: 05.08.23]
- Sikorska, I. (2011). *Edukacja alternatywna – bogactwo różnorodności*, 47-64; pobrane z: [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/79493/sikorska\\_edukacja\\_alternatywna\\_bogactwo\\_roznorodnosi\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/79493/sikorska_edukacja_alternatywna_bogactwo_roznorodnosi_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [dostęp: 12.09.23]
- Wesoła, B. (2022). *Rośnie liczba nastolatków uzależnionych od internetu oraz mających myśli samobójcze. To trzeba wiedzieć*. Strefa edukacji; pobrano z: <https://strefaedukacji.pl/rośnie-liczba-nastolatkow-uzalezniionych-od-internetu-oraz-majacych-mysli-samobojcze-to-trzeba-wiedziec/ar/c5-16855895> [dostęp: 10.08.23]
- Wróblewska, W. (2006) *Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji*. E-mentor, 5(17), 47-52; pobrane z: <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/17/id/356> [dostęp: 05.08.23]

PAWEŁ ZIELIŃSKI

ORCID 0000-0001-9015-6751

*Uniwersytet Jana Długosza  
w Częstochowie*

## WYCHOWANIE DO CZŁOWIECZEŃSTWA EDUARDA SPRANGERA

**ABSTRACT.** Zieliński Paweł, *Wychowanie do człowieczeństwa Eduarda Sprangera* [Eduard Spranger's Education to Humanity]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 185-199. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 9.09.2023. Accepted: 29.11.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.12

The author reconstructs and interprets the Education to Humanity by Eduard Spranger, a prominent German philosopher, psychologist, and pedagogue, whose pedagogical work is little known in Poland. The barbarism of the Russian-Ukrainian War is a reminder of how topical the issue of realising the value of humanity is in contemporary education. Spranger not only answers the question of what humanity is, but points to specific, rather than general, methods of its formation in young people. He refers to selected teaching methods of Socrates, specifically to moral stories, and also to meditation, as in Zen Buddhism. He links a number of universal values to the formation of humanity, such as self-reflection, dignity of the person, self-criticism, responsibility, conscience, and love. Spranger's theory of upbringing is holistic. Its teleology is oriented towards personality development, with an emphasis on altruistic values and human moral development. It is largely consistent with the pedagogical thought of Otto F. Bollnow, Abraham H. Maslow, Theodor Adorno, Hans Waldenfens, Andrzej Szyszko-Bohusz, Hilarion G. Petzold and other contemporary scholars – humanists. It also seems a continuation of Immanuel Kant's, Johann H. Pestalozzi's, Leo N. Tolstoy's, Rudolf Steiner's and even Mencius's concepts of education, as well as those of Zen and Daoist teachers. Spranger opposed the idea of a transhumanism based on modern technology, as well as the instrumental and utilitarian treatment of nature, and the materialistic and technological trend, that is omnipresent in modern human life.

**Key words:** German humanistic pedagogy, holistic pedagogy, conscience, humanity, meditation

### Wprowadzenie

Eduard Spranger (1882-1963) jest uznawany w Niemczech za wybitnego filozofa, psychologa i pedagoga, jednak, jeśli chodzi o jego myśl pedagogiczną, mało znany i w niewielkim stopniu obecny we współczesnej pedagogice polskiej (Szymański, 2019, s. 11). Krótkie hasło o nim znajdziemy w *Encyklopedii*

pedagogicznej XXI wieku, w artykule Stanisława Jopka prezentującym biografię i filozofię społeczną uczonego (Jopek, 2001) oraz jedenastostronicowy tekst w *Prądach i kierunkach w pedagogice XX wieku* Ludwika Chmaja, w rozdziale o pedagogice kultury, w omawianym tam nurcie aksjologicznym. W 1936 roku wydano we Lwowie niewielką pracę Else Croner, omawiającą kilka dzieł E. Sprangera, między innymi *Formy życia (Lebensformen)* oraz *Psychologię dojrzewania (Psychologie des Jugendalters)* (Croner, 1936, ss. 22-37, 37-51). W *Przedmowie* Jan Kuchta uznał omawiane dzieła za najlepszy wstęp do pedagogiki humanistycznej, a samego uczonego – za jej głównego przedstawiciela. Zaznaczył też, że pedagogika humanistyczna w Polsce niejednokrotnie zwana jest pedagogiką kultury. Janusz Gajda uważa Sprangera za twórcę filozofii kultury – nauki o wartościach i psychologii humanistycznej – nauki o formach życia. Jak napisał, powołując się na L. Chmaja, pedagogika w rozumieniu Sprangera jest przede wszystkim teorią wychowania; wychowanie przekazuje dobra kulturalne i wyzwala wartości osobiste, a celem edukacji jest pełny rozwój osobowości, duchowo zjednoczonej i nasyconej wartościami (Gajda, 2006, ss. 32-33). Klasyfikację wartości według Sprangera, ujętą w sześciu grupach, krótko przedstawił Mieczysław Łobocki (2006, s. 99). Chmaj, pisząc z perspektywy pedagogiki okresu socjalizmu, postawił teorii pedagogicznej Sprangera szereg zarzutów, które nie wytrzymują próby czasu, ale też wskazał kilka jej istotnych walorów, jak podkreślanie rangi nauk humanistycznych w ogólnym wykształceniu człowieka, wartości pracy zawodowej w życiu człowieka i potrzeby jej zhumanizowania, potrzeby oparcia się wychowawcy w pracy wychowawczej na konkretnym świecie dziecka oraz odwołania się do organizacji młodzieżowych. Oceniał również jako bardzo interesujący wgląd Sprangera w psychikę i życie młodzieży (Chmaj, 1962, ss. 362-363). Z kolei S. Jopek zauważył, że według Sprangera każda dziedzina życia jest podporządkowana sumieniu i moralności, również wychowanie (Jopek, 2001, s. 163). Spranger wygłaszał cieszące się wielką popularnością w kraju i za granicą, również w Japonii i Korei, wykłady dotyczące między innymi Sokratesa, Platona i Kanta oraz niemieckiego idealizmu (Jopek, 2001, s. 161). Jako uczeń Wilhelma Diltheya, jednoznacznie określił się w humanistycznym nurcie nauki, był mocno powiązany z myślą aksjologiczną Heinricha Rickerta oraz z filozofią życia Diltheya. Jest reprezentantem zarówno poglądów dotyczących rozwoju duchowego na podstawie wyższych uniwersalnych wartości, jak i holizmu oraz nadrzędności badań jakościowych w naukach o orientacji humanistycznej. Podkreślał rangę hermeneutyki jako podstawowej metody badawczej, również w pedagogice.

Przedstawił też odmienne od swojego nauczyciela pojęcie rozumienia, głównej kategorii hermeneutyki. Jak pisał Ulrich Schrade, Spranger polemizował z pojmowaniem rozumienia jako poznawaniem czyichś przeżyć wewnętrznych na podstawie ich zewnętrznych przejawów, postrzeganych w obserwacji zmysłowej oraz na pewności dotyczącej doświadczenia przez

badacza takich samych treści. Uczony wprowadził do nauk o duchowości (Geistwissenschaften) pewne rozróżnienie; ludzkie przeżycie psychiczne ma podwójną treść, obiektywną – niezależną od podmiotu doznającego i wspólną wszystkim ludziom oraz subiektywną – dostępną w poznaniu jedynie osobie poznającej. Rozumienie hermeneutyczne drugiej osoby opiera się na treściach tylko obiektywnych, ponadto zależy nie tyle od zewnętrznych przeżyć tej osoby, co od znajomości kultury, w której tkwią obiektywne wartości umożliwiające wspólne przeżycie psychiczne u różnych ludzi (Spranger, 1985, s. 6).

Główny problem rozpatrywany w tym artykule brzmi: na czym polega wychowanie do człowieczeństwa według Eduarda Sprangera? Zagadnienie to jest ważne dla teorii wychowania w Polsce, zwłaszcza w jej kontekście aksjologicznym. Reprezentanci humanistycznego nurtu pedagogiki rozmaicie przedstawiają i hierarchizują najważniejsze wartości wychowawcze. Często wymieniają zarówno triadę cnót greckich: prawdę, dobro i piękno, jak też wartości później dodane: miłość, godność ludzką, odpowiedzialność, człowieczeństwo, tolerancję i inne. Próbując rozstrzygnąć stale aktualny i nabrzmiały problem powiązany z barbarzyńskim obliczem współczesnej cywilizacji i powtarzającym się ludobójstwem, jak podczas trwającej wojny w Ukrainie, wybitni przedstawiciele nurtu humanistycznego nauki, jak chociażby Theodor Adorno (1978) czy Abraham Maslow (1971), wskazywali na miłość i tolerancję, czy na dobro jako najważniejsze wartości wychowawcze. Szukali oni także drogi ich praktycznej realizacji w edukacji i społeczeństwie.

Zupełnie nieznaną w naszym kraju jest teoria wychowania do człowieczeństwa Sprangera, dookreślona w późnych latach życia uczonego. Z wstępnego rozpoznania wynika, że wyjaśnia ona nie tylko w pogłębiony sposób rozumienie człowieczeństwa, ale też wskazuje na konkretne metody rozwoju moralnego człowieka. Jednocześnie ta myśl pedagogiczna Sprangera jest osadzona w kontekście niemieckiej filozofii oraz literatury pięknej.

W celu rozstrzygnięcia postawionego problemu, odwołano się do metody hermeneutycznej badań jako najbardziej adekwatnej. Dociekano, co rozumiał Spranger w zakresie wychowania do człowieczeństwa, jak również interpretator jego tekstu (Nowak, 1993, s. 54), ponadto szukano analogii w twórczości wybitnych postaci nauki i kultury oraz powiązanych z nimi nurtów i formacji, odwołując się do metody porównawczej.

## **Edukacja docieraniem do człowieczeństwa i dla ludzkości**

1. W artykule przedstawiono rekonstrukcję koncepcji wychowania do człowieczeństwa Sprangera głównie na podstawie jego późnego, wydanego w języku niemieckim w 1950 roku i wielokrotnie wznawianego, dzieła *Päda-*

*gogische Perspektiven (Perspektywy pedagogiczne)*. Jego część końcowa ma tytuł *Erziehung zur Menschlichkeit – Edukacja do człowieczeństwa*.

2. Współczesna cywilizacja rozkwita w aspekcie technologicznym, jednak zdaniem E. Sprangera najistotniejsze dla ludzi jest odnalezienie odpowiedzi na pytanie, czym jest człowieczeństwo i na czym polega edukacja do człowieczeństwa, edukacja dla ludzkości. Doświadczenia drugiej wojny światowej, jak stwierdził uczony, wskazują, że współczesna cywilizacja może pograżyć się w barbarzyństwie (Spranger, 1964, s. 122). Klucz do zapobieżenia temu stanowi edukacja do człowieczeństwa. Problem jest aktualny, palący i nierozwiązany, co sygnalizowało wielu współczesnych uczonych i pedagogów, jak wspomniany już Adorno czy Andrzej Szyszko-Bohusz (1934-2021). Uczni od zarania naukowości pedagogiki szukali jego rozstrzygnięcia. Spranger przedstawił własne rozwiązanie, które zdaje się obalać wiele przekonań i mitów dotyczących kształtowania się człowieka moralnego, z rozwiniętym człowieczeństwem.

### **Nierozdzielność z kulturą danych czasów**

Spranger, podobnie jak Immanuel Kant, od razu odrzucił podejście naturalistyczne Jeana-Jacquesa Rousseau, wskazujące, że prawdziwą istotę ludzką można uformować poza kulturą, a następnie wprowadzić do świata codziennych zmagania i życiowych zadań. Uczony założył, że prawdziwe człowieczeństwo jest nierozdzielne od kultury danych czasów i narodu. Ludzkie kręgi czy sfery życiowe, jak rodzina, szkoła i praca, są dla człowieka, jak wskazywał Johann Heinrich Pestalozzi, jego właściwymi miejscami edukacji, wreszcie te poszerzające się kręgi obejmują lud, państwo i ludzkość. Spranger nie chciał utożsamiać człowieczeństwa z internacjonalizmem, ideologią skupiającą się na współpracy, przyjaźni i równouprawnieniu wszystkich narodów. Człowieczeństwo nie jest czymś równym dla wszystkich czy uniwersalnym, ale wiąże się z określoną sytuacją społeczną oraz konkretnymi wyzwaniami powołania czy profesji (Spranger, 1964, s. 122).

### **Potrzeba głębokiego przenikania świata wewnętrznego człowieka**

Kolejnym, istotnym stwierdzeniem uczonego było wskazanie na potrzebę głębokiego wnikięcia w świat wewnętrzny człowieka, gdyż samo poszerzanie myśli i nauczanie o świecie zewnętrznym jest daleko niewystarczające w docieraniu do człowieczeństwa. Zatem, edukacja służy przebudzeniu sił



wewnętrznych (młodego) człowieka, aby mógł uczestniczyć w prawdziwej kulturze, co oznacza, że ma być jej nosicielem oraz rozwijać się w wymiarze moralnym, wymiarze ludzkiego postępowania. Spranger, powołując się też na Johanna Wolfganga Goethego, ujął to jednoznacznie:

Dzisiejsza pedagogika wie bardzo dużo o zewnętrznych powiązaniach i relacjach, w których należy kształcić rozwijającą się osobę. Niewiele wie o wewnętrznej strukturze duszy, która musi dojrzeć, aby nasza cywilizacja mogła na nowo odkryć coś na kształt swojej utraconej duszy. (...) Nazywam tak sferę intymności młodego człowieka, do której trzeba się zwrócić w jego służbie. Mógłbym również powiedzieć: chodzi mi o wnętrze, o głębię jaźni, w której decyduje się wewnętrzne przeznaczenie, które zawsze ma pierwszeństwo przed przeznaczeniem zewnętrznym; ponieważ to od wnętrza zależy, w jaki sposób losy, które się spotykają, są przyjmowane i przetwarzane. Zwykle brakuje nam mapy tego obszaru (Spranger, 1964, s. 123).

### Ego i wyższa jaźń

Uczony, rozpatrując różnice między człowiekiem a zwierzęciem, stwierdził, że człowiek potrafi tworzyć z rzeczy obraz świata, jak również odkrywać swój świat wewnętrzny. Jednakże, drugi dar nie występuje jeszcze we wczesnym dzieciństwie. Doświadczenia dziecka łączą się w jednym punkcie – w ego, ale nie zastanawia się ono jeszcze nad nimi, jak i nad samym ego – ja. Gdy pojawi się drugie ja, obserwujące pierwsze, jakby wyższa instancja, wyższy stopień, zachodzi punkt zwrotny w rozwoju człowieka. Jak to określił Spranger, to rozszczepienie na ja i (wyższą) jaźń umożliwia dopiero proces edukowania ludzkości. Wcześniej można realizować inne formy edukacji: formację do wspólnot życia oraz aktywację prostych aktów myśli, jednak brakuje tutaj (jeszcze) rozstrzygnięcia podmiotu, do czego one prowadzą, czy do zbawienia, czy do katastrofy. Uczony poczynił tu analogię rozumienia ja z rozumieniem atomu, który kiedyś był prostym składnikiem rzeczywistości, współcześnie zaś jest czymś bardzo złożonym, jakby miniaturą układu słonecznego. Podobnie jest z ego. Nie jest to tylko punkt odniesienia dla wszystkich ludzkich doświadczeń i pragnień, ale jest też powiązany z wyższą jaźnią, komunikującą się z niższą, a posiadającą perspektywę znacznie szerszą niż ego, wykraczającą poza jego czas i miejsce (i prawdopodobnie zabieganie tylko o własną korzyść czy pomyślność, ewentualnie jeszcze najbliższych). To właśnie ta jaźń stanowi fundament ludzkości. Może aktywować inne, wyższe duchowe połączenia, tym samym umożliwiając wewnętrzne objawienie. Może być wewnętrznym regulatorem, prowadząc człowieka po właściwej ścieżce życia. Stanie się tak, kiedy w momencie przebudzenia (uaktywnienia się) i od tego czasu będzie odpowiednio pielęgnowana (Spranger, 1964, ss. 123-124).

Następnie Spranger poczynił dwie istotne uwagi, powiązane z wychowaniem do człowieczeństwa, rozwojem dziecka i młodego człowieka oparte na działaniach pedagogicznych.

### Niemoc autorytarnych oddziaływań

Pierwsza z nich dotyczy niemocy działania z zewnątrz w postaci udzielania autorytarnych wskazówek dziecku, gdy wyłoni się już jaźń. To dziecko w swej sferze wewnętrznej dokonuje rozstrzygnięć w zakresie edukacji dla ludzkości. Uczony uważał, że około trzeciego roku życia budzi się proste ego u dziecka, to znaczy może ono dłużej podtrzymywać swoją wolę i „buntować się”, przeciwstawiać narzucanym z zewnątrz poleceniom. W okresie pokwitania, w przedziale od około jedenastego, dwunastego do szesnastego roku życia, kształtuje się ego refleksyjne, jaźń. Uczony nie twierdził, że ono wtedy powstaje, gdyż często pojawia się znacznie wcześniej, ponadto proces ten może zachodzić w rozmaity sposób. Przebudzenie do „samego siebie” może zachodzić nagle, i wtedy jest widoczne z zewnątrz, ale też w sposób ciągły i niezauważalny. Już we wcześniejszym okresie istnienia prostego ego, zwłaszcza matki potrafią, przez odwołanie się do regulacji własnych instynktów i uczuć, wpływać na dziecko, potem jednak takie działania, w istocie o charakterze autorytarnym, nie zdadzą egzaminu (Spranger, 1964, ss. 124-125).

### Zagrożenie spotęgowanym egoizmem i jego skutkami

Druga uwaga dotyczy właściwego zinterpretowania zjawiska kształtowania się jaźni, jako że można je pozbawić „wspaniałej godności i mocy”. Spranger nazwał je cytadelą przyszłej ludzkości, gdyż stanowi samodzielną ostoję dla bronienia i wzmacniania ludzkości. Zjawisko to lokuje się jakby pośrodku, między człowiekiem a boskością, gdzie człowiek i boskość wciąż stanowią tajemnicę. Zdaniem uczonego, proces ten został subtelnie, choć częściowo przedstawiony w rozdziale „Kim jestem?” poczytnej powieści niemieckiego pisarza Vincenza Eratha (1906-1976), zatytułowanej *Większe niż ludzkie serce* (*Größer als des Menschen Herz*). Jeśli zostaną popełnione na tym etapie kształtowania się czy – jak to ujął uczony – kiełkowania człowieczeństwa, błędy, może wyłonić się spotęgowany egoizm, wyrachowanie w podporządkowaniu się władzy, nie-ludzkość, barbarzyństwo, czy zbrodniczość. Zdaniem Sprangera, szkoły psychoanalizy prawdopodobnie niepoprawnie interpretują kształtowanie się tak zwanego superego u człowieka (Spranger, 1964, ss. 125-126).

W dalszej części rozprawy uczony dociekał właściwych metod pedagogicznych dla wzmocnienia i rozwoju budzącego się prawdziwego człowieczeństwa.

### Wspieranie autorefleksji

Gdy młody człowiek, choć zazwyczaj nie wiadomo dokładnie, kiedy to się dzieje, zaczyna skupiać się na sobie i prowadzić wewnętrzne rozmowy, dociekając swojego wnętrza, tego, kim jest naprawdę, należy go w tym procesie wesprzeć. Ta ludzka tendencja zwrócenia się ku sobie jest coraz bardziej zakłócana po drugiej wojnie światowej wzrastającą „ruchliwością naszych dni”, oddziaływaniem wielkiej ilości bodźców i podniet ze strony współczesnej cywilizacji. Bardzo pomocne jest tutaj zwrócenie się do natury oraz czytanie książek. Dzięki temu młody człowiek zaczyna kształtować swe sekretne ideały, rozwijać własną duszę. To duchowe rozwijanie musi zająć w tym okresie, inaczej sposobność przepadnie. Jednak, zdaniem Sprangera, większość ludzi nie przechodzi takiego duchowego dojrzewania i w rezultacie upowszechnia się wzorzec pospolitego człowieczeństwa, „masowa ludzkość”, czyli – jak można wnioskować – ludzkość prymitywna, niehumanitarna, w jakimś stopniu barbarzyńska (Spranger, 1964, s. 126).

Najlepszym podejściem do nauczania autorefleksji w rozumieniu uczonego jest **postępowanie Sokratesa**. Chodzi tutaj o to, aby wewnętrzne młodzieńcze rozmowy wydobyć na zewnątrz, przekształcić je we wspólne dochodzenie do istoty dobra, czym ono jest, czego młody człowiek w istocie chce i kim jest? Nie należy jednak wyręczać w odpowiedzi młodego człowieka, czy dostarczać mu gotowych rozwiązań. Dlatego Spranger zastanawiał się, które metody Sokratesa i w jaki sposób mogą być zastosowane obecnie, skoro część z nich była uwarunkowana realiami czasu życia wielkiego filozofa.

### Rola opowieści moralnych i medytacji

Istnieją zatem historie moralne czy opowieści moralne. Współcześnie część z nich odrzuca się jako nieodpowiednie dla wszystkich młodych ludzi z uwagi na ich wiek. Być może też dlatego, że mają oświeceniową formułę, są zbyt toporne w konstrukcji, prostackie w wyrazie, zbyt dydaktyczne w znaczeniu: szkolące, moralizujące. Uczony zauważył, że Japończycy mają znacznie głębsze tego rodzaju baśnie i historie. Ponieważ młody człowiek mocno utożsamia się z bohaterami i ma wewnętrzną skłonność do sprawiedliwości

oraz czystości, opisywane wydarzenia powinny zawierać prawdziwe wartości moralne. W wielu współczesnych przekazach, jak filmy, nie ma ukierunkowania na wartości, dlatego nie oddziałują one moralnie, nie podnoszą ludzkiej świadomości. Filmy i podobne przekazy wyzwalają mnóstwo emocji czy namiętności, jednak nie służą wzmocnieniu wewnętrznego ja, budowaniu jego moralnej rdzennej struktury. Rozpatrując obszar religijności protestanckiej, a nawet całej kultury Zachodu, uczony stwierdził, że jest ona obecnie słaba w zakresie dotyczącym kwestii zachęty do medytacji, zjednoczenia siebie, patrzenia do wewnątrz, by dostrzec tam „boską iskrę”.

Spranger stwierdził, że na Bliskim i Dalekim Wschodzie można dostrzec położenie znacznie większego nacisku na kultywowanie przez ludzi metafizycznego ja. Japoński buddyzm Zen, upowszechniający się stopniowo na Zachodzie, zawarte w nim starożytne legendy i przypowieści wyjaśniają, jak głęboko należy zejść w swoje wnętrze, aby odkryć swe prawdziwe ja. Uczony stwierdził, że bez tego rodzaju metod nie można edukować ludzkości. Bez edukacji, która poprowadzi człowieka do korzeni jego egzystencji, do boskiego sanktuarium, ludzkość pozostanie w barbarzyństwie. Dlatego wprowadzenie medytacji do edukacji, podobnej jak w buddyzmie Zen, Spranger uznał za zbawienne dla rozwoju człowieka, człowieczeństwa i ludzkości (Spranger, 1964, s. 128).

### **Godność własna i samokrytycyzm**

W kultywowaniu drogi do rozpoznania głębszego ja, zdaniem Sprangera, niezbędne jest posiadanie i pielęgnowanie godności własnej oraz samokrytycyzmu. Ludzką godność uczony jednoznacznie skojarzył z myślą Kanta i Goethego. Poczucie honoru, zdaniem uczonego, nie jest wcale powiązane z kodeksem wartości społeczeństwa, w którym funkcjonuje jednostka i które uznaje jednostkę za honorową lub nie. To poczucie wyrasta z głębszych pokładów człowieka, gdyż żywe istoty odczuwają „coś w rodzaju metafizycznego pierwotnego prawa”. Tak więc „prawa człowieka” nie są niedawnym „wynałazkiem liberalnego prawa konstytucyjnego”. Pierwotne poczucie honoru istnieje wewnątrz człowieka w postaci zarodkowej, jest nierozdzielnie związane z człowieczeństwem. Metody siłowe wychowania, czy raczej – pseudowychowania, a zwłaszcza bicie, nie prowadzą wcale do rozwoju człowieka. Wprowadzanie w brutalność, bestialstwo może wywołać skutek w postaci chęci odegrania się już nie tyle na wychowawcy, co oprawcy. Może też zablokować rozwój człowieczeństwa, rozwój moralny człowieka. Wskazywana kontemplacja nad samym sobą powinna prowadzić do szczerzej samokrytyki, do jaskrawego uchwycenia rozbieżności z ideałem siebie. Nieste-

ty, taka postawa jest często tłumiona przez chorobliwą ambicję. Pojawia się nadmiernie rozbudowana potrzeba uznania i wola władzy, stawiania siebie ponad innymi albo traktowanie siebie jako „my”, bądź jeszcze inne ambiciozalne zachowania. Zatem, jest to wąska ścieżka, która prowadzi przez różne pułapki egoizmu. Dlatego, pogłębiona, uczciwa i stale czyniona samokrytyka jest tu taka ważna (Spranger, 1964, ss. 128-130).

### Wychowanie do sumienia

Od samokrytyki tylko krok prowadzi do sumienia, którym pedagogika głównego nurtu, zdaniem Sprangera, prawie w ogóle się nie zajmuje. Wychowanie do sumienia jest nierozdzielne z wychowaniem do człowieczeństwa i samym człowieczeństwem. Są to powody, dla których pedagogika powinna uzupełnić swą wiedzę w tym zakresie. Uczony potraktował sumienie jako centralny proces w rozszczepionym ego. Wyższa jaźń osądza zachowania ego, płynące z sumienia emocje i rozterki wytwarzają wiele cierpienia. Sumienie jako regulator metafizyczny (ludzkich czynów) nie powołuje się wcale na ogólne normy typowego zachowania, ale oddziałuje w intymny i bezpośredni sposób niejako zwracając się do osoby znajdującej się w wyjątkowej sytuacji. Nie jest głosem zbiorowej moralności, ale głosem z ukrytej głębi życia czy samego siebie, z nieoświetlonego jeszcze obszaru metafizycznego ja.

