

PODSTAWY EDUKACJI

TOM 15

NA JAKIE WAŻNE DZIŚ PYTANIA SZUKAMY ODPOWIEDZI?

FUNDAMENTALS OF EDUCATION

VOL. 15

WHAT ESSENTIAL QUESTIONS ARE WE TRYING TO ANSWER NOWADAYS?

RADA NAUKOWA

dr hab. **Dorota Gołębnik**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu,
Polska

prof. dr **Gaston Pineau**, Professeur honoraire Université de Tours, Francja

prof. dr hab. **Hana Červinková**, Maynooth University, Irlandia

prof. zw. dr hab. **Wojciech Kojs**, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Polska

prof. **Bernd-Joachim Ertelt** PhD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana
Długosza w Częstochowie; Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA),
Mannheim – Niemcy

prof. dr **Liliana Ciascai**, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, Rumunia

prof. zw. dr hab. **Ryszard Łukaszewicz**, Fundacja Alternatyw Lepszej Edukacji, Polska

prof. dr **Edward Rojas de la Puente**, Universidad Nacional Toribio Rodriguez
de Mendoza (UNTRM), Chachapoyas-Perú

prof. dr **Albert Arbós Bertrán**, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona,
Hiszpania

LISTA RECENZENTÓW

prof. zw. dr hab. **Bogusław Śliwerski**, Uniwersytet Łódzki, Polska

dr hab. **Astrid Męczkowska-Christiansen**, prof. AMW, Akademia Marynarki Wojennej
w Gdyni, Polska

dr hab. **Jolanta Zwiernik**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska

prof. dr **Pierre Dominicé**, Professeur honoraire Université de Genève, Szwajcaria

prof. **Vlasta Cabanová** PhD, Slezská univerzita v Opavě, Czechy

dr hab. **Hanna Kędzierska**, prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie,
Polska

prof. dr **Velta Lubkina**, Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija, Łotwa

dr hab. **Małgorzata Muszyńska**, prof. WSB, Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu, Polska

prof. dr **Gilles Baillat**, Université de Reims-Champagne-Ardenne, Francja

prof. Dr. Eu. **Miquel Àngel Comas**, European Knowledge Advisor Centro Universitario
Internacional de Barcelona, Universidad de Barcelona, Hiszpania

dr hab. **Tomasz Olchanowski**, Uniwersytet w Białymstoku, Polska

dr hab. **Edyta Januszewska**, prof. ChAT, Chrześcijańska Akademia Teologiczna
w Warszawie, Polska

UNIwersytet HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY
IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

PODSTAWY EDUKACJI

TOM 15

*NA JAKIE WAŻNE DZIŚ PYTANIA
SZUKAMY ODPOWIEDZI?*

pod redakcją
MAŁGORZATY PIASECKIEJ

FUNDAMENTALS OF EDUCATION

VOL. 15

WHAT ESSENTIAL QUESTIONS ARE WE TRYING TO ANSWER NOWADAYS?

ed.
MAŁGORZATA PIASECKA



Częstochowa 2022

Komitet Redakcyjny

Redaktor naczelna
Małgorzata PIASECKA

Redaktorzy tematyczni
Monika ADAMSKA-STAROŃ, Agnieszka KOZERSKA, Beata ŁUKASIK, Karol MOTYL

Redaktorzy językowi
Małgorzata DAWIDZIAK-KŁADOCZNA – język polski, Marie-Françoise IWANIUKOWICZ – język francuski, Janina STASZCZYK – język angielski

Redaktor statystyczny
Wioletta SOŁTYSIAK

Sekretarz redakcji
Anna IRASIAK

Koordinator ds. Zasobów Internetowych
Sylwia MISZCZAK

Korekta
Piotr GOSPODAREK
Andrzej MISZCZAK

Redakcja techniczna
Aleksandra KUNOWSKA

Projekt okładki
Sławomir SADOWSKI

Artykuły zawarte w czasopiśmie recenzowane są anonimowo

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Czasopismo w wersji elektronicznej opublikowane jest na stronie:
<http://podstawyedukacji.ujd.edu.pl>

Czasopismo jest indeksowane w bazach danych ERIH PLUS, Bazhum, Index Copernicus, CEJSH, CEEOL, Polska Bibliografia Naukowa, CEON, Most Wiedzy

Copyright © 2022 Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie oraz autorzy, pewne prawa zastrzeżone. Licencja Creative Commons – Uznanie autorstwa (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)

ISSN 2081-2264
eISSN 2658-2848

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego
im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-28, faks (34) 378-43-19, e-mail: wydawnictwo@ujd.edu.pl
www.ujd.edu.pl

SPIS TREŚCI

CONTENTS

Małgorzata PIASECKA	
Od Redakcji: Podstawy Edukacji.	
Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?	9
Małgorzata PIASECKA	
Foreword of the Editor: Fundamentals of Education.	
What essential questions are we trying to answer nowadays?	13
STUDIA I ROZPRAWY	
Agata ŁOPATKIEWICZ	
Co sprawia, że pytania badawcze mają charakter pedagogiczny?	
O uniwersum przedmiotowym pedagogiki przez pryzmat	
rozważań nad jej rozwojem	19
What makes the question relevant from the educational point of view?	
Reflections on the subject universe of education (Abstract)	38
Michał PŁÓCIENNIK	
Powszechna edukacja filozoficzna szansą na deideologizację edukacji	
w Polsce? O potrzebie i perspektywach nowego paradygmatu	
edukacyjnego – w dialogu z Maciejem Woźniczką	39
Universal philosophical education as an opportunity on de-ideologization of	
education in Poland? On the need and prospects of a new educational paradigm –	
in dialogue with Maciej Woźniczka (Abstract)	60
Marta KRUPSKA	
Pytanie o pokój w myśli Gabriela Marcela	61
A question about peace in the thought of Gabriel Marcel (Abstract)	71
Magda KARKOWSKA	
Różnica i tożsamość – w poszukiwaniu płaszczyzn	
aksjologicznej identyfikacji	73
Difference and identity – in search for areas of axiological	
identification (Abstract)	85

Małgorzata MUSZYŃSKA

- Czym mogłaby być tożsamość fenomenalna?
Rozważania na podstawie retrospektywnego opisu
realizacji własnych badań i analiz koncepcji filozofii 87
What could the phenomenal identity be? Considerations on
the basis of retrospective description of my own research
and analyses of the concepts of philosophy (Abstract) 101

Kinga LISOWSKA

- Jak kształtować tożsamość dzieci i młodzieży w przestrzeni
współczesnej szkoły? Między edukacją regionalną,
międzykulturową a transkulturowością 103
How to shape the identity of children and youth in the space of a modern school?
Between regional, cross-cultural education and transculturalism (Abstract) 118

Katarzyna WASZYŃSKA, Martyna ZACHORSKA, Weronika KLON

- Feminy w edukacji seksualnej – czy (nie) warto ich stosować? 119
Female forms of occupational names (*feminativa*) –
is there a need to use them in sex education? (Abstract) 132

Halina Monika WRÓBLEWSKA

- Kompetencje twórcze w perspektywie pozytywnych zasobów 133
Creative competences in the perspective of positive resources (Abstract) 146

Anna Leszczyńska-Rejchert

- Jak i dlaczego edukować do starości? – perspektywa geragoga 147
How and why to educate to old age? – geragog perspective (Abstract) 159

Lucyna Myszka-Strychalska

- Pokolenie koronawirusa jako spuścizna po pandemii
choroby COVID-19(?) – próba charakterystyki 161
Coronavirus Generation as a legacy from the COVID-19 disease pandemic(?) –
an attempt to characterize (Abstract) 186