Spranger odrzucił tutaj rozpowszechnioną już w czasach Herberta Spencera, zatem w okresie dziewiętnastowiecznego pozytywizmu, socjologiczną teorię sumienia. Moralności nie należy wcale utożsamiać z koncepcją „jak największego szczęścia jak największej liczby osób”. Sumienie nie wynika z żadnego doświadczenia, lecz istnieje niejako *a priori*, wpisane w podstawy istoty ludzkiej, choć różnie się przejawia. Sumienie jest powiązane bezpośrednio z honorem, wewnętrznym czy pierwotnym poczuciem godności, nie wiąże się nawet z konkretną decyzją czy czynem człowieka. Przejawia się w wewnętrznym świetle ludzkości i gdy na zewnątrz dany negatywny czyn może zostać zapomniany czy wymazany, a jego skutki zaleczone, wewnątrz tak się nie dzieje z powodu tego, że dany czyn został popełniony tak naprawdę przeciwko sobie. Spranger stwierdził, że jest tu odniesienie do wieczności, to właśnie tutaj otwiera się wymiar wertrykalny ponad horyzontalnym, wyłania się nowa perspektywa siebie i świata. Poprzez sumienie daje o sobie znać nieskończoność czy Bóg. To oddziaływanie płynie przez wyższe ja i wskazuje na perspektywę wykraczającą poza doczesność (Spranger, 1964, ss. 130-132).

Aby zrozumieć ten fragment wypowiedzi uczonego, interpretator przyjmuje tu założenie o dającej już znać o sobie nowej, wertrykalnej perspektywie postrzegania siebie i świata – jako nierozdzielnych. W tej perspektywie działa-

nia przeciw innym, czyny naganne moralnie są czynami przeciwko sobie. Zatem, działania krzywdzące innych są działaniami krzywdzącymi siebie samego i dlatego trudno człowiekowi pogodzić się z takimi czynami i ich skutkami.

Zdaniem Sprangera, nie można „edukować sumienia”, można jedynie tak działać, aby je wesprzeć w procesie wzrostu, oczyszczania się i pogłębiania. Mieć sumienie oznacza mieć wiedzę o sobie, a także o tych okolicznościach czy warunkach życia, które mogą mieć znaczenie moralne, jak również potrafić odkryć powiązania między nosicielem sumienia a tymi istotnymi okolicznościami. Oparta na sumieniu decyzja wymaga odwagi, co również można wesprzeć „dzięki starannie przemyślanej pomocy”. Sytuacje krytyczne wyzwalają działanie sumienia, a dzieje się to przez oczyszczenie poczucia honoru (godności) przed wyższą jaźnią, która z kolei odbija interwencję zasady boskiej. Edukacja dla ludzkości jest bardzo trudna, a nauczyciel powinien być „doradcą sumienia”, a nie stosować „terror sumienia”. Spranger odwołuje się tutaj do znaczenia spowiedzi, jak również do potrzeby udzielania pomocy sumieniu w konkretnych przypadkach, przez podsuwanie przykładów z realnego życia. Dobry pedagog podsuwając takie przykłady, pozwala wyostrzyć dzieciom ich własny ogląd. Uczony przyjrzał się oddziaływaniom państw totalitarnych w tym względzie. Nie tylko nie pielęgnowano tam sumienia, ale wręcz było ono wyeliminowane u ludzi. Propaganda usypiała je, tym samym rzekomo podnosząc komfort ich egzystencji, a w gruncie rzeczy prowadząc do nieludzkości (Spranger, 1964, ss. 132-133). Jak to ujął Spranger:

Żadna edukacja ludzkości nie jest możliwa bez obudzenia i utrzymania sumienia, które stoi przed Bogiem i jest prawdziwym klejnotem ludzkości (Spranger, 1964, s. 133).

## **Edukacja do poczucia odpowiedzialności**

Świadomość moralna jest wyposażeniem jednostkowym. Powołując się na Georga W.F. Hegla, uczony wskazał na rangę samoświadomości, która pozwala rozstrzygnąć pozytywnie sprzeczności ze światem. Chodzi nie tylko o zbawienie własnej duszy w wyborach i czynach moralnych jednostki, gdyż pracuje ona nie tylko nad sobą, ale pracuje też w świecie moralnym, z którym jest nierozdzielna. Zatem, ponosi odpowiedzialność, a ta dotyczy nie tylko siebie, ale również rzeczy materialnych, innej osoby, grupy osób, czy narodu. Edukacja do odpowiedzialności to nie napominanie i głoszenie kazań. Zaczyna się od wypełniania małych obowiązków, które młody człowiek potrafi zrozumieć i poradzić sobie z nimi. Poszerzenie duchowego horyzontu pozwala mu je zrozumieć, przyzwolenie na konkretne doświadczenia,



nawet zakończone porażką, pozwala mu na radzenie sobie z obowiązkami. Jest to zatem edukacja przez działanie, a jednocześnie porzucenie stylu autorytarnych oddziaływań na rzecz przebudzenia przez dziecko własnej woli i rozwoju autonomii. Służy to nie promocji pychy u młodego człowieka, a raczej jest to powołanie do służby, na którą musi się on wewnętrznie zgodzić. Praca powiązana z odpowiedzialnością za rzeczy materialne, mające wartość dla ludzi, powinna być wykonywana starannie, gdyż „uszlachetnia człowieczeństwo pracownika”. Zarówno praca związana z rzeczami, jak i służeniem ludziom, a także z kierowaniem nimi, wymaga dwuetapowej odpowiedzialności. Pierwszy wiąże się z wykonaniem ustalonego zadania, drugi, wyższy stopień odpowiedzialności wiąże się z zaangażowaniem w zadania o znaczeniu nie egoistycznym, ale ponadindywidualnym, powiązanych, choćby w najmniejszym stopniu, z losami świata. Spranger przytoczył tu powiedzenie: „demokracja jest szkołą odpowiedzialności”, łącząc wolność z obowiązkiem (Spranger, 1964, ss. 133-135).

### Edukacja dla miłości

Spranger stwierdził, że edukacja dla miłości jest najważniejszym aspektem edukacji dla ludzkości. Wszystkie rodzaje miłości mają swoje metafizyczne korzenie. Spranger dobitnie potwierdził, że wychowanie do człowieczeństwa jest wychowaniem do miłości swego bliźniego, powiązane z odrzuceniem zwykłego, rozpowszechnionego indywidualizmu i egoizmu. Zaznaczył też, że nie istnieje „ogólna miłość do człowieka”, miłość dotyczy (konkretnych) ludzi w naszych własnych kręgach życia, w których występują zobowiązania moralne. Z głębi człowieka, jak to ujął uczony nawiązując do *Fausta*, gdzie panuje głęboka cisza i święte skupienie, gdzie dusza odczuwa wielki związek ze wszechświatem i można odczuć w tym skupionym bezruchu, że jedno ludzkie życie pulsuje we wszystkich ludzkich istotach, bierze się poczucie wzajemnych powiązań ze wszystkim i wszystkimi (Spranger, 1964, s. 136). Te metafizyczne korzenie miłości i jednocześnie źródło życia Spranger ujął w następujących słowach:

Każdy rodzaj miłości zawiera wzajemne powiązania, ale także bycie związanym; najwyższe związanie – religio po łacinie – odnosi się do boskości jako pierwotnej mocy, która trzyma wszystko razem i wspiera. Ale jeśli chodzi o ludzką miłość, jest to również wgląd, że wszystkie istoty ludzkie pochodzą z tego samego świętego źródła, że należy je ochraniać i szanować w sensie tej metafizycznej solidarności, szanować i kochać. Zwykła solidarność społeczna jest połączeniem wygodnym, tj. czymś znacznie płytszym. Ale w tym cichym byciu w sobie jaśniej tajemnicze źródło wszelkiego życia. Tam leży rozpoznany przez zrozumienie korzeń całego człowieczeństwa i ludz-

kiej miłości. W prawdziwym człowieczeństwie istnieje wgląd dotyczący wzajemnego duchowego połączenia: istota ludzka jako taka jest święta (Spranger, 1964, ss. 136-137).

Z głębi metafizycznego doświadczenia dopiero można uzyskać niepodważalne wewnętrzne przekonanie i poczucie o niepodzielności wszystkiego i świętości ludzkiego istnienia. Ten poziom transcendencji jest też najwyższą potrzebą, motywacją i wartością w modelu edukacji Abrahama H. Maslowa (Maslow, 1971).

Spranger stwierdził, że nie ma żadnej recepty, jak wychowywać do miłości. Trzeba samemu nasycić się miłością, która się wzbudza w obecności „czystego młodzieńczego życia”. Przywołał w tym kontekście słowa Johanna Heinricha Pestalozziego o prawdziwej edukacji, która może zachodzić jedynie przez wspólnotę w medium miłości. Spranger uznał, że rozwija się ona najpierw w małych i bliskich kręgach, i sięga coraz dalej, aż obejmuje wszystko stworzone przez Boga „swoją głęboką metafizyczną więzią”. Miłość doświadczona w rodzinie stanowi „żar” dla odczuwania i wyrażania miłości przez całe życie. W tym kontekście uczony oddał głos niemieckim twórcom, pisarzowi i poecie epoki romantyzmu Jean Paulowi (Richter) oraz filozofowi Johannowi Gottliebowi Fichte, który kontynuował myśl Kanta dotyczącą odrębności człowieka od świata przyrody, rysując ideał moralny człowieka, który doskonaląc się osiąga poziom „absolutnego ja”, różnego od świadomości indywidualnej i zmienia swoje otoczenie w zgodzie z prawem moralnym. Spranger zarzucił zachodniej kulturze zubożenie w zakresie miłości, jak również brak ciszy i spotkania. Koncepcję spotkania rozwinął później jego uczeń Otto Friedrich Bollnow, jako swoistego centrum nieciągłych form wychowania. Spranger ubolewał również nad „rozerwaniem rodziny” i to nie tylko w krajach ogarniętych wojną, nad traktowaniem natury jedynie w wymiarze utylitarnym, nad wypełnianiem budynków maszynami, a nie miłością, wspierającą fundament egzystencji. Jak napisał, pieniądź „zdusił ducha” miłości. W ten sposób zanikło źródło prawdziwej ludzkiej aktywności, kiedyś oparte na miłości do wielkich idei, prób uchwycenia we własnym życiu boskiego życia. Film jest teraz przypowieścią o naszym świecie, a jednokierunkowe drogi, pełne ścigających się samochodów dla interesów lub przyjemności, to symbole naszej pełnej rywalizacji egzystencji. Jest to jednak ruch tylko po płaszczyźnie, nie sięgamy w górę, czy może raczej w głąb, by dotrzeć do „wszechogarniającej boskości” (Spranger, 1964, ss. 137-138).

### Wnioski końcowe Sprangera

Edukacja dla ludzkości nie powinna być tylko popularnym tematem na konferencjach. Nie jest właściwą drogą stawianie człowieka nad zwierzę-

ciem oraz podejmowanie prób „hodowli nadczłowieka”, gdyż ten, posiadając nowe atrybuty, może stać się „potężną bestią”. Wcześniejsze próby zrozumienia człowieka polegały na oddzieleniu go od boskości i przeciwstawieniu jej. Nadano człowiekowi znaczenie twórcy, ale pominięto jego uczestnictwo w przepływie wszechmiłości, obejmującym wszelkie żywe istoty. Człowiek zaczął tworzyć maszyny wyzbyte ducha i ten mechanicyzm go pochłoniął. Jednak człowiek może troszczyć się, pełen szacunku, o żywe byty będące w gestii Boga. To troska nadaje pierwotne znaczenie kulturze. Duchowość zawsze zależy od łaski, która daje oświecenie. To światło budzące się w młodych ludziach nie wywodzi się z powierzchni egzystencji, ale z jej głębin. Tęsknota za człowieczeństwem będzie niespełniona, jeśli oprze się tylko na słownej walce z „napierającą nieludzkością”, a edukacja oparta na pozbawionej duszy kulturze jest nic nie warta i niczego nie zmieni. Droga prowadzi w intymną sferę człowieka, w której może obudzić się wyższa jaźń, pomost prowadzący do wyżyn, z których pochodzi światło, miłość i życie. Tylko pozostając w miłości, Bogu, widząc prawdziwe światło, osiągając wyższe duchowe życie, żyjąc w tej krainie, można spróbować uczynić innych lepszymi, jak to ujął Sokrates. Gdy nie jesteśmy w opisanym krainie, powinniśmy stale pracować nad sobą, kontemplować siebie, prowadzić samokrytykę, docierać do sumienia i odpowiedzialności. Utrudnia to prawie cały współczesny świat, jednak są posłańcy miłości, których należy wypatrywać, wskazujący na wyjście poza zmysłowe poznanie, na uspokojenie myśli, na oświecenie serca. Wychowawca, który posiada tęskniące za miłością serce i sam jest miłujący, może pomóc obudzić dziś już „pogrzebane człowieczeństwo” (Spranger, 1964, ss. 138-139).

## Podsumowanie

Wychowanie do człowieczeństwa jest zdaniem Eduarda Sprangera najważniejszym celem każdej edukacji. Obecnie edukacja zatraciła ten cel i niewielu pedagogów dostrzeże może nie tyle jego znaczenie, co jakimi konkretnie sposobami można go urzeczywistniać w pracy z młodymi ludźmi. Taką pracę może prowadzić jedynie dojrzała osoba, która doświadczyła głębokiego wglądu w swoją naturę i ukrytego tam człowieczeństwa. Dzięki temu i ponawianym wysiłkom nie kieruje się ona już w swoim życiu egoistycznymi pobudkami, ale – wyposażona w wartości wiedzy o niepodzielności wszelkiego żywego istnienia, troski i odpowiedzialności za nie, pełnej mocy miłości – jest zdolna prowadzić prawdziwą edukację do człowieczeństwa. Kantowskie pytanie, skąd brać takich wychowawców – ekspertów (Kant, 1999, s. 49), uzyskało odpowiedź; swoje kompetencje tacy ludzie osiągają nie tyle w szkole, co prowadząc samowychowanie oparte na wskazówkach, które

ujawnił Spranger. Podobne wskazówki istnieją w wielu religiach, podkreślających medytacyjne praktyki, są też podpowiadane przez wybitnych przedstawicieli nurtu humanistycznego w nauce, jak przez ucznia Sprangera Otto F. Bollnowa (1968, s. 52), czy wspomnianych już Adorno i Masłowa. Jednak ta myśl pedagogiczna jest rzadko dostrzegana i doceniana w obecnym świecie.

Ponadto, jak zauważył Thomas Teo, propagowane przez Sprangera holistyczne ujęcie dojrzewania oparte na metodzie rozumienia oferuje istotne, choć zwykle pomijane uwagi dla współczesnej psychologii rozwojowej. Rozumienie całości rozwijającego się podmiotu, zaproponowane przez Diltheya i Sprangera, pozwala przezwyciężyć dotychczas mozaikowy, czy też sfragmentaryzowany obraz rozwoju człowieka (Teo, 2003, ss. 75, 90-91). Jest to zwłaszcza cenne dla teorii wychowania, jak również dla pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Należy również podkreślić, że Spranger zdecydowanie przeciwstawił się pociągającej idei technologicznego przekształcania człowieka, wskazując na możliwe negatywne skutki transhumanizmu, jak również fascynacji i zgodzie na dominację technologii w życiu rodzinnym oraz innych kręgach, ponadto na merkantylizację i materialną jednokierunkowość życia człowieka, powiązaną z dewastacją środowiska naturalnego. Nie dostrzegał też głębszych wartości w kulturze popularnej, chociażby w filmach, których przesłanie polega na dostarczeniu emocjonalnej rozrywki i przynoszeniu jak największego zysku.

W ramach nurtu humanistycznego istnieją, oprócz już wskazanych, związki koncepcji wychowania do człowieczeństwa z pracami i działalnością takich uczonych, jak chociażby Hans Waldenfels, autor znanej pracy *Medytacja na Wschodzie i Zachodzie*, czy Hilarion G. Petzold, wybitny niemiecki przedstawiciel psychoterapii Gestalt i współautor *Zielonej medytacji i oikeiosis, ścieżki do ekologicznego zrozumienia siebie i relacji z naturą* (Petzold i Orth, 2021). Analogie te są widoczne z innymi przedstawicielami zwłaszcza filozofii i pedagogiki fenomenologicznej, egzystencjalnej i personalistycznej, z myślą pedagogiczną Lwa N. Tołstoja, Rudolfa Steinera, a także Mencjusza, z naukami mistrzów buddyzmu Zen i taoizmu, w którym tak zwane *yuyan* – przypowieści moralne, stanowią kanwę praktyki duchowej (Zieliński, 2018, ss. 39-40), co wnikliwie dostrzegł Spranger. Wychowanie do człowieczeństwa jest istotą nauczania tak zwanych nauczycieli ludzkości, których działania mają znamiona moralności humanistycznej, dotyczą uniwersalnych prawd, wskazują na rangę duchowego i moralnego samodoskonalenia się człowieka jako najważniejszego celu życia ludzi (Pilch, 2004, ss. 579-580).

### **Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Adorno, T.W. (1978). *Wychowanie po Oświęcimiu*. Znak, 285, 353-366
- Bollnow, O.F. (1968). *Existenzphilosophie und Padagogik: Versuch uber unetige Formen der Erziehung* [Filozofia egzystencjalna i pedagogika: esej o nieciągłych formach edukacji]. Stuttgart – Berlin – Koln – Mainz: W. Kohlhammer Verlag
- Croner, E. (1936). *Główne kierunki współczesnej pedagogiki. Pedagogika i psychologia humanistyczna. Eduard Spranger*. Lwów: Skład Główny w Księgarni „Książka” A. Mazzucato, Lwów, Czarnieckiego 12
- Chmaj, L. (1962). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa: PZWS
- Gajda, J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Jopek, S. (2001). *Eduard Spranger (1882-1963) i jego filozofia społeczna na tle historii Niemiec*. Forum Philosophicum, 6, 145-168
- Kant, I. (1999). *O pedagogice*. Łódź: Wydawnictwo Dajas
- Łobocki, M. (2005). *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Maslow, A.H. (1971). *Peak Experiences in Education and Art* [Doświadczenia szczytowe w edukacji i sztuce]. *Theory Into Practice*, 10, 3, 149-153
- Nowak, M. (1993). *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*. *Roczniki Nauk Społecznych*, 21, 2, 49-58
- Pilch, T. (2004). *Nauczyciele ludzkości*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3: M-O (ss. 577-588). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Spranger, E. (1964). *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart* [Perspektywy pedagogiczne. Wkład w problematykę edukacyjną współczesności], wyd. 8. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Spranger, E. (1985). *O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN
- Szymański, M.S. (2019). *Recepcja niemieckiej pedagogiki kultury w polskiej humanistyce*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (253), 9-19
- Teo, T. (2003). *Wilhelm Dilthey (1833-1911) and Eduard Spranger (1882-1963) on the Developing Person* [Wilhelm Dilthey (1833-1911) i Eduard Spranger (1882-1963) o rozwijającej się osobie]. *The Humanistic Psychologist*, 1, 75-94
- Waldenfels, H. (1984). *Medytacja na Wschodzie i Zachodzie*. Warszawa: Wydawnictwo Verbinum
- Zieliński, P. (2018). *Aksjologia wychowania daojjiao*. *Pedagogika*, 27, 2, 35-47

## Źródła internetowe

- Petzold, H.G., Orth, I. (2021). *Green Meditation und Oikeiosis: Wege zu ökologischem Selbstverstehen und Naturbezug, zu „ökophiler Lebenspraxis“ und aktiver „ökologischer Kultur“* [Zielona Medytacja i Oikeiosis: Ścieżki do ekologicznego rozumienia siebie i relacji z naturą, do „ekofilnej praktyki życiowej” i aktywnej „kultury ekologicznej”]. Hückeswagen: <https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=petzold-orth-2021a-green-meditation-oekologisches-selbstverstehen-oikeiosis-oekophile-lebenspraxis.pdf>





KAROLINA KACAŁA

ORCID 0009-0007-8615-990X

*Uniwersytet Wrocławski*

## NIERÓWNOŚĆ PŁCI W WYCHOWANIU I RESOCJALIZACJI MŁODZIEŻY W PERSPEKTYWIE BADAŃ PRZEDSTAWICIELI OŚWIATY, RESOCJALIZACJI I PRACY SOCJALNEJ

**ABSTRACT.** Kacała Karolina, *Nierówność płci w wychowaniu i resocjalizacji młodzieży w perspektywie badań przedstawicieli oświaty, resocjalizacji i pracy socjalnej* [Gender Inequality in Youth Education and Resocialization Based on Research of Representatives of Education, Resocialization, and Social Work]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 201-223. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 2.12.2023. Accepted: 30.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.13

My interest in issues of social inequality, in particular gender inequality, as well as my desire to understand the gender differences I observed in the causes of girls' placement in the Youth Education Centre, contributed to my research and this follow-up article. Studies have been carried out as qualitative research. The researcher, applying an instruction manual, interviewed eight representatives of education, resocialization, and social work. The interviews concerned social inequality and the situation of contemporary youth. The main research problem was the question of how representatives of education, resocialization, and social work perceive girls' and boys' behaviour and correction applied to them due to gender? Analysis and interpretation of the interviewees' opinions indicated a meaning of the internalized gender image. Moreover, the research can help realize that the disproportionately high number of women working in education, resocialization, and social issues has an impact on the reproduction of cultural patterns and social standards, which further consolidates gender inequality.

**Key words:** social inequality, gender, education, resocialization, youth, correction

### Wstęp

Oddziaływania resocjalizacyjne, zdaniem badaczy, stosowane są wobec młodych osób, których zachowanie niesie ze sobą symptomy niedostosowania społecznego (zob. Lipkowski, 1984, s. 125; Pytko, 2005). Z kolei, jeśli chodzi o praktykę społeczną, w warunkach polskich Ustawa z 9 czerwca 2022 roku o wsparciu i resocjalizacji nieletnich prezentuje możliwe do wykonania środ-

ki wychowawcze, lecznicze lub poprawcze, akcentując równocześnie w artykule 2, że

Przewidziane w ustawie działania podejmuje się w przypadkach, gdy nieletni wykazuje przejawy demoralizacji lub dopuścił się czynu karalnego (zob. Ustawa, 2022).

Poszukując w Ustawie pomocy w dookreśleniu zachowań, które należy uznać za przejaw demoralizacji, spojrzeć można na artykuł 4, brzmiący:

Każdy, kto stwierdzi istnienie okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego, w szczególności dopuszczenie się czynu zabronionego, naruszanie zasad współżycia społecznego, uchylenie się od obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki, używanie alkoholu, środków odurzających, substancji psychotropowych, ich prekursorów, środków zastępczych lub nowych substancji psychoaktywnych, zwanych dalej „substancją psychoaktywną”, uprawianie nierzędu, ma społeczny obowiązek odpowiednio przeciwdziałać temu, a przede wszystkim zawiadomić o tym rodziców lub opiekuna nieletniego, szkołę, sąd rodzinny, policję lub inny właściwy organ (Ustawa, 2022).

Powyższa informacja pozwala dostrzec, moim zdaniem, dysproporcje pomiędzy terminem „demoralizacja” a „zagrożenie demoralizacją”, ponieważ chociażby uchylenie się od obowiązku szkolnego może świadczyć o demoralizacji, jak również stanowić o tworzącym się zagrożeniu demoralizacją. Myślę, że tą uwagą warto rozpocząć artykuł, otwierając przestrzeń do refleksji nad realnością postulatu obiektywnego stosowania środków wychowawczych wobec młodzieży.

Dodam, że artykuł ten powstał w związku z towarzyszącymi mi przemyśleniami dotyczącymi zaobserwowanego przeze mnie braku obiektywizmu kuratorów, wychowawców, nauczycieli oraz szczególnie sędziów podczas doboru środków do indywidualnych potrzeb młodej osoby. Poznając przyczynę umieszczenia dziewcząt w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym, odczuwałam duży niepokój związany z surowszym podejściem do oceny zachowania dziewcząt. Coraz częściej towarzyszyło mi pytanie, czy aby za to samo przewinienie, z uwagi na ukształtowane w społeczeństwie stereotypowe podejście do cech i ról adekwatnych dla płci, dziewczęta nie są traktowane surowiej podczas doboru środków wychowawczych? Chcąc zweryfikować własne wątpliwości, podjęłam decyzję o przeprowadzeniu badań. Realizując je, prowadząc wywiady z przedstawicielami oświaty, resocjalizacji i pracy socjalnej, próbowałam dowiedzieć się, w jaki sposób widzą związek między społecznym postrzeganiem płci a zróżnicowaną oceną zachowań chłopców i dziewcząt.

Przywołując znane religijne sformułowanie: „stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył: stworzył mężczyznę i niewiastę”

(Księga Rodzaju, 1, 27) oraz mając na uwadze wskazane powyżej refleksje, dostrzec można, że w ogólnych założeniach, czy to prawnych, filozoficzno-religijnych czy też moralnych, kobieta i mężczyzna są równi wobec siebie. Jednakże, ze względu na różne interpretacje roli i cech nie jest to respektowane w każdej dziedzinie życia. Zróznicowanie, nierówność, nadawanie odmiennych znaczeń oraz przypisywanie określonych cech jako adekwatnych do konkretnej płci ma swoje miejsce podczas procesu wychowania i socjalizacji. W artykule tym zaakcentowany zostanie związek owej nierówności ze sposobem oceny, dokonywanej przez kuratorów, wychowawców, nauczycieli, a szczególnie sędziów, postępowania chłopców i dziewcząt.