Z BADAŃ

Izabela ZIĘBACZ

- Education on the verge of changes. The process of education
in terms of the cybernetic theory of character 189
Edukacja na styku zmian. Proces kształcenia
w ujęciu cybernetycznej teorii charakteru (Streszczenie) 202

Justyna SIEMIONOW

- Poszukiwanie nowych rozwiązań w pracy wychowawczej –
metoda design thinking w kształceniu przyszłych pedagogów 203
Searching for new solutions in educational practices –
design thinking as a method in high education for future pedagogists (Abstract) 216

Małgorzata PIASECKA	
The Phenomenon of Imagination in Contemporary Education. Competence Essential for the Development of Children Supported by the Creative Visualisation Technique	217
Fenomen wyobraźni we współczesnej edukacji. Kompetencje istotne dla rozwoju dzieci wspomagane techniką twórczej wizualizacji (Streszczenie)	236
Joanna Ludwika PĘKALA	
Poczucie skuteczności kandydatów do zawodu nauczyciela wobec pracy z uczniem zdolnym	239
The self-efficacy of candidates for the teaching profession towards work with a gifted student (Abstract)	254
Krzysztof ZAJDEL	
Selfie in the opinions of respondents in the Polish-Czech borderlands	255
Selfie w opiniach respondentów z pogranicza polsko-czeskiego (Streszczenie)	267
Natalia Maria RUMAN	
In the world of digital media. The role of information technology in Polish and Czech secondary education	269
W świecie mediów cyfrowych. Rola technologii informacyjnych w polskim i czeskim szkolnictwie średnim (Streszczenie)	284
Anna JÓZEFOWICZ	
Co z tą zmianą? – opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat lektur szkolnych	285
What about this change? – opinions of teachers of early school education about school reading (Abstract)	305
Katarzyna PARDEJ	
Aspekty wychowawcze w pracy nauczyciela przedmiotów zawodowych (na przykładzie techników kształcących w zawodzie technik hotelarstwa)	307
Educational aspects in the work of a teacher of vocational subjects (on the example of technicians training in the profession of hotel management technician) (Abstract)	317

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.01>

Małgorzata PIASECKA

<https://orcid.org/0000-0002-8578-1488>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: m.piasecka@ujd.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Piasecka, M. (2022). Od Redakcji: Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi? *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 9–12.

Od Redakcji: Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?

Każda epoka ma swoje ważne pytania, które stawia się w obliczu sukcesów, zwycięstw, klęsk, kryzysów, niepokojów, wyzwań, nadmiarów i niedomiarów względem zastanej i antycypowanej rzeczywistości. Mówiąc „rzeczywistość”, mamy na myśli złożony, dynamiczny i zmieniający się konstrukt organicznie współtworzony przez naturę, kulturę, społeczeństwo, człowieka. Rzeczywistość edukacyjna, zanurzona w tych szerokich kontekstach, skupia w sobie niczym soczewka problemy makroświata. Jest jego odbiciem, ekranem kultury (Witkowski, 2007), ale jest też wielką życiodajną potencją w każdym czasie i w każdym miejscu.

Współczesny świat staje się coraz bardziej skomplikowany, chaotyczny, nieprzewidywalny, wręcz zagrażający życiu. Postępujące wyalienowanie człowieka i samotność w tłumie prowadzą do braku odpowiedzialności za działanie, które często jest schematyczne, stereotypowe, sterowane zewnątrz, w tym politycznie, wymuszone przez rzeczy, układy sytuacyjne, napędzane przez zegary. Człowiek, żyjąc w tak ogromnym semiotycznym zagęszczeniu, może poczuć się zagubiony, uwikłany w bezsensowność i skazany na życie w wieku nieodpowiedzialności (Kozielecki, 1995). Z drugiej strony, jego kapitał intelektualny i społeczny oraz potencjał wrażliwości rozbudzają w nim dążenia do działań autonomicznych, odpowiedzialnych za wspólnotę, innowacyjnych na miarę epoki, refleksyjnych, które sprzyjają szczęściu jednostek i całych społeczeństw. To wy-

maga jednak ciągłego, świadomego „przekraczania” chaosu, szumu, tempa codzienności, w kierunku wyciszenia, spowolnienia, skupienia życiowej energii w celu regeneracji zasobów fizycznych i duchowych, aby, mimo wszystko, cieszyć się tym, co jest dane teraz (Bocheński, 1993).