Badania oraz ich wyniki omówione w niniejszym artykule stanowią interesujące zderzenie obserwowalnej i budzącej kontrowersję tendencji do surowszej oceny zachowań dziewcząt ze względu na płeć z chęcią ukazania podejmowanych przez pracowników oświaty, resocjalizacji i pracy socjalnej decyzji jako rzetelnych i wyzbytych uprzedzeń stereotypów płci. Analiza i interpretacja zebranego materiału wskazuje, że mimo postępowych zmian społecznych, tendencyjny sposób postrzegania płci zakorzeniony jest w nas tak głęboko, że stanowi pewnego rodzaju świętość, a wszelka próba przełamania tego sposobu postrzegania wywołuje niepokój i obawy. Zastanawiać się można, czy dowodem na tego rodzaju określoność w społecznym postrzeganiu płci oraz towarzyszących mu stereotypach, związanych z podejmowanymi przez osoby decyzjami, jest to, że – jak przystało na opiekuńcze, troskliwe i oddane społecznie – w większości osobami pracującymi w oświacie, resocjalizacji i pracy socjalnej są kobiety.

### **Nierówność płci w procesie wychowania i resocjalizacji**

Nierówność, zdaniem Bogumiły Szopy (2012, ss. 7-8), to „rozbudowana koncepcja, która uwzględnia różne aspekty deficytu równości”. Na gruncie nierówności ukłasyfikowane są nierówności społeczne, które według Normana Goodmana (1988, s. 125) oznaczają różnice między jednostkami wynikające z nierównego rozdzielania dóbr przez społeczeństwo, ale także z tego, że pewne osoby pracują ciężiej od innych lub wybrały zawód czy karierę zapewniającą więcej władzy niż inne. Piotr Sztompka (2002, ss. 331-332) wskazuje natomiast, że

nierówności społeczne dotyczą nie cech indywidualnych, lecz innego rodzaju cech, które upodabniają do siebie pewne tylko zbiorowości – grupy społeczne, albo pewne tylko lokalizacje w społecznej strukturze – pozycje społeczne (statusy). Inaczej, nierówności społeczne dotyczą sytuacji, gdy ludzie są nierówni sobie nie z racji jakichkolwiek

wiek cech cielesnych czy psychicznych, lecz z powodu ich przynależności do różnych grup albo zajmowania różnych pozycji społecznych (Sztompka, 2002, ss. 331-332).

Należy w tym miejscu podkreślić, że odmienność nie zawsze związana jest z nierównością. Mówiąc o nierówności, musi mieć miejsce coś więcej niż tylko owa różnica, musi wystąpić łatwiejszy/trudniejszy dostęp lub przynajmniej nierówna – większa/mniejsza – szansa dostępu do pewnych cenionych społecznie dóbr (zob. Gromkowska-Melosik, Gmerek, 2008; Woźniak 2012).

Nierówności społeczne według Piotra Sztompki (2002) mogą przybierać dwie formy. Pierwsza ma stopniowalny (gradacyjny) charakter. Odnosi się do możliwości posiadania w większym lub mniejszym stopniu dóbr społecznie cenionych, to jest bogactwa, władzy, prestiżu, zdrowia, wykształcenia. Druga forma, nakładająca się na hierarchiczne nierówności społeczne, polega na wzajemnym przeciwstawieniu się sobie dwóch wielkich segmentów społecznych, jakim jest biegunowy (dychotomiczny) podział nierówności społecznych, którego przykład stanowi przeciwstawienie płci – nierówność płci (zob. Kłós, Szymańczak, 2014).

Nierówność płci, zdaniem Iwony Przybył, to

wszelkie ograniczenia samorealizacji poprzez narzucanie norm zachowań i rodzajów aktywności życiowej, oczekiwania, że dopasują swoją osobowość do stereotypów płciowych, tłumienie indywidualnych cech niezgodnych z obrazem kobiecości/męskości oraz uzależnienie poczucia własnej wartości kobiet i mężczyzn od wypełniania wymagań roli (Przybył, 2009, s. 271).

Mirosław Łukasik wskazuje, że nierówność płci należy uznać za dyskryminację kobiet lub mężczyzn ze względu na ich przynależność do określonej płci (2021, s. 142; zob. Humm, 2003, s. 164). Nierówności te silnie są związane ze stereotypami płci, które można rozumieć jako uproszczone sądy na temat kobiet i mężczyzn oraz ich zachowań (Lisowska, 2008, s. 75)<sup>1</sup>.

Nierówne traktowanie kobiet i mężczyzn uwidacznia się w różnych przestrzeniach naszego życia. Przykład stanowią sfery:

- religii – w warunkach polskiej doktryny Kościoła katolickiego, która wskazuje, że kobieta jest inna/gorsza od mężczyzny, dalej usytuowana od Boga (Buczkowski, 2017, s. 2; zob. Ranke-Heinemann, 1995);

- prawa – jak chociażby historyczna ustawa w sprawie rozwiązania stosunku służby nauczycielskiej wskutek zawarcia przez nauczycielkę związku małżeńskiego (Józwiak, 2019, s. 109);

- pracy – gdzie regułą jest uznawanie prac wykonywanych przez mężczyzn jako ważniejszych, bardziej prestiżowych, mniejsze szanse na awans

---

<sup>1</sup> Inne przyczyny kształtowania się nierówności płci zob. Bourdieu, 2003, ss. 63-65; Gromkowska-Melosik, 2011; Johnson, 2009; Grzenda, Dorszyńska 2017.

kobiet, niższe wynagrodzenie (zob. Gromkowska-Melosik, 2015, ss. 35-52; Pi-skorz, Nowak, 2018, ss. 184-193; Załucka, 2010, ss. 147-155);

- władzy, polityki (zob. Szacka, 2008, ss. 349-357; Krzyżanowska, 2006, ss. 391-411);

- edukacji (zob. Chomczyńska-Rubacha, 2011; Kopciwicz, 2013, ss. 45-46);

- społeczna – czy też wszystko to, co możemy ułożyć na gruncie oby-czajów (zob. Kicińska, 2012; Szacka, 2008, ss. 355-357).

Świadomość istnienia nierówności płci nasuwa pytanie o przyczyny od-miennego podejścia do tego, co kobiece i męskie. Istotne dane rzucające świa-tło na to, co i dlaczego wpływa na to, że odbiór kobiet i mężczyzn jest zu-pełnie inny, przyniosły niegdyś badania Margaret Mead (Buczkowski, 2005, ss. 29-34). Badaczka ta odkryła, na drodze prowadzonej obserwacji plemion, że płeć biologiczna nie stanowiła wyznacznika zachowań kobiety i mężczy-zny. Odkrycie Mead wskazało, że to nie płeć biologiczna, lecz nadane/nar-zuczone przez społeczeństwo zestawy ról/cech/postaw wpływają na ocenę i odbiór kobiet oraz mężczyzn. Nadal trwają poszukiwania odpowiedzi na pytanie, co bardziej determinuje ludzkie zachowanie i dokonuje kategory-zowania na kobiece i męskie – płeć biologiczna (ang. *sex*) czy płeć społecz-na, inaczej kulturowa (ang. *gender*) (Derra, 2017; zob. Gromkowska-Melosik, 2010; Kornaszewska, 2002, s. 169).

Na potrzeby niniejszego artykułu skoncentruję się na płci kulturowej jako silnie determinującej określone przekonania dotyczące specyfiki kobiet i męż-czyzn, chłopców i dziewcząt. Płeć kulturową, inaczej rodzaj (*gender*), można ujmować jako „konstrukt społeczny i psychologiczny” (Gromkowska, 2002, ss. 44-46) lub jako „kulturowo i historycznie uwarunkowaną rolę społeczną kojarzoną z kobietą lub mężczyzną i stosowaną do opisu tożsamości osoby w kategoriach kobiecości i męskości” (Leszczyńska, Dziuban, 2002, s. 19). Na-jogólniej rzecz ujmując, płeć kulturową można rozumieć jako ukształtowany przez kulturę zestaw atrybutów i zachowań, który przyczynia się do powsta-nia pewnego rodzaju katalogu akceptowanych przez dane społeczeństwo cech kobiet i mężczyzn.

Wyżej wskazane kształtowanie określonych atrybutów i zachowań ak-ceptowanych dla konkretnej płci oraz silna internalizacja określonego przez dane społeczeństwo wizerunku kobiety i mężczyzny ma miejsce podczas trwającego od najmłodszych lat procesu socjalizacji. Zjawiskiem często utoż-samianym z socjalizacją jest wychowanie, które według Stefana Kunowskiego oznacza

wszelkie celowe oddziaływanie ludzi dojrzałych (wychowawców) przede wszystkim na dzieci i młodzież (wychowanków), aby w nich kształtować określone pojęcia, uczu-cia, postawy i dążenia (2004, s. 19; zob. Salamucha, 2004, ss. 31-34; Śliwerski, 2012, ss. 25-30).

Warto przywołać w tym miejscu także sposób rozumienia zaproponowany przez Zbigniewa Kwiecińskiego (2001, ss. 31-39), który wskazuje, że socjalizacja jest jednym z dziesięciu procesów wchodzących w skład edukacji. Socjalizacja, jego zdaniem, oznacza uspołecznienie pierwotne, oddziaływanie grup pierwotnych, wzrastanie w zastane normy.

Nie zawsze jednak socjalizacja przebiega prawidłowo. Podobnie jak nie zawsze uda się osiągnąć zamierzone cele w procesie wychowania. Wówczas jednostka poddawana jest resocjalizacji. Resocjalizacja, wskazując za Mariannem Kalinowskim (2007, s. 235), to

odmiana procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego czyni jednostkę ponownie zsocjalizowaną, tzn. uspołecznioną, samodzielną i twórczą<sup>2</sup>.

Zaakcentowane powyżej procesy socjalizacji, wychowywania oraz w sytuacjach tego wymagających resocjalizacji nie są wolne od określonych stereotypów płci. W naukach społecznych funkcjonuje rozróżnienie na socjalizację pierwotną, dokonującą się w rodzinie, grupach sąsiedzkich i rówieśniczych, oraz socjalizację wtórną, wprowadzającą jednostkę w poszczególne, wydzielone sektory społecznej rzeczywistości (Zduniak, 2013, s. 49; zob. Szymański, 2013, ss. 114-137). Duże znaczenie w kontekście funkcjonowania współczesnego świata odgrywać może również „socjalizacja online”, którą Maria Czerepaniak-Walczak proponuje określać socjalizacją tercjinalną (zob. Czerepaniak-Walczak, 2016, s. 200; 2020, s. 19).

Na pierwszy plan w przekazywaniu określonych stereotypów płci wysuwa się rodzina, gdzie dziecko, a potem dojrzewająca jednostka obserwuje i naśladuje rodziców. Ponadto, rodzice swoją postawą wobec dziecka kształtują w nim pierwsze przeświadczenia dotyczące roli oraz cech, jakie powinno spełniać i posiadać (sposób interakcji rodzic - dziecko (Bajkowski, 2010, ss. 42-44), kupno określonych zabawek, inne oczekiwania (Goodman, 1997, s. 172) itp.). W dalszej kolejności należy wskazać grupę rówieśniczą, w której zabawa stanowi przestrzeń do budowania tożsamości płciowej (Bajkowski, 2010, ss. 45-48), oraz szkołę, gdzie uczniowie między innymi stykają się z podręcznikami utrwalającymi określony stereotyp płci, zadaniami, programem nauczania i tak dalej (zob. Goodman, 1997, s. 173; Jankowska, 2009, ss. 13-34; Wróblewska-Zawadzka, 2012, ss. 3-4). Wskazane w tym miejscu informacje stanowią jedynie namiastkę wglądu w przestrzenie i procesy, w ramach których dochodzi do socjalizacji i wychowania młodej jednostki. Znaczące jest jednak to, że każda z tych przestrzeni edukacyjnych bierze udział w procesie kształtowania w każdym z nas określonego wizerunku kobiety i mężczyzny.

---

<sup>2</sup> Szerzej na temat pojęcia resocjalizacji zob. Jaworska, 2012, s. 225; Pytka, 2005.



Zaakcentowane powyżej informacje, zdaniem badaczy, powodują, że społeczeństwo kreuje i oczekuje określonego wizerunku dziewczynki jako nieśmiałej, delikatnej, biernej, wrażliwej, opiekuńczej, gotowej do współdziałania czy też ustępliwej oraz chłopca jako aktywnego, śmiałego, odważnego, dominującego, agresywnego. Odchylenie od ustalonego wzorca może budzić niepokój i powodować marginalizację społeczną (Gromkowska, 2002, ss. 44-46).

Określony wizerunek dziewczynki i chłopca nie odstępuje młodej osoby w okresie dojrzewania oraz jednostki już dorosłej. Realizacja zachowań i prezentowanie cech zgodnych z przyjętymi stereotypami może stanowić trudność dla jednostki dojrzewającej (zob. Peret-Drażewska, 2021, ss. 73-90). Należy tutaj chociażby wspomnieć, że współczesna młodzież zmuszona jest do życia w „niepewnym” świecie, prezentując postawę zagubienia w kulturze przyjemności (Dubis, 2014, ss. 35-36). Ponadto, młodzi ludzie w obecnych czasach prezentują postawę: niestałość, impulsywność i niepewność, labilność i bezkształtność oraz pragnienie nowych doznań (zob. Pawliczuk, 2006, ss. 311-315). Uwarunkowania te rzucają światło na niełatwą ocenę tego, czy określone zachowanie młodego człowieka stanowi naturalny sposób radzenia sobie w dobie dzisiejszego świata, czy też stanowi już przestrzeń do oddziaływania resocjalizacyjnego.

Socjalizacja i wychowanie nie zawsze osiągają, jak już była o tym mowa, pożądaný społecznie efekt. Wówczas wobec młodej jednostki, której zachowanie niesie ze sobą symptomy niedostosowania społecznego, stosuje się oddziaływanie resocjalizacyjne. Szeroka paleta możliwych do zastosowania środków wychowawczych stwarza możliwość odpowiedniego i indywidualnego podejścia do sytuacji młodej osoby (zob. Ustawa, 2022). Uświadamiając sobie jednak rolę płci kulturowej i siłę, z jaką internalizujemy określone wzorce i stereotypy płci w trakcie socjalizacji i wychowania, pojawia się duży niepokój, czy aby na pewno środki wychowawcze/resocjalizacyjne dobierane są rzetelnie oraz adekwatnie do zachowań i działań, bez względu na płeć jednostki.

Uzyskując wgląd w motywy umieszczenia w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym, niejednokrotnie odczuwałam duży niepokój związany z przeświadczeniem o surowszym podejściu do oceny zachowania dziewcząt. Analizując dokumentację wychowanek, napotykałam informacje o noszonym ubraniu bądź marce samochodu, do którego wsiadała dziewczyna. Informacje te znajdowały się chociażby w sprawozdaniu sporządzonym przez sprawującego nadzór nad nieletnią kuratora. Było to dla mnie zastanawiające, ponieważ sprawozdania te uwzględnia sędzia wydający postanowienie o umieszczeniu w ośrodku resocjalizacyjnym. Napotykając tego rodzaju informacje, zastanawiałam się, jak dużą wagę miały one podczas podejmowania decyzji o zastosowaniu środka izolacyjnego. Ponadto, rosło

we mnie przeświadczenie, że za te same przewinienia, na przykład wagarowanie/uchylanie się od obowiązku szkolnego, sędzia wobec chłopca zastosuje nadzór kuratora, natomiast w przypadku dziewcząt – umieszczenie w ośrodku. Dostrzegając związek między płcią kulturową oraz nierównym traktowaniem dziewcząt i chłopców, chciałam, opierając się na wywiadach przeprowadzonych z przedstawicielami oświaty, resocjalizacji i pracy socjalnej, dowiedzieć się, w jaki sposób osoby te postrzegają relację między oceną postępowania dziewcząt i chłopców a zinternalizowanym przez nas społecznym wizerunkiem określonej płci.

### **Założenia metodologiczne badań własnych**

Zderzając się z szarą rzeczywistością Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego, jak wyżej wspomniano o tym, towarzyszyły mi liczne przemyślenia i wątpliwości, co tak naprawę decyduje o umieszczeniu w instytucji resocjalizacyjnej i czy aby na pewno zawsze jest to dobro młodych ludzi. Wiadomo, że w Ośrodku znajdują się osoby, których stopień demoralizacji zagrażał bezpośrednio im, jak i społeczeństwu, toteż bez wątplenia Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy stanowi dla nich dobre rozwiązanie. Jednakże, w gronie podopiecznych znajdują się również osoby, których przewinieniem jest jedynie nierealizowanie obowiązku szkolnego lub których zachowanie było wołaniem o pomoc ze względu na destrukcyjne środowisko rodzinne (np. przemoc w domu). W toku obserwacji coraz bardziej towarzyszyło mi przeświadczenie, że istotne znaczenie może odgrywać tutaj płeć jednostki. W końcu dziewczyna, zgodnie ze stereotypem, powinna chodzić do szkoły, prowadzić starannie zeszyty, nie palić, nie przeklinać. Jeśli takie zachowania prezentuje chłopak, wówczas zachowanie takie często uznawane jest za normalne, nie budzące niepokoju. W ten sposób pojawiło się przypuszczenie o surowszym traktowaniu dziewcząt i myśl, że tylko ze względu na fakt płci za to samo przewinienie stosowane są inne środki wychowawcze (np. wagarowanie – dziewczyna umieszczona w ośrodku, chłopak otrzymuje nadzór kuratora). Przypuszczenia te wzbudziły we mnie chęć poznania opinii innych osób na ten temat, osób stykających się podczas wykonywanego zawodu ze współczesną młodzieżą, w tym z młodzieżą niedostosowaną społecznie.

Osobami, które postanowiłam objąć badaniami, byli pracownicy oświaty, resocjalizacji i pomocy społecznej. Pełniona przez nich rola zawodowa (pedagoga, wychowawcy, kuratora, pracownika socjalnego) powoduje, że na co dzień mają kontakt ze współczesną młodzieżą doświadczającą niedostosowania społecznego oraz ich rodzinami, poznając w ten sposób złożony proces socjalizacji. Przy czym, istotne było, że poszczególne osoby biorące

udział w badaniu towarzyszą młodej osobie na różnych etapach niedostosowania społecznego i demoralizacji, a ponadto ich kompetencje i zadania są innego rodzaju. Zatem, dokonany przeze mnie wybór nie był przypadkowy, lecz celowy i świadomy. Zestawiając dane uzyskane od osób biorących udział w badaniu, pełniących wyżej wskazane zawody, chciałam uzyskać pełen obraz tego, czy stosowane środki wychowawcze wobec dziewcząt i chłopców są dobierane adekwatnie, bez kierowania się płcią jako wyznacznikiem. Za pomocą badań chciałam poznać towarzyszące im przemyślenia na temat sposobu oceny zachowań współczesnej młodzieży, w tym młodzieży niedostosowanej społecznie. Równocześnie, chciałam zachęcić ich swoimi badaniami do refleksji nad tematem nierówności płci. Przedmiotem badań stał się zebrany materiał, stanowiący wypowiedzi przedstawicieli resocjalizacji, oświaty i pomocy społecznej, który przedstawia osobiste przemyślenia i odczucia badanych. Poddany analizie i interpretacji, umożliwił mi spojrzenie na temat nierówności płci z perspektywy innych osób zaangażowanych w proces wychowania, opieki i resocjalizacji współczesnej młodzieży oraz refleksję nad własnymi spostrzeżeniami.

Na potrzeby badań wykorzystano strategię badań jakościowych. Wybraną metodą był wywiad indywidualny, jawny nieformalny, nieskategoryzowany, przybierający charakter pogłębionego. Do przeprowadzenia wywiadu wykorzystano dyspozycję do wywiadu (technika), składającą się z pytań dotyczących faktów oraz pytań dotyczących subiektywnych doświadczeń respondentów.

Sformułowano następujący główny problem badawczy: w jaki sposób przedstawiciele oświaty, resocjalizacji i pracy socjalnej postrzegają zachowania dziewcząt i chłopców oraz stosowane wobec nich środki wychowawcze/resocjalizacyjne w kontekście ich płci?

Opierając się na głównym problemie badawczym oraz wiedzy pedagogicznej dotyczącej podejmowanego w badaniach zagadnienia, zrekonstruowanej na podstawie literatury przedmiotu, podjęłam się opracowania niżej przedstawionych problemów szczegółowych.

1. Jakie cechy i zachowania nieprawidłowe prezentuje współczesna młodzież zdaniem badanych?
2. Jakie cechy bądź zachowania, zdaniem badanych, są akceptowane i nieakceptowane u przedstawicieli obu płci?
3. Jakie oczekiwania przekazujemy dzieciom w toku socjalizacji i wychowania?
4. Jakie środki wychowawcze/resocjalizacyjne, zdaniem badanych, stosowane są wobec przedstawicieli obu płci?

Badania zrealizowano w maju 2022 roku. W toku procesu badawczego udało się przeprowadzić osiem wywiadów. Były to rozmowy z osobami peł-

niącymi zawod: kuratora (jedna osoba), pracownika socjalnego (dwie osoby), psychologa (jedna osoba), pracownika placówki resocjalizacyjnej (jedna osoba), pedagoga (trzy osoby). Niejednokrotnie osoby te pełnią swoją rolę zawodową nie tylko w jednym miejscu pracy, na przykład psycholog pracuje w placówce resocjalizacyjnej oraz w szkole publicznej, pracownik placówki resocjalizacyjnej pełni również funkcję nauczyciela w szkole publicznej. Wszystkie osoby biorące udział w badaniach są kobietami. Nie stanowiło to założonego wcześniej elementu badań, jednakże w toku procesu badawczego dostrzegalne stało się, iż instytucje – miejsce pracy dla interesującej mnie grupy, to jest szkoła, placówki resocjalizacyjne, miejski ośrodek pomocy społecznej, powiatowe centrum pomocy społecznej stanowią przestrzenie w dużej mierze sfeminizowane. Ich staż pracy klasyfikuje się od kilku (np. 2 lata, 5 lat, 9 lat) do nawet kilkudziesięciu lat (np. 37 lat). Tylko dwie respondentki wychowują dzieci (pierwsza opiekuje się synem, druga córką i synem). Wywiady zostały przeprowadzone w miejscu ich pracy, w terminie wcześniej ustalonym. Badane prezentowały dużą niechęć do nagrywania wywiadu (nie wyrażały zgody na nagranie), toteż udzielane przez nie odpowiedzi były (w trakcie oraz po zakończeniu wywiadu) zapisywane. Osoby biorące udział w badaniach wyraziły zgodę na prowadzenie notatek podczas wywiadu.

## **Analiza i interpretacja wyników badań własnych**

Dokonując analizy oraz interpretacji zebranego za pomocą wywiadów materiału, będę udzielać odpowiedzi na poszczególne problemy badawcze, rozpoczynając od problemów szczegółowych, kończąc w podsumowaniu na wiodącym problemie głównym. Udzielając odpowiedzi, uwzględnię opinie osób biorących udział w badaniach, cytując wybrane.

### *Jakie cechy i zachowania nieprawidłowe, zdaniem badanych, prezentuje współczesna młodzież?*

Dokonując analizy i interpretacji zebranego podczas wywiadów materiału pod kątem pierwszego pytania szczegółowego, na wstępie podkreślić należy celowość postawienia tego pytania w takim brzmieniu. Celowość ta wynika z obszaru zainteresowań przeprowadzonych badań, mianowicie zachowań młodej osoby, które mogą skutkować zastosowaniem wobec niej środków wychowawczych. Analizując wypowiedzi osób biorących udział w badaniach pod kątem cech i zachowań nieprawidłowych, chciałam wydobyć z zebranego materiału współczesne zachowania i cechy młodzieży, które przez pracowników oświaty, resocjalizacji i pracy socjalnej uznawane są za nieprawidłowe.

Analiza wypowiedzi osób biorących udział w badaniach wskazuje, że najczęściej wymieniane zachowania nieprawidłowe to: zażywanie substancji psychoaktywnych, spożywanie alkoholu, wykorzystywanie Internetu w nieadekwatny lub nadmierny sposób, zachowania przemocowe, nierealizowanie obowiązku szkolnego oraz chęć przebywania w środowisku starszych osób niekoniecznie oddziałujących w korzystny sposób. Przykłady wypowiedzi:

*Obecnie najczęściej są to używki oraz uzależnienie od Internetu (osoba R<sup>3</sup>). Palenie papierosów, zażywanie substancji psychoaktywnych, spożywanie alkoholu, obnażanie w Internecie (osoba E). Autoagresja, demoralizacja – niechodzenie do szkoły, agresywne zachowania, zażywanie alkoholu, narkotyków, przebywanie w środowisku starszych od siebie osób, często o negatywnej opinii społecznej, zaburzenia zachowania, stany lękowe, depresja, czyny karalne – np. kradzieże, podpalenie, niszczenie mienia (osoba M).*

Ponadto, badane kobiety mówiły także, że współczesna młodzież w swoim zachowaniu prezentuje bardzo roszczeniową postawę, przy jednoczesnym bagatelizowaniu możliwych konsekwencji swojego złego zachowania:

*Dostrzegam, że młodzież ma bardzo roszczeniową postawę (...), myślę, że młodzież dzisiaj ma tendencję do bagatelizowania konsekwencji. Nie zdaje sobie sprawy, że za określone zachowanie mogą być konsekwencje. Nie potrafią myśleć w rozsądny sposób (osoba A).*

Z kolei, analiza zebranego materiału wskazuje, że zdaniem osób biorących udział w badaniach cechami negatywnymi współczesnej młodzieży są materializm oraz niezdecydowanie. Z wypowiedzi badanych kobiet wynika, że młodzież jest bardzo głośna, bezkompromisowa, chwiejna emocjonalnie, nie posiada umiejętności zajęcia się sobą w konstruktywny sposób, nieodpowiedzialna, niepodjęająca inicjatywy:

*Obecnie młodzież jest bardziej zdecydowana, głośna, butna, bezkompromisowa. Jak są gdzieś to są bardzo głośni, oni rządzą (osoba Z). Obecnie młodzi są nastawieni na dobro materialne, brak ambicji (osoba R). Dominacja, brak asertywności, niestabilność emocjonalna, seksualność, niezależność, uczuciowość (osoba E). Młodzież wydaje się być bardziej krucha, mniej zmotywowana, młodzież, z którą ja pracuję, wydaje się też być mniej zdecydowana, obojętna, wycofana w kwestii samodecydowania o swojej przyszłości (osoba M).*

---

<sup>3</sup> Wypowiedziom badanych – w celu zachowania ich anonimowości – zamiast imion nadano symbol litery.

Powyższa analiza i przedstawione wybrane wypowiedzi badanych kobiet pozwalają podczas dokonywania interpretacji zebranego materiału zauważyć, że przywołują one zachowania i cechy nieprawidłowe, które wpisują się w istniejące na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej katalogi symptomów niedostosowania społecznego (zob. Antoniak, 2019; Dobijański, Kamiński 2020). Ponadto, przywołując niezdecydowanie czy też chwiejność emocjonalną, używanie telefonu, pozwalają ponownie ukazać, wskazaną wcześniej, refleksję nad istnieniem dysproporcji pomiędzy zagrożeniem a już niedostosowaniem społecznym. Można bowiem zastanawiać się, czy sięganie po substancje psychoaktywne stanowi jedynie element okresu eksperymentowania i minie, czy jednak ma w sobie potencjał do kształtowania drogi niedostosowania, jak również czy chwiejność emocjonalna i nadmierne używanie telefonu należy postrzegać jako chorobę, czy też właśnie aspekt stanowiący o zagrożeniu niedostosowaniem. Być może właśnie nad tym problemem, sposobem weryfikacji czy to już niedostosowanie społeczne, a może jedynie pewnego rodzaju moda/eksperymentowanie, należałoby skupić się w celu wykonania szerszych badań. Zdaje się bowiem, że w dobie współczesnego świata jest to aspekt niebywale ważny w kontekście udzielania pomocy w sposób adekwatny wobec młodzieży, która swoim zachowaniem prezentuje niejednokrotnie przeczące sobie potrzeby, równocześnie podejmując zachowania ryzykowne, które w moim odczuciu nie zawsze świadczą o demoralizacji młodej osoby.

Na zakończenie należy wskazać, że mimo iż nie zostało to zaakcentowane w tym miejscu, stanowi element drugiego pytania, przedstawionego poniżej. Analiza i interpretacja wypowiedzi osób biorących udział w badaniach wskazuje, że już w kontekście pytania o młodzież badane miały tendencje do różnicowania zachowań i cech z uwagi na płeć.

***Jakie cechy bądź zachowania, zdaniem badanych, są akceptowane i nieakceptowane u przedstawicieli obu płci?***

Poszukując odpowiedzi na drugie pytanie szczegółowe, na wstępie pragnę podkreślić, jak zostało to wspomniane powyżej, że osoby biorące udział w badaniach już w kontekście pytania o zachowanie nieprawidłowe niejednokrotnie dokonywały podziału na zachowania i cechy prezentowane przez chłopców oraz prezentowane przez dziewczyny, zaś pytanie zawierające taki podział wywoływało większą swobodę wypowiedzi osób biorących udział w badaniach w zakresie takiej kategoryzacji. Może to wskazywać, że czymś naturalnym dla badanych kobiet jest tworzone rozróżnienie na cechy i zachowania chłopców oraz dziewczyn.

Dokonując analizy wypowiedzi kobiet biorących udział w badaniach, można zauważyć, że w ich opinii podstawowym wyznacznikiem dla dziew-



czynny jest konieczność bycia spokojną, grzeczną i ułożoną. Ponadto, wskazywały one, że dziewczynom mniej wypada, gdyż jest to gorzej odbierane przez otoczenie oraz więcej się od nich oczekuje. Na przykład:

*(...) aby była grzeczna, aby się starała, aby starała się być najlepsza w klasie, żeby się dobrze uczyła (osoba D). Dziewczynki zawsze muszą być ułożone i chodzić w spódniczkach (osoba T). Od dziewcząt wymaga się więcej, bardziej karki, dziewczynom mniej wypada (osoba M).*

W wypowiedziach osób biorących udział w badaniu pojawiła się również charakterystyczna dla dziewczynki opiekuńczość, nawiązująca do opieki nad drugim człowiekiem, roli matki, opiekunki domowego ogniska:

*Małym dziewczynom kupujemy zabawki – kuchnię, rzeczy do sprzątania, małą lalkę w kształcie dziecka, w ten sposób już od małego uczymy dziecko jako kobietę, jakie będą jej obowiązki w domu (osoba D).*

Kobiety biorące udział w badaniach zwróciły również uwagę na niepokojące zjawisko wzrostu zachowań agresywnych wśród dziewcząt:

*Mam wrażenie, że zachowania dziewczynek są bardziej agresywne (osoba M). Dziewczynki bardziej stosują przemoc psychiczną taką ukrytą niż chłopcy (osoba T).*

Z kolei, w analizie zebranego materiału pod kątem cech i zachowań chłopców uwidacznia się zezwolenie na „łobuzowanie”, czy też pojawiają się takie cechy, jak odwaga, odpowiedzialność spoczywająca na chłopcach/mężczyznach i skrytość emocjonalna:

*Chłopcy zawsze mogą być chuliganami, bo potem wyrosną z tego (osoba T). Zachowania chłopców częściej mają charakter chuligański (osoba E). U chłopców widzę (...), że ma być silny, nie okazywać emocji, że okazywanie czegoś więcej niż złość lub szczęście jest czymś złym, że to jest słabość (...). Pokazujemy, że ma być głową, uczymy młodych ludzi, że mężczyzna ma być głową rodziny, silnym, bez żadnych słabości (osoba D).*

Wskazać można także, że podobnie jak w przypadku dziewcząt badane dostrzegają zmiany zachodzące w postawie i zachowaniu chłopców w dobie obecnego czasu:

*Dziewczynki są bardziej emocjonalne, chłopcy – skłonni do brawury. Chociaż oczywiście nie wszyscy. Teraz to też się zmienia, dziewczynki są wulgarne, szybko dojrzewają, chłopiec musi dogonić dziewczynkę (osoba R).*

W podsumowaniu należy uznać, że pomimo przeprowadzenia zdawałoby się jedynie ośmiu wywiadów, potwierdzone zostały najbardziej znane stereotypy płciowe: dziewczynka – cicha, spokojna, przyszła matka; chłopiec – odważny, nieukazujący emocji, głowa rodziny. Ponadto, z wypowiedzi badanych wynika, że ważne jest zainteresowanie się problemem wzrastającej skłonności do przemocy i agresji wśród dziewcząt. Pojawiają się również przemyślenia dotyczące konieczności przełamywania stereotypu ukrywania emocji przez chłopców. Analiza oraz interpretacja zebranego materiału pod kątem cech i zachowań adekwatnych do konkretnej płci, może stanowić refleksję i wskazywać kierunek pracy dla pedagogów na terenie placówek oświatowych.

### *Jakie oczekiwania przekazujemy dzieciom w toku socjalizacji i wychowania?*

Dokonując analizy oraz interpretacji wypowiedzi osób biorących udział w badaniach pod kątem powyższego trzeciego pytania szczegółowego, na początku należy wskazać, że analiza zebranego materiału pozwala stwierdzić, iż badane dostrzegają istnienie tendencji do kierowania odmiennych oczekiwań w stosunku do dziecka ze względu na płeć. W trakcie rozmowy respondentki same dokonywały podziału na chłopca i dziewczynkę. Zapytane wprost, czy uważają, że w toku wychowania wskazujemy dzieciom, że społeczeństwo ma inne oczekiwania wobec nich ze względu na płeć, tylko jedna kobieta wskazała, że nie dostrzega takiej tendencji. Inne przykładowe wypowiedzi to:

*Oczekiwanie społeczeństwa na pewno różni się w przypadku chłopców i dziewcząt (...). Oczekiwania powinny być różne, ponieważ kobiety od mężczyzn i na odwrót różnią się od siebie, więc adekwatne oczekiwania względem tych różnic powinny być (osoba K). Wydaje mi się, że od zawsze tak było, że dziewczynki były później matkami i kobietami. Pomimo tego, że teraz już nie tylko są matkami, ale także chodzą do pracy i mają bardzo dużo na głowie (...) to jednak jest taki zarys (...), że to one są taką ostoją. Powinny być spokojne, ciche i ułożone, i nigdy nie mieć swojego zdania, bo jak ma ktoś swoje zdanie, to od razu jest chamiska, feministka i jeszcze nie wiadomo co (osoba T).*

Interpretacja i analiza materiału pozwala zauważyć, że wobec dziewczyny, zdaniem osób biorących udział w badaniach, oczekiwania te są bardziej restrykcyjne:

*Dziewczyna ma być grzeczna, kiedy pali ona papierosy bądź wraca do domu pijana jest to dużo gorzej postrzegane, niż kiedy takie zachowania prezentuje chłopiec*

(osoba A). *Tak, od dziewcząt wymaga się więcej, bardziej karci, dziewczynkom mniej wypada* (osoba M). *Wydaje mi się, że tak, dziewczynki zawsze muszą być ułożone i chodzić w spódniczkach. Chłopcy zawsze mogą być chuliganami, bo potem wyrosną z tego* (osoba T).

Ponadto, interpretacja materiału wskazuje jednak na pojawiającą się nadzieję, że nadchodzą zmiany, które mogą doprowadzić do niwelowania owych różnic w oczekiwaniach wobec młodzieży. Oto przykład wypowiedzi:

*Oczywiście, że tak. Wynika to z istniejących stereotypów. Co prawda jest tego coraz mniej, co wynika z tego, że odchodzi się od podziału ról na kobiece i męskie. Kobiety są bardziej wyemancypowane* (osoba Z).

Podsumowując, kobiety biorące udział w badaniach podczas swoich wypowiedzi podkreślały, że w toku socjalizacji i wychowania kierujemy do dziecka inne oczekiwania, zgodne z przyjętymi stereotypami płci. Badane w większości, bez widocznego zastanowienia, wskazywały, że jest to na porządku dziennym, przywołując określone sytuacje bądź odwołując się do tego, że jest to naturalna, wynikająca z biologii sytuacja. Bez wątplenia, takie spojrzenie stanowi uzupełnienie dla wcześniej wskazanej stereotypizacji płci: dziewczynka – cicha, spokojna, przyszła matka, chłopiec – odważny, nieukazujący emocji, głowa rodziny. Osoby biorące udział w badaniach dostrzegały także zachodzące zmiany, przy równoczesnym podkreśleniu, że droga do równości między kobietami i mężczyznami jest długa. Można zatem podejrzewać, że jeszcze przez dłuższy czas oczekiwania kierowane do młodej osoby będą inne ze względu na płeć. W tym miejscu słuszne wydaje się zatem wskazanie potencjalnej przestrzeni do badań dla nauk społecznych, w odniesieniu do tego, co usilnie trzyma nas w stereotypowym myśleniu – instytucje typu szkoła, Kościół, a może po prostu chcemy równości sami, generując znane i dające złudne bezpieczeństwo poglądy.

***Jakie środki wychowawcze/resocjalizacyjne, zdaniem badanych, stosowane są wobec przedstawicieli obu płci?***

Udzielając odpowiedzi na czwarte pytanie szczegółowe, należy na wstępie, opierając się na analizie oraz interpretacji zebranego materiału, podkreślić, że przedstawiciele oświaty, resocjalizacji oraz pomocy społecznej mówią o konieczności dokonywania interwencji zawsze, kiedy dochodzi do sytuacji niepokojących. Kobiety biorące udział w badaniach są świadome, że nieprawidłowe zachowania młodzieży często są wołaniem o pomoc i uwagę. Przykład wypowiedzi:

*Współczesna młodzież bardzo często przez swoje zachowanie woła o pomoc, chce zwrócić na siebie uwagę, zatem należy udzielać jej pomocy (osoba E).*

Do najczęściej wymienianych sposobów interwencji należy rozmowa z młodym człowiekiem, współpraca z rodzicami, zaangażowanie specjalistów (terapeuta, psychiatra) oraz takich instytucji, jak na przykład szkoła. Pojawiają się również informacje o zastosowaniu komisji wychowawczej (szkoła), konieczności wykorzystania interwencji policji, zgłoszenia ucieczki (w przypadku podopiecznego domu dziecka). Badane wskazują także na współpracę z Miejskim Ośrodkiem Pomocy Społecznej. Mówią, że jeśli podjęte działania nie przyniosą oczekiwanych rezultatów, wówczas należy powiadomić sąd rodzinny (wystosować prośbę o wgląd w sytuację rodziny), który może podjąć decyzję o zastosowaniu środków wychowawczych przewidzianych w Ustawie o postępowaniu w sprawie nieletnich. Na przykład:

*(...) wtedy jest rozmowa z uczniem. Staramy się wyciszyć i uspokoić ucznia. Informujemy rodziców, prosimy o współpracę dla dobra dziecka. Jeśli sytuacja się nie zmieni, to wtedy komisja wychowawcza. Pismo do sądu o wgląd w sytuację rodziny. Współpraca z MOPS-em. Jeśli sąd tak zadecyduje, wówczas środki wychowawcze (osoba Z). Rozmowy, ingerencja rodziców, chwytanie się znanym im środków i metod wychowawczych. W przypadku braków skutków z pomocą przychodzi szkoła – wychowawca szkolny, koledzy, koleżanki, następnie pedagog, rozmowy z pedagogiem, zwłaszcza przy nieobecności, zespół wychowawczy by zaradzić i starać się pomóc. Jeśli to nie skutkuje, sprawa kierowana jest do sądu rodzinnego. Sąd wprowadza nadzór asystenta, kogoś, kto trzyma pieczę nad rodziną i w zależności od zmiany bądź czynów jakich podejmuje się młody człowiek, podejmowane są dalsze kroki – terapia, skierowanie do placówki (osoba K).*

Analiza oraz interpretacja zebranego materiału wskazuje, że respondentki pytane, czy interwencja jest potrzebna oraz jaką formę ma ona przyjmować, zgodnie stwierdzają, że podjęcie interwencji jest konieczne zawsze. Ponadto, sposób przeprowadzenia interwencji jest w wypowiedziach dosyć spójny, ukierunkowany na pomoc młodemu człowiekowi na przestrzeni jego naturalnego środowiska z pomocą osób z jego otoczenia.

Dokonując dalszej analizy oraz interpretacji wypowiedzi badanych, można zauważyć, że w przypadku osobiście podjętych interwencji wszystkie badane deklarują, że nie kierowałyby się płcią dziecka, lecz wyłącznie jego dobrem. Przykładowe wypowiedzi:

*Nie (...) nie płęć, ale dobro dziecka i indywidualne podejście (osoba E). Tak samo. Nie ma znaczenia, czy jest to dziewczynka czy chłopiec, trzeba skoncentrować się na*

pomocy dziecku (osoba Z). No to identycznie dosłownie tak samo w przypadku tych obu (...) z rodzicami porozmawiać, kontrakt z nimi (osoba T).

Z kolei, w kontekście obserwowalnej rzeczywistości analiza i interpretacja wywiadów wskazuje, że część badanych dostrzega, że chłopiec może być traktowany inaczej niż dziewczynka, na przykład:

*Tendencja do stosowania innych środków wychowawczych wobec dziewcząt a chłopców pojawia się. Pojawia się zarówno w placówkach na przykład opiekuńczo-wychowawczych, jak i w szkole. Podobno jest to spowodowane tym, że od dziewczynek wymaga się więcej, że chłopcom wybaczymy więcej, bo przecież chłopcy zawsze się biją, przejdzie mu, wyciszy się, uspokoi (osoba D). Uważam, że tak. Pamiętam sytuację, kiedy chłopiec prezentował bardzo duże zachowania agresywne (...). Myślę, że gdyby była to dziewczynka od razu, z automatu zostałaaby przeniesiona np. do MOW-u (osoba A).*

Analiza oraz interpretacja zebranego materiału wskazują także, że stosowanie różnych środków wychowawczych wynika z istniejących stereotypów płci:

*Wydaje mi się, że od chłopców oczekuje się, iż szybciej się sami dostosują i zmieniają pod wpływem środków, a dziewczęta w jakiś sposób chce się chronić od tego świata, więc częściej się je izoluje, ponieważ są bardziej podatne. Uważam tak, gdyż wiem, że dziewczęta w wieku dojrzewania mają bardzo zaburzony obraz siebie i zaniżone poczucie wartości, zwłaszcza jeżeli w domu nie zostały w tym utwierdzone bądź coś zostało zachwiane. Dlatego są bardziej podatne na wpływy innych, bardziej im zależy na tej akceptacji (osoba K).*

Podsumowując ten wątek, przedstawić można, że w odniesieniu do własnej osoby oraz do osobiście podjętych decyzji, respondentki są zgodne, że nie kierowałyby się płcią młodej osoby. Swoje działania prowadziłyby z myślą o dobru dziecka, a nie ze względu na płeć. Jednakże, analiza oraz interpretacja wyników wskazują, że przedstawicielki oświaty, resocjalizacji i pomocy społecznej dostrzegają w swoim otoczeniu sytuacje, w których środki wychowawcze dobierane są na podstawie zinternalizowanych wzorców i stereotypów płci. W tym miejscu pojawia się jednak nadzieja, że coraz więcej osób zaangażowanych w pracę z młodzieżą będzie kierować się krytycznym sposobem ujmowania rzeczywistości, a nie stereotypami płci. Ponadto, wydaje się, że ponownie jest to istotna przestrzeń do prowadzenia badań, jak również odpowiedniego edukowania pracowników oświaty, resocjalizacji i pracy socjalnej dla nauk społecznych, w tym pedagogiki.

**W jaki sposób przedstawiciele oświaty, resocjalizacji  
i pracy socjalnej  
postrzegają zachowania dziewcząt i chłopców oraz  
stosowane wobec nich środki wychowawcze/resocjalizacyjne  
w kontekście ich płci?  
- wnioski końcowe**

Dokonując podsumowania wyników badań, jak również treści niniejszego artykułu, muszę na wstępie wskazać, że stanowiło to dla mnie, jako badaczki, duże wyzwanie. Podczas realizacji badań zmagalam się ze znaczącym oporem ze strony osób biorących udział w badaniach przed dzieleniem się wiedzą odnośnie podejmowanej przeze mnie tematyki. Część osób zaproszonych do udziału w badaniach w ostatniej fazie zrezygnowała bądź odmówiła mi udzielenia wywiadu. Powody były różne: od braku czasu, poprzez niechęć oraz uznanie, że nie posiada się odpowiednich kompetencji i wiedzy. Natomiast, kobiety, które wzięły udział w badaniach, nie zgodziły się na nagrywanie wywiadów, tłumacząc to brakiem komfortu i niepokojem o dalszy los nagrania, mimo zapewnień o anonimowości i nieupublicznianiu wypowiedzi. Motywujące jednak było to, że osoby biorące udział w badaniach, już po ich wykonaniu informowały mnie, że stanowiło to dla nich ciekawe przeżycie. Wywiad umożliwił im zatrzymanie się i zastanowienie, jak też refleksyjne podejście do otoczenia. Jedna z kobiet kilka dni po przeprowadzonym wywiadzie zwróciła się do mnie: *„przy okazji, uważam, że temat, który sobie wybrałaś, jest dla mnie ciekawy, ponieważ kiedy pracujesz, nie zwracasz uwagi na pewne tendencje”*. Było to bardzo mocno wspierające i motywujące do dalszej pracy w dziedzinie przeciwdziałania nierówności płci w obszarze resocjalizacji. Równocześnie wskazało mi, że prowadzenie badań, które bezpośrednio angażują badanych, może stanowić niepowtarzalną okazję i zarazem przestrzeń kształtowania nowej świadomości u biorących udział w badaniach osób, co nasuwa na myśl osiągnięcia i priorytety tradycji badań w działaniu. Przestrzeń, w której można dokonać zmiany społecznej. Pozostaje mi mieć nadzieję, że respondentki stały się bardziej refleksyjne i bardziej świadome istniejącego problemu oraz że refleksją tą podzieliły się z innymi, zwiększając grono uświadomionych osób.

Jak podkreślono powyżej, dobór osób do badań nie był przypadkowy. W celu poznania opinii badanych na interesujący mnie temat postanowiłam, że wywiady muszą być przeprowadzone z osobami wykonującymi zawód umożliwiający im obserwację i współpracę z młodymi ludźmi. W ten sposób uczestniczkami moich badań stały się kobiety pracujące w oświacie, resocjalizacji i pracy socjalnej. Kobiety, bo to właśnie one stanowią większość pra-



cowników tych obszarów. Może to wzbudzić refleksję nad skalą wewnętrznego akceptacji wzorów i stereotypów płciowych, ponieważ w ten właśnie sposób uwidacznia się społeczny, rodzinny i opiekuńczy charakter kobiet, zgodny z przekazywanymi i przyjętymi oczekiwaniami. Ponadto, warte uwagi jest także łączenie przez respondentki pracy w kilku miejscach, co powinno zachęcać do refleksji nad zarobkami w tych sektorach, a także nad efektywnością zatrudnionych. Pracując w kilku miejscach, kobiety te zmuszone są do zaangażowania w każde z nich i pojawia się pytanie, czy zaangażowanie to jest wystarczające do pełnego i rozsądnego osądu współczesnej młodzieży i czy wskazane tutaj opinie o negatywnym znaczeniu nie są konsekwencją swego rodzaju zmęczenia. Duże zaangażowanie i obarczenie licznymi problemami mogło powodować również, że tylko dwie z ośmiu badanych wychowują dzieci.

Główne pytanie badawcze: w jaki sposób przedstawiciele oświaty, resocjalizacji i pracy socjalnej postrzegają zachowania dziewcząt i chłopców oraz stosowane wobec nich środki wychowawcze/resocjalizacyjne w kontekście ich płci, odnalazło odpowiedź w wypowiedziach badanych osób. Analiza oraz interpretacja zebranego materiału wskazuje, że nadal często pojawia się nawiązanie do płci kulturowej oraz związanych z nią społecznych przekonań dotyczących prawidłowości zachowań chłopców i dziewcząt. Ponadto, jak zostało to zaprezentowane powyżej, zdaniem badanych cechy przyporządkowane dziewczynom wyrażają się w byciu ułożoną, kulturalną, opiekuńczą, grzeczną oraz postrzeganiu jej przez pryzmat roli matki, opiekunki domowego ogniska. Tak zaprogramowany wizerunek dziewczynek skutkować może stosowaniem surowszej oceny ich postępowania, zważywszy na przeświadczenie, że dla ich płci inne zachowania nie znajdują się w normie. Mając to na uwadze oraz przywołując przytoczony we wprowadzeniu cytat z Pisma Świętego, wskazać można, że niestety przez wewnętrzne przekonania ludzi oraz ukształtowany w społeczeństwie obraz kobiety i mężczyzny nie są oni ze sobą równi.

Analiza oraz interpretacja wyników badań ukazały ponadto, że współczesna młodzież boryka się z wieloma trudnościami, jak na przykład chwiejność emocjonalna oraz brak odpowiedzialności. Z kolei, w kontekście zachowań nieprawidłowych, osoby biorące udział w badaniach wymieniały te mieszczące się we wskazanych przez literaturę przedmiotu jako objawy niedostosowania społecznego. Respondentki wymieniały uchylanie się od obowiązku szkolnego, eksperymentowanie z substancjami psychoaktywnymi, alkohol, papierosy, czy też czyny karalne, to jest kradzieże, wandalizm. Pozwala to, moim zdaniem, po raz kolejny postawić pytanie o dokładność i rzetelność stosowania środków resocjalizacyjnych, przy jednoczesnym zaproszeniu do refleksji nad istniejącymi katalogami symptomów niedostosowania społecz-

nego, które w dużej mierze pokrywają się z zachowaniami stanowiącymi pewnego rodzaju normę wśród młodzieży we współczesnych realiach.

Istotne wydaje mi się również podkreślenie w tym miejscu obserwowalnych i wskazanych przez badane zmian w zachowaniu dziewcząt. Respondentki wskazywały na zwiększającą się agresję i bezwzględność dziewcząt oraz ich skłonności do przemocy psychicznej. Zastanawiać się można, czy nie jest to wołanie o pomoc, której potrzebują żyjące obecnie dziewczęta na skutek braku umiejętności odnalezienia się w szybko zmieniającym się świecie lub czy nie jest to ich własny sposób na wyzwolenie z określonych i przyjętych przez społeczeństwo stereotypów płci. Przy czym, jedno nie wyklucza drugiego.

Wyniki badań ujawniają także przekonanie osób badanych o konieczności podejmowania interwencji zawsze, kiedy zaobserwuje się niepokojące objawy w zachowaniu młodego człowieka. Respondentki wskazywały, że podjęte działania powinny mieć przede wszystkim charakter oddziaływania w środowisku naturalnym (rozmowa, podpisanie kontraktu, współpraca rodzic-szkoła, oddziaływania psychologa, pedagoga, specjalisty). Dopiero w przypadku braku oczekiwanych rezultatów należy, zdaniem badanych, zaangażować sąd rodzinny i zastosować wobec młodej osoby środki zgodne z postanowieniem sądu. Badane były zgodne, że wszelkie podjęte decyzje muszą być ukierunkowane na dobro dziecka, zaś samo zachowanie młodzieży można uznać za wołanie o pomoc w tych niepewnych czasach, pozbawionych wzorów i autorytetów. Wskazując, jakie oddziaływania podjęłyby wobec młodego człowieka, wszystkie badane stwierdziły, że kierowałyby się dobrem dziecka i chęcią udzielania mu pomocy i wsparcia. Płeć, zgodnie z ich deklaracjami, nie powinna rzutować na rodzaj zastosowanych oddziaływań.

Na podstawie wyników badań mogę uznać, że zamierzony cel badawczy został osiągnięty. Udział w badaniach umożliwił zatrzymanie się i przeanalizowanie otaczającej nas rzeczywistości. Mój osobisty cel również został osiągnięty, bowiem udało mi się poznać spostrzeżenia innych zaangażowanych w oświatę, resocjalizację i pomoc społeczną osób, do grona których sama należę. Wyniki badań wskazały mi, że moje przemyślenia nie są bezpodstawne, jednak również uświadomiły mi, jak bardzo dynamiczny jest to obszar. Myślę także, iż każdy pracownik oświaty, resocjalizacji i pracy socjalnej powinien zatrzymać się i zastanowić nad sytuacją młodego człowieka. Myśląc o zagadnieniu płci kulturowej, uważam, że ważnym badawczo zadaniem byłoby zweryfikowanie tego, jak kształtuje się sposób postrzegania płci u sędziów podejmujących decyzje o losie młodych ludzi.

### **Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Bajkowski, T. (2010). *Kobiecość i męskość w percepcji młodzieży akademickiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Bourdieu, P. (2003). *Męska dominacja*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa
- Buczkowski, A. (2005). *Społeczne tworzenie ciała. Płeć kulturowa i płeć biologiczna*. Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2011). *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Czerepaniak-Walczak, M. (2016). *Socjalizacja akademicka w czasach nadmiaru. O socjalizacji w (akademickim) krajobrazie medialnym*. W: A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk (red.), *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice* (ss. 193-202). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Dobijański, M., Kamiński, A. (2020). *Niedostosowanie społeczne nieletnich. Profilaktyka i resocjalizacja*. Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego
- Goodman, N. (1997). *Wstęp do socjologii*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Gromkowska, A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Borówiec: Wydawnictwo Wolumin
- Gromkowska-Melosik, A. (2010). *Pedagogika rodzaju*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 4, *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Gromkowska-Melosik, A. (2012). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Gromkowska-Melosik, A. (2015). *Kobiety, dyplom i rynek pracy. Kontrowersje wokół dostępu do statusu, stanowisk i dochodów*. W: K. Błasińska i in. (red.), *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcia horyzontów edukacji* (ss. 35-52). Gdańsk: Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej
- Gromkowska-Melosik, A., Gmerek, T. (2008). *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Grzenda, W., Dorszyńska, M. (2017). *Analiza zależności pomiędzy indywidualnymi cechami jednostki a poczuciem bycia dyskryminowanym*. *Studia Ekonomiczne*. Katowice: Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego
- Humm, M. (2003). *Słownik teorii feminizmu* (przeł. B. Umińska, J. Mikos). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper
- Jaworska, A. (2012). *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Józwiak, K. (2019). *Kobieta a władza ustawodawcza w II Rzeczypospolitej – wybrane zagadnienia*. W: K. Białas, K. Józwiak, K. Słaboszowska (red.), *Kobieta i władza* (ss. 102-113). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego
- Kalinowski, M. (2007). *Struktura procesu resocjalizacji*. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja* (ss. 234-236). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kicińska, M. (2012). *Równość płci w polskich kampaniach społecznych*. Warszawa: Instytut Badań Publicznych
- Kłós, B., Szymańczak, J. (red.). (2014). *Nierówności społeczne w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe
- Kopciwicz, L. (2013). *Matematyczne niepowodzenia dziewcząt i mniejszości etnicznych. Przyczyny, wyjaśnienia, środki zaradcze w świetle ideologii edukacyjnych*. *Kultura i Edukacja*, 2(95), 29-55

- Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie
- Kwieciński, Z. (2001). *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*. W: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów* (ss. 31-39). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Lipkowski, O. (1984). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Lisowska, E. (2008). *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa
- Przybył, I. (2009). *Nierówność społeczna kobiet i mężczyzn w okresie przedmałżeńskim. Zmiana czy kontynuacja?* W: K. Podemski (red.), *Spór o społeczne znaczenie społecznych nierówności* (ss. 271-285). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Pytka, L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i medyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
- Ranke-Heinemann, R. (1995). *Eunuchy do raju: Kościół katolicki a seksualizm*. Gdynia: Wydawnictwo Uraeus
- Szacka, B. (2008). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa
- Szopa, B. (red.). (2012). *Wokół zagadnień ubóstwa i bogactwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczna*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Szymański, M.J. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Woźniak, W. (2012). *Nierówności społeczne w polskim dyskursie politycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar

### Akty prawne

- Ustawa z 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (DzU z 2022 r., poz. 1700, z 2023 r., poz. 289 (2023) (Polska); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001700/U/D20221700Lj.pdf>

### Źródła internetowe

- Antoniak, J. (2019). *Niedostosowanie społeczne nieletnich – przyczyny, skutki, profilaktyka*. Roczniki Pedagogiczne, tom 11(47), DOI: <http://dx.doi.org/10.18290/rped.2019.11s-5>
- Buczkowski, A. (2017). *Płeć kulturowa jako kategoria historyczna. Relacja między medyczną koncepcją ciała a pojęciem płci kulturowej*. Adeptus, (9), 1-17; <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2020). *Jak zmienia się „gramatyka edukacji”. O przejawach i konsekwencjach (wymuszonej) i edukacji*. Forum Oświatowe, 32, 1(63), 13-23; <https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.1>
- Derra, A. (2017). *Meandry biologii płci. Badania feministyczne poza podziałem na „sex” i „gender”*. Teksty Drugie, 4(166), 13-35; <http://dx.doi.org/10.18318/td.2017.4.2>
- Dubis, M. (2014). *Wartości i style życia młodzieży*. Jagiellońskie Studia Socjologiczne, (1), 35-45; <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-nameId-a986f5c-3-c11c-387c-b80e-e6432f805f80-year-2014-issue-1-article-2>
- Jankowska, M. (2009). *Świat ucznia – świat uczennicy. Socjalizacja szkolna a utrwalenie społecznych ról płciowych*. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica, 34(12), 13-34; <http://hdl.handle.net/11089/281>

- Johnson, R. (2009). *Gender, rasa, klasa i seksualna orientacja. Teoretyczne ujęcia interseksjonalności*, (przekł E. Charkiewicz), Biblioteka Online Think Tanku Feministycznego. Online; <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0068johnson>
- Kornaszewska, M. (2002). Czynniki kształtujące różnice w emocjonalności kobiet i mężczyzn. *Studia Psychologica*, 3, 167-186; <http://polona.pl/item/42903330>
- Krzyżanowska, N. (2006). O nierówności płci w sferze publicznej na przykładzie wyborów do Parlamentu Europejskiego 2004. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 8, 391-411; <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element/ekon-element-000171229355>
- Księga Rodzaju. (2003). *Biblia Tysiąclecia – Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*; [https://biblia.deon.pl/menu.php?st\\_id=1](https://biblia.deon.pl/menu.php?st_id=1)
- Leszczyńska, K., Dziuban, A. (2012). *Pomiędzy esencjonalizmem a konstruktywizmem. Płeć (kulturowa) w refleksji teoretycznej socjologii – przegląd koncepcji*. *Studia Humanistyczne AGH*, 11(2), 13-34; <http://dx.doi.org/10.7494/human.2012.11.2.13>
- Łukasik, M. (2021). *Nierówność płci w odniesieniu do edukacji. Niepełnosprawność*. *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 39, 141-149; <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/niepelnospawnosc/article/view/5735/5013>
- Pawliczuk, W. (2006). *Definicje terminu „młodzież” – przegląd koncepcji*. *Postępy Nauk Medycznych*, 6, 311-315; <https://fbc.pionier.net.pl/details/nnl8mW2>
- Peret-Drażewska, P. (2021). *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(4), 73-90; <https://doi.org/10.18290/rped21134.7>
- Piskorz, Z., Nowak, A. (2018). *Luka płacowa i fenomen „królowej pszczoł” – przykłady nierówności płci na rynku pracy*. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 512, 184-193; <https://doi.org/10.15611/pn.2018.512.17>
- Salamucha, A. (2004). *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*. *Rocznik Nauk Społecznych*, XXXII (2), 33-43; [https://www.kul.pl/definicje-wychowania-w-literaturze-pedagogicznej,art\\_3322.html](https://www.kul.pl/definicje-wychowania-w-literaturze-pedagogicznej,art_3322.html)
- Wróblewska-Zawadzka, A. (2012). *Rodzina i płeć w podręcznikach szkolnych. Prawo a rzeczywistość*. *Aequalitas*, 1, 1-13; [https://aequalitas.ka.edu.pl/2012\\_v1/A\\_2012\\_vol\\_1\\_02\\_Wroblewska.pdf](https://aequalitas.ka.edu.pl/2012_v1/A_2012_vol_1_02_Wroblewska.pdf)
- Załucka, M. (2010). *Nierówności i dyskryminacje związane z płcią kulturową. Kobieta na rynku pracy*. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Etnograficzne*, 38, 147-155; <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element/ojs-issn-2299-9558-year-2010-volume-38-article-2301>
- Zduniak, A. (2013). *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*. *Zeszyty Naukowe KUL*, 56, 1(221), 47-62; [https://www.kul.pl/files/102/articles/2013\\_1/2013\\_01\\_03\\_Zduniak\\_Agnieszka.pdf](https://www.kul.pl/files/102/articles/2013_1/2013_01_03_Zduniak_Agnieszka.pdf)





KLÁRA ELIÁŠKOVÁ

ORCID 0000-0003-0799-5939

OLGA KUČEROVÁ

ORCID 0000-0001-6269-7876

*Charles University*

## TEACHERS AND TEACHING ASSISTANTS - TEAMWORK AS PREVENTION OF SCHOOL FAILURE OF PUPILS DURING PRIMARY EDUCATION

**ABSTRACT.** Eliášková Klára, Kučerová Olga, *Teachers and Teaching Assistants – Teamwork as Prevention of School Failure of Pupils During Primary Education* [Nauczyciele i asystenci nauczycieli – praca zespołowa jako zapobieganie niepowodzeniom szkolnym uczniów w szkole podstawowej]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 225-249. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 11.10.2023. Accepted: 07.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.14

This paper investigates the topic of teacher-teaching assistant collaboration in supporting pupils who are at risk of school failure. This topic was addressed, as one of the subtopics, by a longitudinal research study investigating the causes of school failure/success among primary school pupils in the Czech Republic. The aim of the present study is to describe the activities that teaching assistants pursue in relation to “at-risk” pupils or in relation to other pupils in the classroom. The descriptive part of the paper also reviews various forms of teacher-teaching assistant collaboration during the teaching process. This empirical study consists of two parts. In the theoretical introduction, we describe the system of support and advisory services used to implement inclusive education in Czech schools. We also describe the legislative definition of the teaching assistant position and present his/her job description. The empirical part of the paper presents the conclusions of our research survey, which captures how teaching assistance is currently practiced in Czech primary education.

**Key words:** inclusion, teaching assistant, support measures, teacher-teaching assistant collaboration, pupils at risk of school failure, prevention of school failure

### Implementing inclusive education and a support system in Czech schools

By signing the Salamanca Statement in 1994 ((Right to Education (n. d.)) the Czech Republic made a commitment to promote and implement the principles of inclusive education in its education system. In the context of

the Czech Republic, the principle of inclusion is also referred to as inclusive education. The aim of inclusive education is to establish conditions that ensure that schools are as open as possible to accepting all students and to create conditions allowing students with different special educational needs to be educated in the mainstream education system. At the same time, it is necessary to ensure that the educational needs of other pupils (intact pupils, i.e. pupils with no special educational needs) are met. Implementation of this concept requires sufficient education, training and support for the teaching staff who are the main implementers of inclusive education (Both, Ainscow, 2002).

This makes it clear that inclusive education cannot be implemented without providing quality preparation to educators who should possess pedagogical skills that will enable them to create an environment ensuring the educational development of all pupils in the classroom. When educating pupils with special educational needs, Czech teachers can rely on the support of the school counselling system, which currently operates as a five-level model of care. The system is legislatively anchored in Decree 27/2016 Coll.<sup>1</sup> and is based on the **preventive intervention model**.

The **preventive intervention model** is based on the ethical principle of not letting students fail in school. As soon as signs of incipient school failure appear, the teacher is fully empowered to implement measures to prevent problems from escalating, i.e. preventive measures. At the same time, the freedom and autonomy of the teacher in adapting the methods and forms of instruction and evaluation of their outcomes are strengthened. If the adopted measures are not successful, the teacher refers the pupil for diagnosis to a school counselling centre. With the expert help of a school counselling centre, teachers and other teaching staff involved in a pupil's education can prevent the potential development of educational problems.

The key elements of this approach are **support measures**. These entail a broad system of support that teachers can use in the education of pupils with special educational needs. Support measures are implemented whenever there is a need to level the playing field for a pupil's education ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)). The system of support measures is stipulated by Decree 27/2016 Coll. (see above) and consists of a hierarchical system of five levels that are interconnected. In the event that a lower-level support measure fails, a support measure at a higher level is adopted. The higher the level of support, the greater the need to adjust the conditions of the educational process (or the higher the degree of disadvantage), which often also entails higher costs for teaching staff and teaching aids. It is compulsory for the

---

<sup>1</sup> Decree No. 27/2016 Coll. of 21 January, 2016 – Decree on the education of pupils with special educational needs and gifted pupils.

school to evaluate the effectiveness of support measures in place every three months. If the measures are not effective, the pupil is referred for an examination to one of the educational and psychological counselling centres available in larger cities.

The **first level of support** is proposed by the school and implemented by the teacher immediately once the pupil starts showing initial signs of school failure. Most frequently, this measure consists in adjusting the methods and forms of teaching and in adjusting the assessment of teaching outcomes. The school does not receive any extra funding to implement these measures as they are part of the teacher's standard work. If the teacher's individualised approach to the pupil's education is not sufficient, the child needs to undergo a comprehensive examination at a school counselling centre. On the basis of this examination, **support measures of levels 2 to 5** are recommended. The exact form of the support measures is proposed by the school counselling centre in cooperation with the school, as the school is responsible for their implementation. In "mainstream" schools, the most frequent support measures are level 1 and 2 measures, as this group of measures most often addresses pupils with specific learning disabilities (dyslexia, dysgraphia, dysorthography, etc.). **Level 3** support measures entail a principal systemic change in that the pupil can be educated with the help of an additional member of the teaching staff, a **teaching assistant**, on whom our research focuses in this paper.

### Historical context of teaching assistance in the Czech Republic

Primarily, the provision of teaching assistance is related to the educational needs of pupils with disabilities and it aims to create the most accommodating environment for these pupils to ensure equal access to education. However, historically this was not always the case. The concept of teaching assistance has been taking shape in Czech education since the late 1990s.<sup>2</sup> The conceptual framework of this profession has undergone a very complex journey, both in terms of methodology, staffing and qualifications.<sup>3</sup> Initially, the teaching assistant profession developed separately for assistants helping **pupils with disabilities**, who were placed in special schools, and for assistants helping so-

---

<sup>2</sup> The teaching assistant profession was officially established in 1997 as part of the *Status of Experimental Verification of Preparatory Classes*.

<sup>3</sup> E.g., Němec et al. (2014, p. 10) mention that at the end of the 1990s, conscripts on civilian service served as teaching assistants, i.e. this job was an option for alternative non-military service.

**cially disadvantaged pupils** (originally, teaching assistants for socially disadvantaged pupils were intended exclusively for students of **Roma ethnicity**).<sup>4</sup>

After 2004, the teaching assistant profession shifted significantly towards supporting inclusive education of pupils with disabilities<sup>5</sup> (Němec et al., 2014, p. 10) when, in the new legislative definition of teaching assistance, the new Education Act emphasised **inclusive education** regardless of the target group of pupils with special educational needs (hereinafter referred to as “SEN”). This new concept, stripped of the earlier linking to ethnicity, remains the basis of teaching assistance today, although it has undergone numerous updates and functional innovations aimed at improving the overall quality of the education system for pupils with SEN.

The **current legislation** regulates both the position of teaching assistants in special schools and their role in the education of pupils with SEN integrated into mainstream schools, i.e. in an environment of inclusive education. The provision of teaching assistance is nowadays conceived as a **support measure**, the adoption of which is within the powers of school counselling centres (see above). The qualification requirements for this profession are laid down by law<sup>6</sup> along with the general framework defining the expected tasks of a teaching assistant with respect to the assistant’s qualifications and the type of educational institution where the assistant operates<sup>7</sup>. The Czech education system, from the point of view of school legislation, therefore has systemically anchored requirements on the teaching assistant profession (including, in particular, required professional qualifications, possibilities of further qualification training and education, basic job description framework, inclusion of the profession in the catalogue of jobs, determination of salary, etc.) – which should be a fundamental pillar of inclusive education.

## Job description of the teaching assistant profession and its legislative framework

The work of teaching assistants is therefore regarded as one of the support measures in the Czech education system. The teaching assistant profession is

---

<sup>4</sup> The linking of the teaching assistant profession to pupil ethnicity was abolished by the *Methodological guidance of the Ministry of Education and Science on the establishment of preparatory classes for socially disadvantaged children and on the establishment of the teaching assistant position* (Němec et al., 2014, p. 10).

<sup>5</sup> I.e. in mainstream schools.

<sup>6</sup> According to S. 20(1) of Act No. 563/2004 Coll. of 24 September, 2004 on pedagogical staff and on amendments to certain acts.

<sup>7</sup> Cf. S. 20(1) of Act No. 563/2004 Coll. on pedagogical staff and on amendments to certain acts of 24 September, 2004 and S. 5 of Decree No. 27/2016 Coll. of 21 January, 2016. – Decree on the education of pupils with special educational needs and gifted pupils.

described in detail in key legislation, i.e. in the Education Act (561/2004 Coll.) and in S. 20(1) of the Pedagogical Staff Act (563/2004 Coll.). In general, the teaching assistant's role can be described as **cooperation with another member of teaching staff** (i.e. most often a teacher) in the education of pupils with special educational needs, either by specifically assisting a particular pupil or by assisting several pupils in need of educational assistance jointly (cf. S. 5(1) and (2) of Decree No. 27/2016 Coll.) in order to facilitate the teacher's work in the classroom so that the teacher himself/herself has more time and space to individually support pupils with special educational needs (Hájková et al., 2018, p. 6). The current legislation (Decree No. 27/2016 Coll.) stipulates that a teaching assistant may provide support to multiple pupils at once, but to no more than 4 pupils in one regular classroom. Also, no more than 5 pupils who have been granted second – to fifth-level support measures may be educated in one classroom (Růžička et al., 2019, p. 15). In cases where there are more than 5 pupils in a classroom with a need for second – to fifth-level support measures and none of these pupils uses a teaching assistant, a **shared assistant** can be used (Růžička et al., 2019, p. 15).

The basic scope of a teaching assistant's tasks, which clearly reflects the principle of cooperation, is defined as follows in S. 5 of Decree No. 27/2016 Coll. on the education of pupils with special needs and gifted pupils:

(1) A teaching assistant provides support to another teaching staff member in the education of a pupil or pupils with special educational needs within the scope of the support measure. A teaching assistant assists another teaching staff member in the organisation and implementation of education, supports the independence and active involvement of the pupil in all educational activities carried out in the school, including the provision of school services.

(2) A teaching assistant works with pupils in a class, department or study group as required, as instructed by and in collaboration with another member of the teaching staff.

(3) A teaching assistant, for whose work the prerequisites are laid down in S. 20(1) of the Pedagogical Staff Act (note by the author – with the qualification requirement of having completed upper secondary education with maturita examination), provides in particular:

- a) direct pedagogical work in education and training according to the teacher's or educator's clearly defined procedures and instructions on providing individual support to pupils and tasks related to this direct pedagogical work;
- b) support to the pupil in achieving educational goals during instruction and preparation for instruction, while guiding the pupil towards independence to the highest possible degree;

- c) educational work focused on the formation of basic work, hygiene and other habits and other tasks related to the development of social competences.
- (4) A teaching assistant, for whose work the prerequisites are laid down in S. 20(2) of the Pedagogical Staff Act (note by the author – without the qualification requirement of having completed upper secondary education with matura examination), provides in particular:
- a) auxiliary educational work aimed at supporting the teacher, especially when working with a group of pupils with special educational needs;
  - b) organisational support in the education of a group of pupils with special educational needs;
  - c) assistance to pupils with special educational needs in adapting to the school environment;
  - d) assistance in communicating with pupils, their legal guardians and the pupils' community;
  - e) the necessary assistance to pupils in self-care and movement during classes and at events organised by the school outside the place where the school provides education or school services in accordance with the school register;
  - f) auxiliary educational work related to the development of social competences of pupils with special educational needs.<sup>8</sup>

The specific role of a teaching assistant **is always determined by the school headteacher, taking into account the specific educational needs of the pupil** as defined in the recommendation of the school counselling centre or based on the pupil's current needs or current state of health. A teaching assistant continuously carries out direct pedagogical work during education and training according to the teacher's or educator's clearly defined procedures and instructions on providing individual support to pupils and tasks related to this direct pedagogical work. In cooperation with the teacher, the teaching assistant supports the pupil in achieving educational goals during instruction and preparing for instruction, while guiding the pupil towards independence to the highest possible degree. In addition, a teaching assistant may perform auxiliary educational work aimed at supporting the teacher, especially when working with a group of pupils with SEN, may perform auxiliary organisational activities in the education of a group of pupils with SEN, assist in the adaptation of these pupils to the school environment and in communication with the pupils, their legal guardians and the pupils' community. The job duties of a teaching assistant may also include assistive educational work related

---

<sup>8</sup> According to S. 5 of Decree No. 27/2016 Coll. of 21 January, 2016 – Decree on the education of pupils with special educational needs and gifted pupils.



to training pupils with SEN in social competences and activities related to the necessary assistance to pupils during self-care and movement during classes and off-site events organised by the school. In this respect, some activities overlap with the role of a **personal assistant**.<sup>9</sup>

Thus, the Czech education system considers it as a standard teaching profession, subject to the same legislative norms, regardless of the specific educational needs of the pupils.

## Empirical part

### Research problem

Despite the above-mentioned fact that the teaching assistant profession is more or less clearly defined by legislation in terms of qualifications and job description, in school practice, we still see uncertainty regarding individual competencies as well as other aspects of teaching assistants' educational tasks. From a number of previous national and international research studies (further details in Němec et al., 2014, 2014b; Hájková et al, 2018; Kendíková, 2020, etc.) we know that teachers often lack clearly defined parameters of cooperation with assistants and, on the other hand, teaching assistants lack conceptual methodological guidance and decision-making authority, they lack adequate financial remuneration, and their qualification training often proves to be insufficient (Němec et al. 2014b; Hájková et al. 2018; Kendíková, 2020, etc.). They feel this especially when they change schools and their new experience shows them that the approaches taken by different schools, or rather teachers and school management, can be diametrically different. During a job interview, an applicant for a teaching assistant position for a pupil with autism spectrum disorder asked the interviewer:

*“I would like to ask if I would actually be working with the pupil. At my previous school, I was often pulled away from the pupil and the class and assigned other tasks for which there was no one else available or which the teachers didn't want to do.*

---

<sup>9</sup> Personal assistance is intended for one person to help with hygiene, self-care, contact with the social environment, handling of legal matters, etc., which the client is unable to do due to his/her disability. From the perspective of the Czech education system, a personal assistant is not a pedagogical worker, and therefore cannot be a school employee. It is a service provided on the basis of the Social Services Act (S. 39 of Act No. 108/2006 Coll.), and therefore the parents pay for the service themselves, usually with a contribution from a non-profit organisation, whereas the salary of a teaching assistant is covered by the state. This causes considerable problems in the organisation of pupils' education and training. In practice, the issue is handled in a non-systematic way, typically relying on the altruistic approach of the teaching assistant who performs this activity as part of their job.

*So, in my working hours, I often took letters to the post office, watered flowers in the building, or supervised in the cafeteria instead of assisting the pupil. I wasn't happy with this and neither were the parents, who thought I would be of help to the pupil. The headteacher told me that if the teacher didn't need me in the classroom during some lessons, I was given other tasks, but I was supposed to be with the pupil for all of the lessons."*

This type of inadequate approach to the worker, in conjunction with the longstanding problem of extremely low salaries for the difficult and erudite work of a teaching assistant (Němec & Michalík, 2015), is not conducive to increasing the prestige of and interest in the profession, but on the contrary, it can further erode the existing low interest in jobs for which it is difficult to find suitable teaching staff. The shortage of teaching assistants in schools often forces the school management to retain employees in these positions whose professional or personal qualifications are less than convincing because they have no other options. It is important to constantly point this out as a categorical imperative, for the work of an assistant helping pupils with SEN, who are often at-risk of school failure, should/must be an essential pillar of inclusive education.

It is well known in the professional and practical discourse that professionalisation of teaching assistance is crucial both to strengthen the professional identity of assistants and for the educational process (Hájková, V. et al., 2018, p. 17-25), and that the quality of inclusive education cannot be continually improved without support of the professional growth of assistants, who often obtain their work qualifications through a brief training course. If a teaching assistant lacks sufficient education, s/he cannot carry out quality work and his or her presence in the classroom may even be counterproductive (Růžička et al., 2019, p. 12). It is important to bear in mind that an assistant always works under the guidance of the teacher, but with the growing number of children engaged in inclusive education, teachers increasingly delegate qualified instruction of subjects to teaching assistants, making them the primary educators (Němec et al., 2014, p. 47; Růžička et al., 2019) and through this deprofessionalisation of their own qualified instruction, for which they are directly responsible, teachers reduce equal access to qualified teaching for pupils with SEN (further details in Eliášková, K., 2021; Eliášková & Štěpáník, 2022).

Although the core of a teaching assistant's work is based on direct collaboration with the teacher, the functional ambiguity of teacher-teaching assistant collaboration remains a sore spot on the positive co-existence of the pupils, teacher and assistants in a specific classroom environment. Assistance work

rests on well-functioning collaboration with the teacher, a solid understanding of the class and a good rapport with the pupil to whom the given assistant is assigned. In comparison to teachers, teaching assistants must be in the classroom almost continually, even during breaks, when teachers leave the classroom to rest, prepare for lessons or to carry out other work tasks (e.g. supervising pupils in the hall, etc.), and thus teaching assistants know the class well. These are fundamental sub-areas of pedagogical knowledge on which to base effective collaboration – using knowledge about students from informal activities during e.g. cooperative learning, letting the assistant take part in preparing lessons, involving him/her in classroom issues, ideally taking an interest in his/her reflection on teaching, which certainly requires the teacher to be as open as possible. On the other hand, the assistant must accept the fact that s/he cannot teach and must guide the pupil to work as independently as possible and so that the pupil has enough space to achieve the educational objectives (detailed above).

We share some of the authentic responses from the research interviews to illustrate:

*The thing that bothers me most is that I don't know which tasks I should delegate to the assistant in the classroom. The headteacher told me that the assistant is there to help me, but he didn't give me any guidance on what I can or cannot ask of the assistant. The assistant was surprised that I delegated a task to her that was outside of her job duties. Sometimes she even tells me that she won't do a task.*

SYPO methodology seminar, Olomouc, April 2023

*The assistant is assigned to a specific boy, but we agreed that she would also carry out other necessary tasks alongside that, such as checking in with other children, because I don't think it is a good idea for her to work only with the one child. He would get the feeling that he's different and other kids would ask why the assistant is only working with him... For example, while this boy is working on a task, the assistant is also available to others. When he is not working, then the assistant goes over to him and helps him or tells him to begin working.*

Slivenec primary school, research survey

*It bothers me to have the assistant there – I would rather do it myself. I only use her to accompany Tommy out of the classroom when he has a seizure. She's a colleague, so it's not easy ... and then during lunch she says that I'm telling her what to do and that I'm acting like I'm the headteacher. I don't need that.*

Convening of teachers of integrated pupils, Grammar school  
for the visually impaired, October 2022

*We work well together, we hit it off, we're a pretty good team. She already knows which pupils she is supposed to help. She was originally supposed to help one little girl with dysphasia. She's a little girl who doesn't speak well. But she's really smart, playful and always positive, so the assistant helps me with other children too (...) I'm happy to have her there.*

Dubeč primary school, research survey

From the teachers' responses it is clear that the delivery of teaching assistance depends primarily on the **degree and level of collaboration with the teacher**. The teacher's ability to manage the class and the learning process, ability to involve the teaching assistant well, accept the assistant professionally and personally and make the assistant part of the team of the whole class, or the school, are fundamental prerequisites for the successful education of pupils with SEN. In practice, teachers' reactions to the presence of a teaching assistant are not always positive (further details in Webster et al., 2010; Růžička et al., 2019; Kendíková et al., 2020 and others); often the assistant is perceived as an inadequate supervisor, an invader, teachers accuse assistants of overstepping their authority, etc. It should be pointed out that this is an issue that extends beyond the Czech educational context. Hájková et al. (2014, p. 19) cite the results of foreign research that indicate e.g. that assistants often give unwarranted hints to pupils, answer in place of pupils, may give pupils confusing explanations of the material or focus the pupils on formally completing a task rather than helping them understand the material, etc. Based on available expert studies and many discussions with teachers at methodology seminars in which we have participated, it is evident that it is a persistent problem. As a result, in our research survey we took a pronounced interest in this variable with the goal of continuously adding to existing research by identifying the current situation in our schools in the lower grades of primary education. We relied on a comparison with a 2019 research survey (Růžička et al.), which characterised in more detail the specifics of the teacher-teaching assistance relationship in the first level of primary school.

Aware of the findings of the major research surveys cited above, our project on school failure in primary education sought to determine the extent to which the situation in our schools has evolved. We observed how teachers involve the assistant present in the classroom in the teaching process in subjects that are necessarily perceived by children and parents as challenging and central, i.e. native language and mathematics. With regard to the process of preventing school failure among pupils with SEN, we considered it of foremost importance to identify the actual **delivery of teaching assistance in the first level of primary school**. We were interested in learning to what extent school

practice corresponds to the pedagogical profession described in detail in the legislation and in what ways teaching assistants take part/can take part in the prevention of school failure of pupils. We concentrated our research focus on teaching assistance in the inclusive education environment<sup>10</sup>, as our work is based on the conviction that teaching assistants (along with other measures) in the first level of primary education are a key element of the inclusive education system of support.

### **Brief project description**

This research study is part of an extensive research project realised under the auspices of the Faculty of Education of Charles University in collaboration with the Faculty of Education of the University of South Bohemia with the financial support of the Ministry of Education, Youth and Sports in the Operational Programme Research, Development and Education (OP RDE) from summer 2020 to summer 2023 (<http://skolniuspech.pedf.cuni.cz>). The main area of investigation was school success. The research aim was to identify the efficacy of various pedagogical approaches to prevent school failure in mathematics and native language at the beginning of the first level of primary education. In each class, we selected data from the second and third grades of primary school. The research sample consisted of 657 pupils and included 321 boys (49%) and 336 girls (51%) from 29 primary schools in Prague, the Central Bohemian region and South Bohemian region. The class size varied from 18 to 29 pupils. Classes were selected with consideration of the teachers' personalities. Teachers had to fulfil basic criteria – practice exceeding 10 years, full qualifications in the field, and excellent teaching skills (based on the headteacher's assessment). For this sub-research study it is significant that there was a teaching assistant in a total of 18 classes.

The research is longitudinal; we observed the respondents during the second and third grades. The data were obtained using several methods: observation of classes, interviews with teachers, a questionnaire, standardised psychological testing and didactic tests in Czech language and mathematics. Our principal aim was to describe successful teaching strategies used by teachers to prevent development of school failure among pupils.

We used several means to obtain the data for the analyses in this part of the research. The first was an in-depth interview with teachers about how they cooperate with their teaching assistant and how tasks are divided. We further worked with the results of structured observation, which comprised a minimum of 20 hours of observation of classroom instruction. This observation was primarily focused on two main subjects: Czech language and math-

---

<sup>10</sup> I.e. the research was not conducted in special schools.

ematics. We used a quantitative approach (item analysis) to data analysis, which was supplemented by qualitative data processing (thematic analysis).

### Research tools

The teaching assistant job duties are defined very broadly. However, the main professional requirement on delivery of TA<sup>11</sup> is clear: a teaching assistant helps with the *organisation and implementation of education, supports the independence and active involvement of the pupil in all educational activities carried out in the school, including the provision of school services* (see above). Therefore, in our research, we identified the basic areas in which we believe that the involvement of teaching assistants should be fully established, and on the basis of the questionnaire survey and semi-structured interviews, we determined to what extent and in what ways they are implemented in classrooms with a teaching assistant. Another key part of the data collection was direct observation in classes of Czech language and mathematics (further details below).

Table 1

Overview of monitored teaching assistance areas

Group	Monitored area	Questions
A	Class climate	The TA expresses interest in the well-being of the pupil.
B	TA support	The pupil works on independent work in a suitable place within reach of the teacher and/or TA.
		The pupil works only with the TA for a substantial part of the time.
		The TA responds positively to the pupil and encourages him/her.
		The TA responds negatively to the pupil and reprimands or admonishes him or her.
C	Social-emotional learning	The TA guides the pupil in recognising his or her own emotions and thoughts and how they influence his or her behaviour and realising his or her own strengths and weaknesses and own value.
		The TA guides the pupil in managing his or her own emotions, thoughts and behaviour.
		The TA guides the pupil in development of relationship skills.
		The TA engages the pupil in decision-making.
		The TA supports the pupil's social empathy.

<sup>11</sup> TA is an abbreviation for teaching assistant used throughout the questionnaire and further in this text.



<b>D</b>	<b>Class management</b>	The TA develops the pupil's ability to co-create and respect rules and to expect others to follow rules.
		The TA explains to the pupil which behaviours are unacceptable in a comprehensible way.
		The TA supports the pupil's communication with the other pupils in the class.
		The TA exerts appropriate pressure on the pupil to formulate and articulate his or her thoughts (Why don't you like it? Why do you agree/disagree? Explain, etc.).
		The TA gives the pupil space to express his or her own experience, opinions and ideas.
<b>E</b>	<b>Communication</b>	The TA supports the pupil's communication with the other pupils in the class.
		The TA exerts appropriate pressure on the pupil to formulate and articulate his or her thoughts (Why don't you like it? Why do you agree/disagree? Explain, etc.).
		The TA gives the pupil space to express his or her own experience, opinions and ideas.
<b>F</b>	<b>Pupil motivation</b>	The TA's feedback or assessment motivates the pupil.
		The TA creates space for the pupil to pose questions and encourages him or her to do so.
		The TA supports the pupil's effective and safe engagement in group work.
		The TA praises the pupil when s/he works quickly.
		The TA responds negatively when the pupil works quickly.
<b>G</b>	<b>Dealing with mistakes and responding to uncertainty</b>	If the pupil makes mistakes or is uncertain when solving complex assignments, open questions, etc., the TA tries to find out whether s/he understands the task at hand. – in mathematics
		If the pupil makes mistakes or is uncertain when solving complex assignments, open questions, etc., the TA tries to find out whether s/he understands the task at hand. – in Czech language
		If the pupil makes mistakes or is uncertain when solving complex assignments, open questions, etc., the TA tells him or her exactly how to proceed or what to do. – in mathematics
		If the pupil makes mistakes or is uncertain when solving complex assignments, open questions, etc., the TA tells him or her exactly how to proceed or what to do. – in Czech language
		If the pupil makes mistakes or is uncertain when solving complex assignments, open questions, etc., the TA provides him or her with scaffolding that helps him or her move forward. – in mathematics

G	<b>Dealing with mistakes and responding to uncertainty</b>	If the pupil makes mistakes or is uncertain when solving complex assignments, open questions, etc., the TA provides him or her with scaffolding that helps him or her move forward. – in Czech language
		If the pupil makes mistakes or is uncertain when solving complex assignments, open questions, etc., the TA arranges help from a classmate. – in mathematics
		If the pupil makes mistakes or is uncertain when solving complex assignments, open questions, etc., the TA arranges help from a classmate. – in Czech language
H	<b>Working with objectives, assessment and feedback</b>	The TA is well aware of the objectives and content of the given lesson block (what will happen, the sequence of specific tasks or themes, what the children will learn, etc.). – in mathematics
		The TA is well aware of the objectives and content of the given lesson block (what will happen, the sequence of specific tasks or themes, what the children will learn, etc.). – in Czech language.
		The TA assesses the pupil's performance as correct or incorrect.
		The TA praises the pupil's efforts.
		The TA assesses the pupil's abilities (You are challenged in math, you are really good at art.).
		The TA's assessment of the pupil includes a formative component.
I	<b>Individualisation and differentiation</b>	The TA creates situations in which the pupil can experience success in mathematics.
		The TA creates situations in which the pupil can experience success in the Czech language subject.
		The TA creates situations in which the pupil can experience success in other areas.
		The TA individualises tasks for the pupil (modifies worksheets, the level of difficulty, etc.).
		The TA facilitates the use of didactic aids or other visual support for the pupil in an appropriate manner and to an appropriate extent.
J	<b>General aspects of TA's work</b>	The teacher and teaching assistant actively collaborate.
		The TA works with multiple children.
		For most of a lesson, the TA focuses solely on 1 or 2 selected children, and is associated with them in speech (Maruška, you take this – their work lags behind the work of class X, keeps up with the class in content, differs in format or level of difficulty).

In the research study, through the questionnaire survey, we strove to obtain a realistic image of the current state of teaching assistance in practice in schools for subsequent reflection on the implementation of the principle of cooperation at the pupil – teaching assistant – teacher level. For this reason we posed the same questions to the teachers of the classes in which the teaching assistants worked. We subsequently compared the answers to identify, in particular:

- a) **How the TAs support pupils with SEN in adjusting to the school environment and classroom** (groups A, C, D, E, J);
- b) **How the TAs support pupils with SEN during class and during preparation for class** (groups B, F, G, H, I), with particular emphasis on the core subjects taught in second and third grades;
- c) **Whether the principle of teacher-teaching assistant collaboration is fulfilled in the classroom** (groups D, H, J).

We complemented the results of the questionnaire survey with semi-structured interviews and direct observation of pupils with SEN in Czech language and mathematics classes. We subsequently statistically evaluated the data and determined the degree of relevance of performance of these tasks for pupils with SEN. We were therefore able to formulate practical recommendations about which activities TAs can be motivated to do, which areas could do with specification of the work of TAs and above all, what is the state of teaching assistance in practice in schools.

**Practical recommendations:** Our research questions reflect the areas in which TAs can be given a role. They can serve readers of our paper – practicing teachers – as an overview of minor tasks that are important, serve a function in the classroom in the context of inclusive education and correspond to the legislation.

## **Data processing and assessment**

### **Group A – Classroom climate and well-being**

The classroom climate is a longstanding constellation of socio-psychological phenomena characteristic of the given class and derived from the atmosphere of the school. It is modified by the group of classmates and peers, as well as the class teacher, and the teaching assistant forms an integral part of it (Horáčková, 2015). The social context of the classroom climate renders it unique, unrepeatable and diverse from classroom to classroom within a school and can therefore fundamentally impact a number of factors of educational success or failure. Horáčková (2015, p. 14) states that the “classroom climate has a significant role in motivating pupils to learn and towards educa-

tion in general. The teacher and teaching assistant can have a positive impact on the classroom climate by shaping a safe environment, supporting collaboration between integrated and intact pupils, showing personal commitment and serving as an example of enthusiasm for one's work, openness, listening, etc. On the other hand, even they can be the cause of tension, conflicts, fear, apathy or xenophobic attitudes that disrupt the process of inclusion."

It is gratifying to find that in most of the observed classes, the teacher and the teaching assistant take an active interest in the "being" of the pupil with SEN, although slightly greater support comes from the teachers. A positive classroom climate is further illustrated by the fact that the teachers do not excessively reprimand the pupils, admonish them or respond negatively to them and the TAs even less so (see assessment of group B for further details). A significant association was demonstrated between items assessing the classroom climate and well-being (group A), the quality of teacher-teaching assistant collaboration in the class (group B) and the work of the TA in general (group I). Where the quality of collaboration was assessed as very unsatisfactory, the work of the assistant in regard to interest in the child's well-being was also insufficient. Teachers and teaching assistants can strengthen the pupils' well-being by adopting a positive attitude and prevent possible school failure or at least create a positive and motivational educational environment.

### **Group B - TA's support of pupils with SEN**

The collected data indicate that in aggregate, teachers provide more support than teaching assistants **to pupils with SEN**. Teachers' support is positive overall. The pupils are called on often, the teachers try to motivate them to do the work at hand and to encourage them through a positive attitude. In comparison to teachers' attitudes, teaching assistants are somewhat more passive in these supportive activities. We found the most pronounced difference in the item "*The TA responds to the pupil positively and encourages him or her.*" Here, too, the teachers were shown to be more active, even though we would expect that teaching assistants would be the more supportive element in instruction.

In overall comparison of the collected data, teaching assistants received only one relatively more positive evaluation than the teachers, namely in the case "*The TA responds to the pupil negatively, and reprimands or admonishes him or her.*". Since the teachers lead instruction, the result - that they are stricter in this item - could be anticipated. The teacher's reprimand or scolding of a pupil should be a direct impulse for the TA to actively initiate targeted intervention, support, activation, etc. of the pupil. In the survey we identified only one pupil, or one class, which received no support from either the teacher or the teaching assistant

In general, we could say that the teacher is the leader who introduces new stimuli into the class and the teaching assistant should actively respond to them. However, if the teacher introduces a new stimulus to the class and then discusses it with the class, there is no need to perceive the situation negatively, but rather as an opportunity for improvement.

### Group C – Social-emotional learning

This area was assessed based on a set of ten items. Through these items, we described a set of skills that we strive to cultivate in pupils. These skills lead to increased self-awareness, attentiveness to others and improved communication skills, which in turn lead to an overall improvement in relational skills and social empathy. Both the teacher and the teaching assistant can work on improving pupils' social skills throughout each day and class. One of the prerequisites for developing pupils' social skills is that the teacher's own social skills must be well-developed.

In the first surveyed item, "*Recognizing own emotions*", we mapped to what extent pupils are guided by the teacher and the teaching assistant to reflect on their emotions/thoughts, formulate them subsequently and understand their impact on their own behaviour. The results show that teachers tend to be more active in this area. A third of the observed assistants received a mostly negative evaluation in this item. Again, it was in the classes where the teacher-teaching assistant collaboration was evaluated rather negatively.

If I teach a child to recognise their own emotions, the next step towards improving their social skills is that they **control their own emotions, thoughts and behaviour**. This area was the second assessed item. Analysis of this item showed, once again, that the teacher takes on a more proactive role. More than one half of the surveyed teachers of pupils with SEN explicitly developed this skill in pupils. A positive finding is that teachers were often in agreement with the teaching assistant, who was also quite proactive in this area. Nevertheless, in classrooms where the teacher did not proactively guide pupils towards self-regulation, the teaching assistant did not do so either.

In the next item, we looked at the quality of development of **relational skills**. These include building and maintaining healthy, two-way relationships, encouraging social proactivity and developing teamwork skills. Through these activities, the teaching staff transform a group of pupils into a classroom team sharing the same goals and values. Here, too, it turns out that the teacher is the more active agent in developing this particular social skill. This finding can again be interpreted as meaning that the teacher is the leader of the class. In most of the surveyed classes, the teaching assistant supports the teacher as the teacher's activity is evaluated as rather positive. However, we once again identified two classes where the teacher's and the

assistant's level of activity are at opposite ends of the scale, meaning that the teacher is very active and the teaching assistant is utterly inactive. These were classes where the teacher-teaching assistant collaboration was evaluated negatively.

In items 16 and 17, we examined the extent to which the teacher and the teaching assistant involve pupils in decision-making and empower them to take **responsibility for their decisions**. Through developing this skill, we guide students towards independence and personal responsibility. The collected data show that the development of this skill is primarily attributed to teachers and that teaching assistants received rather mediocre evaluations in this item.

In the last item that mapped social learning in the class, we assessed the **development of social empathy**. This criterion includes all activities that encourage pupils to show respect, empathy, and appreciation towards others. In more than half of the surveyed classes, the teacher and the teaching assistant are in agreement that they are both active facilitators of social empathy development in their class. However, we also identified some classes where this area was poorly developed or entirely neglected by the teacher and the teaching assistant. In this item, too, we saw that if the teacher does not develop the skill, the teaching assistant remains inactive.

### **Group D - Class management**

In this item we were interested in the system of rules of behaviour in the classroom and their comprehensibility to pupils. We also conducted structured observations of the teaching staff responsible for compliance with classroom rules. In Czech schools, it is quite common for pupils to participate in the drafting of classroom rules. The list of rules is typically hung up on a classroom wall. Respect for the rules is not automatic and it is the teaching staff in the classrooms who help reinforce them. In our research, it turned out that, for pupils with SEN, the teacher is more active in helping them internalise classroom rules. A total of 30% of the observed teaching assistants did not participate in rule enforcement. It seems that in these cases the responsibility for correcting pupils' behaviour lies with the teachers - the formally dominant members of the teaching staff in the team.

When assessing class management, we also examined how comprehensibly forms of acceptable behaviour were explained to pupils with SEN, e.g. ... *There is no running in the hall during breaks, but you can stretch on a mat in the classroom*. The collected data show that in 60% of the cases both the teacher and the teaching assistant actively and comprehensibly correct their pupils' behaviour. In these cases, these are personal interactions with the pupil by both the teacher and the assistant. In the rest of the observed classes, teachers are again more proactive



in communicating desirable behaviour than teaching assistants. However, we also identified a class where only the teaching assistant communicated with the child with SEN about the desired form of behaviour.

### **Group E – Communication**

In general, **communication with pupils with SEN is friendly and open** in the surveyed schools. Both teachers and teaching assistants give pupils with SEN the opportunity to express their own experiences, opinions, feelings, etc. Similarly as in Group B (TA support), teachers are assessed as more proactive and helpful in all surveyed and compared items in comparison to teaching assistants. When focusing on support of development of communication skills provided during breaks, group work, creative activities, and especially during individual work on specific assignments with a pupil with SEN, we would certainly expect the opposite result. Nevertheless, we should also admit that there are a significant number of variables that we were unable to capture in our research when evaluating the extent of functional communication.

The item *“The TA exerts appropriate pressure (Why do you like it? Why don’t you like it. Please explain.)”* targeted **instructional communication**, which is an important prerequisite for successful and effective schooling (according to Šed’ová et al., 2019). Not surprisingly, teachers are significantly more active in this regard than teaching assistants, and we even identified classes in which teaching assistants were completely uncommunicative and all activities were carried out by the teacher.

### **Group F – Pupil motivation**

One of the basic building blocks of pupils’ motivation to learn is feedback from the teaching staff. Pupils with SEN need this feedback even more as they need to invest more effort in learning than pupils without learning difficulties. Analysis of items mapping the quality of the feedback provided by the teacher/teaching assistant to the child showed that only one quarter of teachers and teaching assistants provided functional, motivating feedback to pupils with SEN.

### **Group G – Dealing with mistakes**

Making mistakes and the accompanying uncertainty, which can be a part of solving a more demanding task, are also an integral part of the learning process. For pupils with special educational needs, this is a very important area, because if they consistently experience failure, their motivation to continue learning decreases significantly.

In this group, we observed three situations that can occur when a pupil does not know how to accomplish an assignment. First, we tried to find out

if the teaching assistant would verify that the pupil understood the assignment. The second response which we assessed was whether the teacher or the assistant would guide the pupil through the precise steps of solving the assignment. In the third assessed response, the assistant provides scaffolding to guide the pupil towards a solution. We observed all of these situations in Czech language and mathematics classes. However, as we identified no differences between the observed subjects, we present them collectively.

If a pupil does not know the solution, we should first check if they understand the assignment. In 50% of the classes, teaching assistants reacted this way. In two classes only (i.e. 5%) were such checks carried out only occasionally. In the rest of the observed sample, we did not observe the teaching staff supporting pupils by posing questions to check whether pupils understood the question (neither the teacher nor the teaching assistant).

If we compare the other two remaining options for supporting the pupil, we see that assistants tend to choose the scaffolding approach where, instead of giving the pupil precise instructions for solving the assignment, they provide only clues that lead the pupil to solve the assignment independently.

#### **Group H – Working with objectives, assessment and feedback**

This item addressed specifically the teaching process in a broader context as well as the teaching of individual subjects. Primarily (given the overall structure of the research) we focused on the core subjects in which pupils are often perceived as “failing”, i.e. Czech language and literature and mathematics. The basic starting point for cooperation between the two members of the teaching staff has to be mutual openness, sharing of information and an effort to take a constructive approach during classes. Therefore, the results for the item *“The TA is well aware of the objectives and content of the given lesson block”* were very alarming. According to our findings, in most schools, **TAs do not have even a general understanding of the content of the given lesson block before the start of the class or a particular lesson.** If we look at the definition of the job duties of a TA, then this shortcoming can certainly be perceived as a fundamental deficiency that can negatively affect the course and implementation of a TA’s activities from which pupils with SEN should benefit, but also as a fundamental deficiency that erodes the principle of cooperation in an inclusive education setting. Interestingly, in group J (see below) both teachers and TAs were assessed as collaborating seamlessly. However, if we see that the teacher does not communicate sufficiently with the TA about the structure of the teaching lesson and does not provide the TA with information about what topics will be covered in the class and what the TA’s tasks will be, we cannot describe the collaboration as seamless and functional.

The other two items examined whether **teachers or TAs evaluate the pupil’s performance as correct or incorrect.** In item 50, which assessed the work

of teachers, affirmative answers clearly prevailed. This can be considered a fairly expected result, as it is natural for teachers to do this by default when teaching. On the other hand, **item 51**, which looked at **whether TAs evaluate the pupil's performance as correct or incorrect**, revealed that they do so only slightly less frequently than teachers but that the majority does so. Consideration should be given to the extent to which TAs have the **qualifications required for teaching** to be able to competently correct mistakes. As far as the evaluation of other items is concerned, we can state that teaching assistants in the observed classes actively participated in the pupil's evaluation, they stressed the effort exerted by the pupil and their evaluation to a large extent also included a formative component.

As far as the **evaluation of pupils' abilities** is concerned, discordant responses clearly prevailed, both among teachers and TAs. Here it is necessary to point out the limitations of the research. If we consider the process of acquiring a skill or ability as a long-term process (as opposed to performance, which is a short-term process), then the design of the research did not create enough space for the evaluators to make conclusions.

### **Group I – Individualisation and differentiation**

Individualisation and differentiation are two basic principles which are absolutely essential for the successful education of pupils with special educational needs. This group consisted of a total of 12 items focusing on assessment of specific teacher or teaching assistant practices. Specifically, we were concerned with: opportunities to experience success in Czech language and mathematics classes, opportunities to experience success in other areas of the child's school life, individualisation of teaching materials in Czech language and mathematics, and the provision of adequate use of didactic aids and visual support.

The majority of teachers created situations in which the child could experience success in mathematics and Czech language instruction. It was surprising to find that teaching assistants, whose primary task is to give their attention to children with SEN, are more passive in this area.

### **Group J – General aspects of TA's work**

The work of TAs and the degree of their cooperation with teachers was evaluated as rather positive. However, we often encountered situations where teaching assistance was recommended by the school counselling centre to a specific pupil, yet teachers started to use the teaching assistant for several pupils at the same time or in a different way. Often, they argued for this practice either on the basis of ensuring equal access (quote: *"so that a pupil with SEN would not feel different, excluded"*), or by claiming that the pupil actually did not need assistance (quote: *"but that girl is so smart that I often use her*

*to assist other children; she actually doesn't need an assistant*"). None of these decisions, which were made in contradiction to the school counselling centre's recommendation based on an examination of the pupil, were preceded by professional consultation as to whether the teacher could do such a thing. We know for a fact that this tendency – "to use assistants in a different way than they were originally intended" – is very common in school practice. Therefore, we believe that the principle of teamwork should be accepted and perceived as the main pillar on which successful inclusive education can be built.

## Conclusions

As part of the evaluation of the data on teaching assistance, we asked 3 key questions, namely:

- a) **How the TAs support pupils with SEN in adjusting to the school environment and classroom** (groups A, C, D, E, J);
- b) **How the TAs support pupils with SEN during class and during preparation for class** (groups B, F, G, H, I), with particular emphasis on the core subjects taught in second and third grades;
- c) **Whether the principle of teacher-teaching assistant collaboration is fulfilled in the classroom** (groups D, H, J).

Ad a)

The results of the research showed that pupils with SEN are educated in a stimulating, friendly and motivational environment, which is mainly created by teachers and, to a lesser extent, by teaching assistants. The climate at the schools is motivational, no major communication barriers arise. This is a positive finding, especially considering the fact that we know examples from practice where *"there is a conflict between the teacher and the teaching assistant, which blocks communication and sharing of necessary information about the pupil and the work. In such cases, the teacher "teaches the whole class" and the assistant just sits with the pupil and works with them in some way."* (Horáčková, 2015, p. 19). Nevertheless, a **timely** erudite intervention to address the needs of pupils with difficulties and, where appropriate, the timely introduction of a TA must be identified as the primary basis for successful education of pupils with SEN in inclusive education settings. Therefore, we can conclude that the situation in the surveyed schools is good. If we focus on the general context of school education, the interviews showed that cooperation with the family was effective – when the pupil is found to manifest inadequate learning abilities, there is an effort to contact the family and the family is more likely to try to look for a functional solution to the matter.

Ad b)

The research survey showed that schools often organise tutoring sessions led either by classroom teachers or by teaching assistants. When working with a pupil with SEN, it is important to accept the higher fatigability of the pupil and to choose tutoring on days when pupils have less cognitively demanding subjects and fewer classes. However, schools systemically operate in this way. In the context of cooperation, the **role of the family** seemed to be underemphasised, which often closely correlates with overall interest in the child. The question is to what extent we can require family involvement in a systemic way, i.e. not only on a voluntary basis.

Ad c)

The principle of collaboration is not applied at all levels as we would expect, for example TAs in many schools do not have access to even a basic outline of the content of given lessons. Collaboration in the actual teaching process is not always effective, and the research results show that there is a need for more communication about the activities that the TA should/can do in the class. On the other hand, it is quite clear that cooperation influencing the educational environment is positive, friendly and to a greater extent motivational. Such an educational environment is a crucial prerequisite for school success. From the perspective of all three evaluated aspects, **teamwork** emerges as the principle that must not be impaired.

## Summary

The work of a teaching assistant supporting pupils with SEN is influenced by a number of specific factors, both on the professional and on the personal level. The most important of these can be considered to be the type of school, the grade, the degree and effectiveness of cooperation with the teacher or the teaching staff as well as the personality or qualification prerequisites of the teaching assistant; but above all it is significantly dependent on the type of special needs of specific pupils with SEN and the degree of their manifestation in the educational process. Another decisive factor is whether the teaching assistant works with one pupil or with a group of several pupils. The implementation of basic pedagogical assistance activities is directly subject to these influences and the degree of their fulfilment or failure to fulfil them can ultimately significantly influence the process of creating a successful or unsuccessful educational environment for a pupil with SEN in an inclusive education setting.

### Authors contributions

The authors confirm being the sole contributor of this work.

## REFERENCES

## Studies

- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England
- Eliášková, K. (2021). *Diferenciace cílů jako možnost pro efektivní výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* [Differentiation of objectives as a possibility for effective teaching of pupils with special educational needs]. *Didaktické studie*, 13(2), 15-28
- Eliášková, K., Štěpáník, S. (2022). *Inovace výuky českého jazyka ve speciálně pedagogických souvislostech* [Innovations in Czech language teaching in the context of special education]. *Speciální pedagogika*, 32(1-2), 77-92
- Hájková, V. et al. (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu* [Teaching assistant – a profession shaped in dialogue]. Prague: Charles University
- Hájková, V., Květoňová Švecová, L., Němec, Z., Strnadová, I. (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu* [Teaching assistant – a profession shaped in dialogue]. Prague: Charles University
- Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce s učitelem* [Methodology of work of the teaching assistant – collaboration with the teacher]. *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* [Systemic support for inclusive education in the Czech Republic]. Olomouc: Palacký University Olomouc
- Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga* [Teaching assistant's handbook]. Prague: Pasparta
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole* [Teaching assistants in inclusive school environments]. Prague: Charles University
- Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., Hájková, V. (2014b). *Co změnit na práci asistentů pedagoga?* [What should be changed about the work of teaching assistants?] *Pedagogika*, 64(2), 200-211
- Němec, Z., Michalík, J. (2015). *Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga v českém školství* [Systematic definition of the teaching assistant position in the Czech education system]. In: Morávková Vejrochová, M., et al. *Standard práce asistenta pedagoga* [Standard of teaching assistants' work] (pp. 12-19). Olomouc: Palacký University Olomouc
- Němec et al. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole* [Teaching assistant in an inclusive school]. Prague: Karolinum
- Růžička, M., Smolíková, M., Flekačová, L., Baslerová, P. et al. (2019). *Učitel a asistent ve společném vzdělávání* [Teachers and assistants in inclusive education]. Olomouc: Palacký University Olomouc
- Šedřová et al. (2019). *Výuková komunikace* [Educational communication]. Brno: Masaryk University Brno
- Šmelová, E., Souralová, E., Petrová, A. (2017). *Social aspects of elementary school inclusion in the context of international research*. Translated by Tomáš Vacek. Olomouc: Palacký University Olomouc
- Webster, R., Blatchford, P., Basset, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. (2010). *Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs*. *European Journal of Special Needs Education*, 4, 319-336



### **Legal acts**

Act No. 108/2006 Coll., On Social Services. (available online at: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>)

### **Online resources**

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast2>

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=563%2F2004+Sb.>

[https://maturita.ceremat.cz/files/files/zakon-vyhlaska/2021-2022/vyhlas-ka\\_177-20091-1-2022\\_vyzn\\_zmeny.pdf](https://maturita.ceremat.cz/files/files/zakon-vyhlaska/2021-2022/vyhlas-ka_177-20091-1-2022_vyzn_zmeny.pdf)



## II. RECENZJE I NOTY

Angelika Cieślikowska-Ryczko, (2023). *Dorośle dzieci więźniów. Analiza doświadczeń biograficznych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 286

Przedstawiona do recenzji książka, zatytułowana *Dorośle dzieci więźniów. Analiza doświadczeń biograficznych*, autorstwa Angeliki Cieślikowskiej-Ryczko wpisuje się w szeroki nurt problematyki dotyczącej istoty i konsekwencji skazania oraz związanego z tym pozbawienia wolności. Obszarem zainteresowania Autorka uczyniła rodziny doświadczające kryzysu penitencjarnego. Odmienne jednak, aniżeli w innych pracach z tego obszaru, nie rozpatruje rodziny jako domniemanego czynnika kryminogennego lub uczestnika procesu resocjalizacji, ale koncentruje się z jednej strony na analizie jej funkcjonowania w sytuacji uwięzienia i konsekwencjach tego stanu rzeczy w krótko – i długoterminowej perspektywie, a z drugiej – i tu dochodzimy do *clou* pracy – poszukuje znaczeń jednostkowych i społecznych nadawanych i odczytywanych przez specyficzną grupę, jaką są już dorośle dzieci rodziców pozbawionych wolności. Autorka stawia pytania o znaczenie tego doświadczenia dla ich życia, poszukuje sensów nadawanych temu wydarzeniu. Takie ujęcie tematyki jest bez wątpienia innowacyjne. W literaturze przedmiotu obecne są co prawda prace poświęcone dzieciom uwięzionych rodziców, ale po pierwsze – odnoszą się do wczesnych warunków socjalizacyjnych i powiązanych z tym zaburzeń, a po drugie – grupą badawczą w nich były dzieci, ewentualnie nastolatki. Badania te miały charakter diagnostyczny, mieściły się w nurcie normatywnym i jednocześnie patogenetycznym, zmierzały do identyfikacji czynników ryzyka w kontekście rozwojowym. Poza zainteresowaniem badaczy pozostawały długoterminowe konsekwencje doświadczenia uwięzienia rodzica, czy opiekuna. Siłą rzeczy badania i powiązana z nimi literatura są w tej materii niezwykle ubogie. Recenzowana praca bez wątpienia lukę tę wypełnia, co stanowi o jej unikalności i ważności.

Recenzowana praca składa się z czterech wzajemnie powiązanych części. Została zaopatrzona we wstęp, podsumowanie i zakończenie oraz aneks, zawierający charakterystykę narratorów. Jeśli chodzi o wspomniane części pracy, to pierwsza i druga stanowią wprowadzenie do tematu, pozwalając osadzić zagadnienie teoretycznie oraz empirycznie. W części pierwszej Autorka rzeczowo scharakteryzowała sytuację społeczną rodzin więźniów, szczególną uwagę po-

święcąc sytuacji dziecka w rodzinie. Opierając się na badaniach, przedstawiła krótko – i długoterminowe konsekwencje życia w systemie rodzinnym dotkniętym izolacją penitencjarną. W części drugiej A. Cieślikowska-Ryczko przedstawiła założenia metodologiczne. Recenzowana praca wpisuje się w interpretacyjny paradygmat badań. Autorka wykorzystała koncepcję badań autobiograficznych Fritza Schützego, uzyskując 31 autobiograficznych wywiadów narracyjnych. Uwagę zwraca bardzo szczegółowo omówiona i uzasadniona procedura badawcza. Można wręcz powiedzieć, że treści te stanowią rodzaj miniwykładu odnośnie przedstawionej przez Fritza Schützego koncepcji badań. Jest to niezwykle ciekawy i wartościowy fragment tej doskonałej publikacji. W literaturze przedmiotu rzadko spotyka się tak ciekawe i dojrzałe metodologicznie prace. Trzecia część pracy poświęcona została analizie badań. Zebrany, bardzo bogaty, materiał empiryczny pozwolił A. Cieślikowskiej-Ryczko na zrekonstruowanie stylów funkcjonowania rodzin osóbk skazanych na karę pozbawienia wolności oraz doświadczeń związanych z aresztowaniem rodzica i jego pobytem w instytucjach penitencjarnych. Niezwykle ciekawy jest wątek, w którym Autorka odkrywa konstrukcje emocjonalno-poznawczo-behawioralne związane z porządkowaniem sytuacji po uwięzieniu rodzica. W swoich badaniach zwróciła również uwagę na kontekst społeczny opisywanych sytuacji w wymiarze autostygmatyzacji i stygmatyzacji. Prezentacje wyników domyka wątek powrotu rodzica do domu i odbudowy relacji rodzinnych, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy dziecka. Część czwarta pracy stanowi swoiste postscriptum, w którym A. Cieślikowska-Ryczko odnosi się do własnych odczuć i przemyśleń w zakresie wykorzystanych przez siebie rozwiązań teoretycznych i metodologicznych, ale również trudności doświadczonych w trakcie realizacji projektu. Ten fragment czyta się z podziwem dla refleksyjności i dojrzałości Autorki.

Całość pracy jest spójna i uporządkowana. Treści, tak teoretyczne, jak i empiryczne, zostały opracowane z należytą starannością i zachowaniem obiektywności. A. Cieślikowska-Ryczko sprawnie porusza się po analizowanej tematyce, nie tylko osadzając ją w kontekście teoretycznym, ale również odwołując się do najnowszych badań. Nie boi się konfrontować odmiennych punktów widzenia, posługując się uporządkowaną argumentacją.

Podkreślić należy podjęcie przez Autorkę trudu dotarcia do tak specyficznej badawczo grupy, jaką są dorosłe dzieci rodziców z doświadczeniem pozbawienia wolności. Należą one do tak zwanych populacji ukrytych, co oznacza, że zwykle nie istnieją operaty, które mogłyby pozwolić na dobranie reprezentatywnej grupy. W związku z tym poszukiwania osób, które zgodziłyby się na badania są zadaniem niezwykle trudnym i pracochłonnym. Należy zatem docenić pomysłowość, cierpliwość, a nade wszystko zdolność do budowania i utrzymania relacji z tak wymagającym respondentem.

Podsumowując, recenzowana praca stanowi innowacyjne i oryginalne opracowanie, zdecydowanie wypełniające obszar niewiedzy dotyczący funkcjonowania rodzin doświadczonych inkarceracją. Jest to bez wątpienia praca unikatowa, nie tylko z uwagi na tematykę, ale przede wszystkim na warsztat badawczy. Z pełnym przekonaniem mogę stwierdzić, że publikacja ta dostarcza nie tylko rzetelnej wie-

dzy o rodzinach osób pozbawionych wolności, ale również stanowi swoisty przewodnik metodyczny w realizacji badań z tak zwanymi grupami ukrytymi. Szerokie *spectrum* przedstawianych problemów powoduje, że recenzowana książka może stanowić cenne źródło wiedzy nie tylko dla pedagogów resocjalizacyjnych, ale również psychologów, socjologów, penologów oraz prawników.

Agnieszka Barczykowska

ORCID 0000-0001-7443-0378

TOMASZ R. SZYMCZYŃSKI, (2020). *Polityka drogi okrężnej jako strategia sensu w chińskim obszarze kulturowym z perspektywy hermeneutyki wielojęzyczności*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ss. 179

Autor recenzowanej publikacji jest pracownikiem naukowym zatrudnionym na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (od 2003) na stanowisku profesora (od 2017). Swoją karierę naukową, związaną z własnymi głównymi obszarami zainteresowań naukowych, uczynił – między innymi – badanie możliwości zastosowania perspektywy hermeneutycznej w naukach politycznych w europejskich i chińskich obszarach kulturowych, studia regionalne i stosunki międzynarodowe oraz zagadnienia dotyczące kulturowej tożsamości zbiorowej i komunikacji międzykulturowej, postrzegane z metodologicznej perspektywy hermeneutyki wielojęzyczności. Prof. T.R. Szymczyński rozwija swój warsztat badawczy poprzez współpracę z zagranicznymi instytucjami naukowymi, między innymi w latach 2000-2003 (przez sześć semestrów), w ramach Europa Fellows Scholarship, odbywał studia doktorskie na Wydziale Nauk o Kulturze (Kulturwissenschaften Fakultät) Uniwersytetu Europejskiego Viadrina – EUV we Frankfurcie nad Odrą (Niemcy), a od lutego 2019 do grudnia 2019 roku był stypendystą MOFA Fellowship, organizowanego przez CCS – Center for Chinese Studies, w ramach którego był afiliowany jako Visiting Scholar w NCCU – Narodowym Uniwersytecie Chengchi w Tajpej.

Na treść recenzowanej książki składa się wstęp, sześć rozdziałów, zakończenie oraz bibliografia. Publikacja w swej zawartości realizuje cele Autora, a wywód prowadzony w kolejnych rozdziałach książki tworzy jasny i spójny obraz podejmowanych analiz i interpretacji. Treść jest autorskim spojrzeniem na problem prezentowania i reprezentowania chińskiego obszaru kulturowego poprzez teksty i ich tłumaczenia. Autor skupił swoją uwagę na zagadnieniach przekładu i interpretacji tekstu w rozumieniu dialogu hermeneutycznego. Wskazując i omawiając najważniejsze problemy szeroko rozumianego „tłumaczenia”, odniósł się przy tym do wiodących kwestii dialogu międzykulturowego. Recenzowana książka jest kopalnią wiedzy o najważniejszych problemach związanych z trudnością przekładu tekstów, który zawsze jest zarówno językowy, jak i kulturowy. Publikacja T.R. Szymczyńskiego stanowi swoistą dekonstrukcję sposobu szczególnego

postrzegania przekładu, zaproponowanego przez francuskiego filozofa i sinologa François Julliena w jego pracy zatytułowanej *Le détour et l'accès. Stratégies du sens en Chine, en Grèce* (Éditions Grasset & Fasquelle, Paris 1995). Postrzeganie przekładu, zaproponowane przez F. Julliena, osadzone jest pomiędzy *perspektywą wprost* a *perspektywą drogi okrężnej* w ramach narracji manifestujących się zarówno w przestrzeni chińskiego obszaru kulturowego, jak i w przestrzeniach, które temu obszarowi kulturowemu zostały poświęcone. Tomasz R. Szymczyński omawia specyfikę podejścia F. Julliena w powiązaniu z perspektywą hermeneutyki filozoficznej Hansa-Georga Gadamera. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że ta ostaną przedstawiona została w kontekście wykładni autorstwa Jeana Grondina, jak również w optyce podkreślającej relacje z dekonstrukcjonizmem Jacquesa Derridy (Dallmayr, 1987, ss. 130-158). Wszystko to łącznie stanowi podstawę dla, zaproponowanej przez T.R. Szymczyńskiego w *Polityce drogi okrężnej...*, hermeneutyki wielojęzyczności jako podejścia umożliwiającego podejmowanie prób odszyfrowania poszczególnych propozycji, zarówno Julliena, jak i innych autorów, w polu interpretacyjnych wymagań w stosunku do chińskiego świata (patrz s. 8-9.)

Zatem, książka T.R. Szymczyńskiego skupia się przede wszystkim na trzech relacjach:

1) między formą i treścią faktów kulturowych będących przedmiotem poszczególnych analiz i interpretacji,

2) faktów kulturowych realizujących owe analizy i interpretacje,

3) pomiędzy problemami „w jaki sposób opisywać chiński obszar kulturowy” oraz „co artykułować na temat chińskiego świata”.

Tak więc w treści publikacji znajdziemy omówienie aspektów Gadamerowskiej optyki hermeneutycznej, która została zestawiona z mocno autorskim względem François Julliena oraz z równie pogłębioną, co wywarzoną, pracą Liu JeeLoo na temat chińskiego świata myśli. Dopiero tak ukonstytuowana perspektywa konfrontowana jest na różne sposoby z klasycznymi dziełami chińskiej kultury (T.R. Szymczyński, *Polityka drogi okrężnej...*, s. 8-9). W rozdziale pierwszym, zatytułowanym „Pytanie o status kategorii przedustanowionych jako retoryczno-hermeneutyczne wyzwanie nauki”, Autor zdecydował o postawieniu pytań o możliwe drogi interpretacyjne w odniesieniu do kategorii przedustanowionych (tamże, s. 8-9). W tym kontekście wskazuje, jako propozycję zasługującą na uwagę, myśl François Julliena, sugerującego podążanie za ideą zaczerpniętą z przestrzeni chińskiej tradycji krytyki poetyckiej. Jej istotą jest zwrócenie się w kierunku pobudzania naszej receptywności zamiast koncentrowania uwagi wyłącznie na rekonstruowaniu znaczeń (tamże, s. 10-11).

W rozdziale drugim „Tradycje narracyjne na temat chińskiego obszaru kulturowego z perspektywy hermeneutycznej” nacisk położony został na problematykę wynikającą z określonych form tradycji narracyjnych odzwierciedlających chiński obszar kulturowy, co ma także przynieść określone refleksje i wnioski w szerzej ujętym polu międzykulturowym (tamże, s. 11). Natomiast w rozdziale trzecim, którego tytuł brzmi „Strategie sensu drogi okrężnej i retoryki ciszy z perspektywy hermeneutyki filozoficznej” została podjęta próba nakreślenia przez





rych – w polu określonej rzeczywistości społecznej – zachodzi zjawisko występowania więcej niż dwóch języków, co pokrywa się z potocznym rozumieniem tego określenia (tamże).

Książka T.R. Szymczyńskiego, pisana z punktu widzenia obserwatora europejskiego, przynosi pogłębioną refleksję na temat wagi wyzwań wynikających ze wzajemnych współzależności między formą a treścią w narracjach poświęconych chińskiemu obszarowi kulturowemu (tamże, s. 159). Podążając między innymi za myślą François Julliena, Autor wyraża przekonanie, by z dystansem odnosić się do sposobów widzenia sugerujących swoistą niemożliwość uchwycenia określonej logiki manifestującej się w zachowaniach reprezentantów chińskiego obszaru kulturowego. Ta niezwykle ważna uwaga prowadzi jego myślenie w stronę konieczności podjęcia dyskusji dotyczącej roli przekładu (tamże). To właśnie na tej podstawie Autor proponuje zastosowanie *przekładu* jako modelu w polu interpretacji wielokulturowej rzeczywistości społecznej. Umożliwiłoby to wykorzystanie specyficznej przestrzeni, leżącej pomiędzy podejmowanymi próbami jej wyjaśniania i rozumienia (tamże, s. 160). Kontynuując ten wątek, T.R. Szymczyński podkreśla, że w Gadamerowskiej narracji specyficznym znaczeniem jest obecność *zaangażowania* przejawiającego się we wszelkich próbach rozumienia, co jest głosem w dyskusji na temat postulatu wolności od wartościowania mieszczącego się, jak zaznacza Autor, w polu dociekań naukowych kojarzonych z osobą Maxa Webera (tamże, s. 161-162). Problematyzowanie tego co nas otacza, i co wydaje się nam w pierwszej chwili oczywiste, pozwala na dostrzeżenie swoistej dynamiki dialogu między aspektami „tekstu świata” a naszym widzeniem rzeczywistości. Przeciwdziała to naiwnej niwelacji różnic powstających na skutek rozumienia rzeczywistości widzianej w perspektywach postrzegania „Innych”, pozwalając nie tylko odnosić się do tych różnic, ale też świadomie je rozwijać dla ocalenia od zagubienia różnorodności znaczeń i jest, postulowanym przez Gadamera, świadomym podejmowaniem oraz realizowaniem zadania hermeneutycznego. Zdaniem T.R. Szymczyńskiego, *hermeneutyczna propozycja okazuje się zadziwiająco doskonale nadająca się do zastosowania w przestrzeni prób refleksji nad z definicji wymagającymi takiego problematyzowania pojęciami i wglądami kultur pozaeuropejskich* (tamże, s. 162).

Ponadto, recenzowana publikacja jest ważnym, zasługującym na uwagę, głosem w dyskusji dotyczącej tego *jak i co* pisać o Wschodzie. Autor proponuje zanurzenie się w świadomość relacji pomiędzy *retoryką ciszy a retoryką myślenia*, co wskazuje na możliwości poznania „Obcego-Innego” poprzez zastosowanie, między innymi w obszarze edukacji międzykulturowej, aspektów dialogu międzykulturowego. Jak bowiem pisze Autor recenzowanej pracy, dialog nie oznacza „pustej rozmowy”, ale eksplorację „inności” rozmówców i jako taki jest sercem hermeneutyki sformułowanej przez Hansa-Georga Gadamera, będącej teorią, praktyką i sztuką interpretacji tekstu. Dialog międzykulturowy stanowi więc, podobnie jak interpretowanie tekstu, odkrywanie sensu, który wcale nie jest oczywisty. Trudność interpretacji, a zatem trudność prowadzenia dialogu często zwiększa się w przypadku dystansu czasowego lub przestrzennego oraz dotyczy również sytuacji, w których czytelnik pragnie zrozumieć tekst napi-

sany w innym języku, w innej, niż czytelnika, epoce lub kulturze (Xiaogang Liu, 2013, ss. 156-166). Charakter interpretacji jest zatem ambiwalentny: jako czytelnik nie można pozostać ani całkowicie *biernym*, ani też nie można być nadmiernie *aktywnym* – obydwie postawy mogą przynieść albo nadinterpretację i/lub zagubienie znaczenia. Nie jest dobrą drogą szukanie znaczenia tekstu ani poprzez jego bierne kopiowanie lub transliterację, ani poprzez świadome narzucanie mu znaczenia, czyli manipulując nim lub wymuszając jego rozumienie. Zatem, jak podkreśla Szymczyński, spotkanie pomiędzy czytelnikiem a tekstem ma charakter przemieniający: z jednej strony jako czytelnik musimy zaangażować się w tekst, ale z drugiej strony, pomimo owego zaangażowania, musimy pozostać otwarci tak, aby umożliwić przejawienie się edukacyjnego charakteru tego nowego doświadczenia, co wskazuje na fakt, że interpretacja jest z konieczności dialogiczna. Gadamer opisywał proces rozumienia tekstu, używając w języku niemieckim terminu *Entwerfen*, który można rozumieć jako *nakreślanie, szkicowanie czy projektowanie*. Inaczej mówiąc, osoba starająca się zrozumieć tekst, zawsze angażuje się w nadawanie mu znaczenia<sup>1</sup>. Tekst czytany jest bowiem z pewnymi oczekiwaniami co do jego znaczenia. Jednak – jak pokazuje to w swojej publikacji T.R. Szymczyński – tekst, do którego podchodzimy z „przed-załoženiami” wynikającymi z własnych doświadczeń, kultury, itp. może zmusić/zmusza czytelnika do zrewidowania swoich początkowych założeń lub przypuszczeń. Jednocześnie, dokonując rewizji swoich wstępnych założeń, czytelnik nie ma obowiązku porzucenia wszystkich krytycznych zastrzeżeń i pytań. Autor zauważa, że w podejściu Gadamera wymaga się od czytelnika raczej pewnej otwartości na kwestie poruszone w tekście, jak i na możliwość, że wcześniejsze założenia mogły być błędne lub z jakiegoś powodu zniekształcone. Nie ma natomiast oczekiwania „porzucenia” naszych pierwszych sposobów rozumienia, wynikających na przykład z biografii czytelników. Otwartość to bowiem gotowość na słuchanie, co „mówi” tekst i wymaga wrażliwości oraz otwartości na kulturową odmiennosć i wynikające z tego różnice kulturowe/językowe tekstu.

Podsumowując, należy zauważyć, że publikacja T.R. Szymczyńskiego zwraca uwagę na ścisłe powiązanie, zbieżnosć dialogu międzykulturowego i rozumienia hermeneutycznego. Interpretacja zawsze zasadniczo odnosi się do pytania stawianego czytelnikowi i piszącemu, a każde takie pytanie wymaga podjęcia próby odpowiedzi i w ten sposób tworzony jest dialog, z konieczności posiadający strukturę złożoną z pytań i odpowiedzi. Prowadzenie takiego dialogu wymaga wzajemnego rozumienia i chęci rozumienia (staranności przy podejmowaniu takich prób). Tworzona jest w ten sposób dynamika dialogu pomiędzy chęcią słuchania i chęcią rozumienia z wyrzeczeniem się „walki” z partnerem dialogu, czyli wręcz agresji, intelektualnej drapieżności, prowa-

<sup>1</sup> *Whoever is trying to understand a text, always engages in projecting (Entwerfen): he/she projects a meaning for the text as soon as some initial meaning comes to the fore. That initial meaning, however, emerges only because the text is read with certain expectations regarding its meaning – fragment pochodzi z publikacji: Gadamer, H.G. (1989). *Hans-Georg Gadamer, Truth and Method*, 2nd rev. ed., trans. J. Weinsheimer and D.G. Marshall. New York: Crossroad, s. 268.*

dzącej do wyczerpania partnera rozmowy, przejawiającej się chęcią narzucenia własnych znaczeń za wszelką cenę. Postawa taka przyczynia się do zagubienia celu dialogu, którym jest wzajemne uczenie się, swoiste edukacyjne doświadczenie przekształcające, przynoszące przemianę świadomości na skutek analizy intelektualnej. Tworzy to kolistość interpretacji, nazywaną kołem hermeneutycznym. Jak należy zauważyć, koło to nie jest zamkniętą kulą, pozwalającą jedynie na puste obracanie się, ale kołem otwartym, sprzyjającym procesowi uczenia się, stałemu doskonaleniu i transformowaniu zrozumienia. Podejmując pierwszą próbę rozumienia tekstu, czytelnik projektuje jego „pierwszy sens” całości, który jednak ulega rozbiciu, kiedy części lub fragmenty tekstu nie dają się zintegrować. Jak zauważa w swojej publikacji T.R. Szymczyński, potrzebne jest stosowanie holistycznej projekcji, powodującej ciągłe dostosowywanie części i całości. Zwraca uwagę, że hermeneutyka jest ściśle związana z przeżyтым doświadczeniem i ludzkim postępowaniem. To powiązanie we współczesnym świecie uległo intensyfikacji wraz z przemianami kulturowo-społecznymi kreującymi współczesność, gdzie zrozumienie zaczęło być postrzegane jako nieodłączna część naszego życia i bycia w świecie.

Publikacja T.R. Szymczyńskiego pokazuje wyraźnie, że podobnie jak w przypadku dialogu hermeneutycznego, celem spotkania międzykulturowego nie jest osiągnięcie mdłego konsensusu czy jednolitości przekonań, ale wspieranie postępowego procesu uczenia się, obejmującego możliwą transformację, co ma szczególne znaczenie w kontekście szeroko rozumianej edukacji. Ponadto, powyższe założenia hermeneutyczne stanowią, w opinii Autora, zasadnicze podstawy metody międzykulturowych badań jakościowych w odniesieniu do współkonstruowania znaczeń, jak też stanowią elementy analizy językowej. Jakkolwiek mogą wydawać się skomplikowane, są z tego punktu widzenia szczególnie ważne jako narzędzie analizy hermeneutycznej w kontekście międzyjęzykowych i międzykulturowych wywiadów projektowanych i prowadzonych dla pozyskiwania materiału badawczego.

Na zakończenie chciałabym podkreślić, że recenzowana książka jest zarówno niezwykle cennym tekstem naukowym, jak również publikacją odzwierciedlającą pasję poznawczą T.R. Szymczyńskiego, dotyczącą chińskiego obszaru kulturowego. Ponadto, jest ona wyrazem głębokiego namysłu Autora nad możliwością prowadzenia międzykulturowego dialogu w duchu poszanowania dla kulturowej różnicy jego uczestników. Warto tę książkę nie tylko przeczytać, ale wielokrotnie do niej wracać i dogłębnie studiować, aby uczyć się, jak rozumieć sens przekładu – nie tylko z języka na język, ale także z kultury na kulturę.

---

**REFERENCES**

- Dallmayr, F. (1987). *Hermeneutics and Deconstruction: Gadamer and Derrida in Dialogue*. W: F. Dallmayr (ed.), *Critical Encounters: Between Philosophy and Politics*. University of Notre Dame Press
- Gadamer H.G. (1989). *Truth and Method*, 2nd rev. ed., trans. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. New York: Crossroad
- Liu Xiaogang, (2013). *Creative Treason: A Hermeneutic Perspective*. *Comparative Literature: East & West*, 19, 1, 156-166

*Aleksandra Boroń*

ORCID 0000-0002-5711-2236





### III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

#### **Sprawozdanie z Seminarium „Język współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej”**

**Łódź, 21 marca 2023 roku**

21 marca 2023 roku, w gościnnych progach Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, odbyło się seminarium poświęcone językowi współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej. Swoim patronatem seminarium objęła Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu prof. UŁ dr hab. Alina Wróbel. Wśród zaproszonych Gości znaleźli się prof. dr hab. Wiesław Ambrozik (UAM Poznań), prof. dr hab. Marek Konopczyński (Uniwersytet w Białymstoku), prof. dr hab. Krzysztof Szmidt (Uniwersytet Łódzki), prof. UJ dr hab. Justyna Kusztal, prof. UJ dr hab. Małgorzata Michel, dr Edyta Pindel (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), mgr Grażyna Rybicka – Kurator Okręgowy Sądu Okręgowego w Łodzi, Adam Syldatk z I Zespołu Kuratorskiej Służby Sądowej Sądu Rejonowego w Kołobrzegu, mgr Agnieszka Gabriel z Fundacji Margines z Katowic. Spotkanie zostało zainicjowane i zorganizowane we współpracy Katedry Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Wydziału Nauk o Wychowaniu w składzie prof. UŁ dr hab. Renata Szczepaniak, prof. UŁ dr hab. Mariusz Granosik, dr Diana Muller-Siekierska, dr Magdalena Staniaszek, dr Agnieszka Jaros, dr Angelika Cieślukowska-Ryczko, dr Gabriela Dobińska, dr Katarzyna Miśkiewicz z Zakładem Resocjalizacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, reprezentowanym przez prof. UAM dr Macieja Muskałę, prof. UAM dr hab. Agnieszkę Barczykowską, dr Hannę Karaszewską, dr Ewelinę Silecką-Marek, dr Huberta Tomkowiaka.

Nasze rozważania skupiły się wokół analizy funkcjonowania pojęć związanych z procesem resocjalizacji w dyskursie publicznym i naukowym oraz praktyce. Zastanawialiśmy się nad tym, na ile język pedagogiki resocjalizacyjnej odpowiada rzeczywistości, ale również na ile odzwierciedla zmiany dokonujące się w warstwie teoretycznej. W trakcie dyskusji wyłoniły się następujące wnioski.

1. Zmiana języka to nie tylko „pudrowanie” rzeczywistości społecznej i praktyki wychowawczej, ale przede wszystkim wyraz jej modernizacji. Język nie tylko opisuje rzeczywistość, ale również ją kreuje. To, jakim językiem posługują się pedagodzy resocjalizacyjni ma znaczenie dla rzeczywistości wychowawczej i do-

konujących się w niej procesów. Wrażliwość językowa stanowi rezultat zmiany myślenia o procesach wychowawczych i transformacjach tożsamościowych dokonujących się w procesie resocjalizacji.

2. Obecny język pedagogiki resocjalizacyjnej wydaje się nie nadążać za zmianami, jakie dokonują się w przestrzeni subdyscypliny. Słabo widoczne są w nim tendencje do humanizacji procesu resocjalizacji, rozumienia go w kategoriach zindywidualizowanego rozwoju, idącej za tym zmiany relacji wychowawczej, redukcji podejścia normatywnego. Język pedagogiki resocjalizacyjnej pozostaje zdominowany przez podejście behawioralne, co czyni go silnie stygmatyzującym. Tradycyjny język w dużej mierze oscyluje wokół defektów i zaburzeń. Sprzyja kojarzeniu pedagogiki resocjalizacyjnej z dyscyplinowaniem, reedukowaniem i opresją. Co jednak ważne, proces zmiany jego słownika powoli się dokonuje, czego początkiem było wypracowanie koncepcji twórczej resocjalizacji, nastawionej na działania kreujące. Koncepcja powstała na bazie teorii kognitywnych i interakcyjnych odwołuje się do pozytywnych sił tkwiących w człowieku, jego zasobów oraz talentów, zdolności (auto)transformacyjnych.

3. Językowi pedagogiki resocjalizacyjnej nie sprzyja interdyscyplinarność, „uwikłanie” w inne dyscypliny naukowe. Zdominowany został przez kategorie psychologiczne (diagnoza) i prawnicze (orzeczenia, wyroki). Codziennością jest wieloznaczność pojęć, ale również posługiwanie się wieloma terminami na opisanie jednego stanu rzeczy/zjawiska (np. nieprzystosowanie społeczne/zaburzenia zachowania/demoralizacja). Operowanie terminami diagnozy psychologicznej czy ustaw prawnych jest nieuniknione, np. dokumentacja na potrzeby komunikowania się z innymi specjalistami. Tworzy to jednak ryzyko przedostawania się tych określeń na grunt wychowania (np. nieletni, zdemoralizowani). Język pedagogiki resocjalizacyjnej wymaga swoistej „pedagogizacji”.

4. „Dla kogo te zmiany/komu są potrzebne?” – na gruncie praktyki wychowawczej (instytucjonalnej, streetworkerskiej) zmiany językowe dokonują się szybciej. Bezpośredniość relacji powoduje, że „nieletni” staje się konkretną osobą, której identyfikacja nie opiera się na wyróżniających ją problemach, ale imieniu. Zagadnienia wymagające uogólnionego opisu potrzebują wrażliwości językowej/pojęciowej, ponieważ w dużej mierze rzeczywistość społeczna jest konstruowana w toku komunikacji, a problemy wzmacniane poprzez ich „nazywanie”.

5. Ważne jest, aby środowisko pedagogów resocjalizacyjnych zadbało o czyistość słownika, uporządkowało go i stosowało konsekwentnie, upowszechniając nowoczesną, zweryfikowaną w badaniach wiedzę.

Intensywność dyskusji, kolejne pojawiające się wątki zdopingowały nas do kontynuacji. W ramach kolejnego spotkania, które odbędzie się na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM pod koniec roku, będziemy poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie cechy powinien posiadać współczesny pedagog resocjalizacyjny?
- Jak kształcić pedagogów resocjalizacyjnych?
- Jakie zmiany rozwiązań formalnoprawnych są konieczne dla optymalizacji działań pedagogów resocjalizacyjnych?
- Czy potrzebne są standardy działań pedagogów resocjalizacyjnych?

Mamy nadzieję, że seminarium na stałe wejdzie do kalendarza teoretyków i praktyków związanych z pedagogiką resocjalizacyjną. Bardzo dziękujemy Państwu za obecność i cenne refleksje.

*Agnieszka Barczykowska*

ORCID 0000-0001-7443-0378

*Renata Szczepanik*

ORCID 0000-0002-7443-0463

## **Sprawozdanie z IV Międzynarodowego Spotkania Projektowego: „Critical ARts Education for Sustainable Societies” (CARE/ss)**

**Poznań 19-20 czerwca 2023 roku**

Od 19 do 20 czerwca 2023 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych odbyło się IV Międzynarodowe Spotkanie projektu „Critical ARts Education for Sustainable Societies” (CARE/ss). Projekt CARE/ss jest dofinansowany przez Unię Europejską (grant 2021-1-CY01-KA220-HED-000032127 – partnerstwa współpracy w edukacji wyższej, Program Erasmus+). Jest on realizowany we współpracy pięciu uczelni zagranicznych: Frederick University (Nikozyja, Cypr) – koordynator główny projektu, prof. Victoria Pavlou, Aristotle University of Thessaloniki (Grecja), University of Malta (Malta), University of Barcelona (Hiszpania) oraz Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Polska). W skład zespołu z UAM w Poznaniu wchodzi naukowcy z trzech jednostek Wydziału Studiów Edukacyjnych: Pracowni Pedagogiki Szkolnej (dr Mateusz Marciniak – koordynator krajowy, prof. UAM dr hab. Sylwia Jaskulska), Pracowni Badań nad Procesem Uczenia się (dr Michalina Kasprzak) oraz Laboratorium Edukacji Muzycznej (dr Katarzyna Forecka-Waśko).

Projekt CARE/ss rozpoczął się w marcu 2022 roku, a jego zakończenie planowane jest na czerwiec 2024 roku. Członkami projektu są wykładowcy uniwersyteccy ze specjalności kształcących przyszłych nauczycieli w dziedzinie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zakłada współpracę nauczycieli akademickich, specjalistów między innymi edukacji artystycznej, naukowców, z instytucjami edukacyjnymi oraz badawczymi. Adresatami projektu są przyszli oraz obecni nauczyciele edukacji przedszkolnej i elementarnej, a także nauczyciele kolejnych etapów edukacji, nieposiadający specjalistycznego przygotowania w zakresie edukacji artystycznej. Pośrednio projekt skierowany jest również do dzieci i młodzieży.

Głównym celem projektu jest rozwój i przeformułowanie programów nauczania przyszłych nauczycieli, z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych i innych form nauczania (online i blended learning) oraz społecznie zaangażowanej sztuki. W założeniu projekt CARE/ss ma poszerzyć możliwości zastosowania edukacji i działań artystycznych na rzecz budowania społeczeństwa obywatelskiego w środowisku zróżnicowanym etnicznie i kulturowo. Szczegółowy opis projektu znajduje się na stronie internetowej: <https://care-ss.frederick.ac.cy/index.php>.

Spotkanie w Poznaniu było już czwartym, realizowanym w projekcie. Uczestniczyli w nim przedstawiciele wszystkich uczelni partnerskich. Organizatorem spotkania była Pracownia Pedagogiki Szkolnej WSE UAM w Poznaniu. W organizację wydarzenia zaangażowani byli również pozostali członkowie projektu z Wydziału Studiów Edukacyjnych, a ponadto wsparcia organizacyjnego udzieliły prof. UAM dr hab. Renata Wawrzyniak-Beszterda, mgr Karina Barecka oraz mgr Anna Borkowska (reprezentujące Pracownię Pedagogiki Szkolnej WSE UAM w Poznaniu).

Pierwszego dnia odbyły się spotkania koordynatorskie z przedstawicielami uczelni partnerskich i zrealizowany został program kulturalny, wpisujący się w tematykę projektu (sztuka zaangażowana społecznie). Zagraniczni goście odbyli spacer po Poznaniu, odwiedzili Muzeum „Brama Poznania” ICHOT (Interaktywne Centrum Historii Ostrowa Tumskiego) oraz wyspę katedralną na Ostrowie Tumskim. Szczególną uwagę zwrócono między innymi na eksperymentalny ogród dziedzictwa (który jest wynikiem warsztatów projektowania permakulturowego) oraz grający mural – Zielona Symfonia (znajdujący się pod opieką Fundacji Artystyczno-Edukacyjnej PUENTA) i lokalne ekspresje artystyczne.

Drugiego dnia odbyło się seminarium projektowe, które zainaugurowała Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych, prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, jednocześnie witając zagranicznych gości. Następnie prof. Victoria Pavlou (Cypr) – główna koordynatorka projektu – wprowadziła wszystkich zgromadzonych w tematykę spotkania. W trakcie przemówienia dokonała także podsumowania dotąd zrealizowanych działań projektowych. W kolejnej części obrad dr Mateusz Marciniak (Polska) przedstawił plan kontroli jakości projektu, a prof. Raphael Vella i dr Maria Cutajar (Malta) przedstawili raport dotyczący lokalnych programów kształcenia nauczycieli. Po przerwie prof. Marta Ioannidou (Grecja) zaprosiła wszystkich uczestników do wspólnej dyskusji na temat dalszych działań projektowych. W tej części krótkie prezentacje ukazał wybrani przedstawiciele każdego uniwersytetu partnerskiego. Ze strony Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu dokonała tego dr Katarzyna Forecka-Waśko. Następnie Prof. Jose Aurelio Castro Varela (Barcelona) zaprezentował zarys planów na dalsze działania projektowe, dotyczące między innymi funkcjonowania społeczności profesjonalnego uczenia się. Podczas wydarzenia omówione zostały także kwestie dotyczące analizowania rezultatów projektowych, które zaprezentowała dr Michalis Christodoulou (Grecja).

Spotkanie zakończyły dyskusje wszystkich partnerów projektu na temat strategii zbierania danych i finalnego rezultatu – podręcznika akademickiego. Ustalono wspólne zasady dokonania badań, obserwacji i przeprowadze-

nia zajęć dla każdego kraju projektowego. Moderatorem tej części spotkania była prof. Victoria Pavlou (Cypr). Owocne obrady podsumowano wspólnym spacerem poznzańskim szlakiem traktu królewsko-cesarskiego oraz uroczystą kolacją w centrum Poznania.

W imieniu organizatorów wydarzenia i członków projektu kierujemy podziękowania na ręce Władz Dziekańskich za umożliwienie realizacji IV Międzynarodowego Spotkania Projektowego CARE/ss w murach WSE. Wszystkim zaangażowanym dziękujemy za obecność oraz aktywne uczestnictwo podczas obrad. Zachęcamy do śledzenia aktualnych informacji o projekcie na: <https://care-ss.frederick.ac.cy/index.php>.

*Michalina Kasprzak*

ORCID 0000-0003-4106-6391

*Mateusz Marciniak*

ORCID0000-0002-7131-626X

## **Sprawozdanie z Wydziałowego Dnia Komisji Edukacji Narodowej Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych Poznań, 17 października 2023 roku**

17 października 2023 roku, pod patronatem Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, odbył się pierwszy w historii Wydziału Dzień Komisji Edukacji Narodowej, upamiętniający 250. rocznicę powstania KEN. Wydarzenie zostało zorganizowane przez Zakład Historii Wychowania, z pomocą Studenckiego Koła Historii Kultury i Edukacji. Oficjalne rozpoczęcie nastąpiło w Auli WSE, gdzie zebranych przywitała prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, przedstawiając kolejno wszystkich pracowników Zakładu Historii Wychowania, prezentujących się w strojach z epoki, w tym Ignacego Potockiego, który towarzyszył Pani Dziekan.

Wydziałowy Dzień KEN oficjalnie otworzyła Pani Dziekan WSE prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Pani Dziekan przywitała wszystkich zebranych gości, pracowników i studentów UAM, podkreślając wagę rocznicy i jej znaczenia w historii polskiej edukacji. Po niej głos zabrała prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, Kierowniczka Zakładu Historii Wychowania, przybliżając zebranyim idee i działalność KEN podczas wykładu „Komisja Edukacji Narodowej – czym była? Kilka faktów”. Następnie dr Konrad Nowak-Kluczyński ogłosił laureatów konkursu, odbywającego się pod honorowym patronatem Prorektora UAM prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosika, Dziekan WSE prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal

-Michalskiej, nawiązującego do świętowanej rocznicy KEN: „Mowa pochwalna na cześć szkoły. Reforma edukacji na miarę XXI wieku”. Kapituła Konkursowa w składzie: prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, dr Konrad Nowak-Kluczyński przyznała dwa wyróżnienia i nagrodę główną. Podczas pierwszej części Wydziałowego Dnia KEN wręczono nagrody: dwa wyróżnienia dla Pani Weroniki Błaszczkińskiej za pracę „Kondycja współczesnej edukacji” i Pani Zuzanny Koczorowskiej za pracę „Wiara w szkołę. Od klocków LEGO do reformy edukacji na miarę XXI wieku”. Zwycięzcą konkursu został pan Michał Sztylec, którego praca „Ścieżki Edukacyjnej Mądrości: Postulaty i Nadzieje” została odczytana przez autora po otrzymaniu nagrody głównej.

O godzinie 15:00 na terenie Kampusu Szamarzewo, wspólnymi siłami Pani Dziekan, pracowników Zakładu Historii Wychowania oraz studentów WSE, zasadzono drzewo jubileuszowe na pamiątkę 250. rocznicy powstania KEN. Po uroczystości wszyscy uczestnicy podczas poczęstunku mieli okazję skosztować między innymi tradycyjnej pyry z gzikami, stanowiącej hołd dla poznańskiej kuchni lokalnej, będąc doskonałym uzupełnieniem wydarzenia, co pozwoliło na wspólną chwilę relaksu i rozmów.

Od godziny 16:00 uczestnicy wzięli udział w różnorodnych aktywnościach. Dr Anna Wojewoda poprowadziła na terenie Kampusu Szamarzewo grę terenową o działaczach edukacji z XVIII wieku. Warsztat czytania rękopisów staropolskich przygotował dr Michał Nowicki, a warsztat czytania starodruków z czasów Komisji Edukacji Narodowej poprowadził prof. dr hab. Krzysztof Ratajczak. Dr Mikołaj Brenk i dr Konrad Nowak-Kluczyński poprowadzili warsztaty „LEGOkonstrukcje tekstów Komisji Edukacji Narodowej”.

To wyjątkowe wydarzenie, łączące upamiętnienie historii i naukę, stanowiło nie tylko okazję do pogłębienia wiedzy na temat historii edukacji, ale także do budowania relacji i wspólnego spędzenia czasu w duchu aktywnej nauki. Dzięki starannym przygotowaniom oraz zaangażowaniu organizatorów i uczestników udało się stworzyć wyjątkową atmosferę, która z pewnością na długo zostanie w naszej pamięci.

*Agata Cieślik*

ORCID 0000-0003-4106-6391

*Sarah Taylor-Jaskólska*

ORCID 0000-0003-4106-6391



# INFORMACJE O AUTORACH

## I. STUDIA I ROZPRAWY

- RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, prof. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
- DOROTA KLUS-STAŃSKA, prof. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
- BARBARA KROMOLICKA, prof. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Szczeciński
- OXANA KOZŁOWA, prof. dr hab., Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Szczeciński
- ZBYSZKO MELOSIK, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- WITOLD JAKUBOWSKI, prof. UW, dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski
- AGNIESZKA MATERNE, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Szczeciński
- PIOTR BŁAJET, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
- MAŁGORZATA CYWIŃSKA, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- AGNIESZKA MISIUK, dr, Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
- MARIA DEPTUŁA, emerytowany prof. dr hab.
- EMILIA GRZESIAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MARZENA BŁACHOWSKA-SZMIGIEL, prof. UAM dr hab., Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- PAWEŁ ZIELIŃSKI, prof. UJD dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
- KAROLINA KACAŁA, mgr, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

KLÁRA ELIÁŠKOVÁ, PhDr., Department of Czech Language, Charles University in Prague

OLGA KUČEROVÁ, Ph.D. Mgr. et Mgr., Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

## II. RECENZJE I NOTY

AGNIESZKA BARCZYKOWSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ALEKSANDRA BOROŃ, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

AGNIESZKA BARCZYKOWSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RENATA SZCZEPANIK, prof. UŁ dr hab., Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

MICHALINA KASPRZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MATEUSZ MARCINIAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGATA CIEŚLIK, studentka, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SARAH TAYLOR-JASKÓLSKA, 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 harwardzkie – system podawania źródeł w nawiasach znajdujących się bezpośrednio w tekście i zawierających: nazwisko autora, rok wydania, ewentualnie stronę. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerywać 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, (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) numer ORCID.

**Wzór References****Książka**

Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

**Tekst w pracy zbiorowej**

Kornas-Biela, D. (2004). *Okres prenatalny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2 (ss. 17-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

**Artykuł z czasopisma**

Coker, E., Matchell-Wong, L., Abraham, S. (2013). *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?* *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 92, 1407-1412

**Artykuły z gazety**

Żelichowski, M., *Embrion też dziecko*. „Rzeczpospolita”, 11 marca 2000, A3

**Artykuł internetowy**

Bąk-Sosnowska, M. (2018). *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*; pobrane 06 lipca 2021 z: <https://www.forumginekologii.pl/artikul/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje>



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](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: [wyd nauk@amu.edu.pl](mailto:wyd nauk@amu.edu.pl)  
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Ark. wyd. 18,75 Ark. druk. 17,00

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9