Tymczasem świat wystawia człowieka na wielką próbę cieszenia się tym, co jest teraz dane. Oprócz wciąż narastających globalnych problemów, np. ekologii, głodu, zbrojeń, konfliktów, terroryzmu, uchodźstwa, gett społecznych, kulturowych, doświadczamy cywilizacyjnego „wstrząsu w postaci pandemii COVID-19 i związanych z tym różnych form społecznego lockdownu” (Gara, 2021, s. 7). Czas jakby zatrzymał swój pęd, sprzyjając, być może, refleksji, ale nie jest to łatwe, bo żyjemy w świecie dotkniętym „wściekłym gniewem cywilizacji” (Attali, 2017, s. 11). I choć walczymy, aby wyjść z tej konfrontacji zwycięsko, to wydaje się, że „[...] poczucie klęski utrzymuje się i postępuje nadal – jest to nawet jedyny postęp, jaki czynimy, my zbłąkani przechodnie umęczeni ścieżką zagubioną w labiryncie życia” (Nancy, 2016, s. 11). Dlatego dołączamy do głosu, że: „Świat, który stanął i chodził na głowie, musi teraz powrócić na swoje normalne tory” (Serreau, <https://www.af-ccc.fr/le-monde-qui-marchait-sur-la-tete/>; dostęp: 31.01.2022).

Zachęcamy, aby podjętym autorskim rozważaniom (studium, rozprawom, polemikom) towarzyszyła metarefleksja w odniesieniu do własnych pytań badawczych. Chodzi między innymi o to: dlaczego te pytania są ważne i dla kogo? do kogo są kierowane? jakich obszarów i problemów dotyczą? co obrazują, wyjaśniają, interpretują, decentrują? demistyfikują? jak są skuteczne, pomocne, sprawcze? co, kogo i jak zmieniają? jakie mają znaczenie w wymiarze indywidualnym, wspólnotowym? jaki jest ich zasięg i wpływ oddziaływania (lokalny/globalny)? itd.

Proponujemy refleksyjne podejście wobec własnych pytań badawczych w potrójnym wymiarze, aby zrozumieć, ocenić i zakwestionować oraz zaproponować.

Po pierwsze – zrozumieć

Pytania badawcze, które stawiamy, nie biorą się znikąd. Ich geneza bardzo często jest złożona, zawikłana, albowiem sprowokowana przez różnych aktorów/uczestników rzeczywistości społecznej, obramowana paradygmatami naukowymi, naznaczona osobistymi preferencjami i wolnymi wyborami. Sprzężone ze sobą dwa konteksty, społeczny i naukowy, ewoluują, wytwarzając napięcia w każdym z nich z osobna i pomiędzy nimi. Jeśli chodzi o przestrzeń społeczną, badacz refleksyjnie przygląda się tym napięciom pomiędzy różnymi aktorami, ich odmiennym racjom, starając się interweniować, negocjować, rezonować, ulepszać, udoskonalać, przekierowywać w stronę ważnych aktualnie pytań. W przypadku kontekstu naukowego oczywistym jest, że on też się zmienia w wyniku

procesów internacjonalizacji, interdyscyplinarności i transdyscyplinarności, standaryzacji, konkurencyjności nauki, komercjalizacji wiedzy, itp. Pytania badawcze niewątpliwie definiowane są w optyce paradygmatów, a one, zmieniając się, powodują napięcia, dysonanse poznawcze czy wręcz „wojny” paradygmatów (Kuhn, 2020). To wpływa na rodzaj pytań, sposób ich zadawania i hierarchizację. Jednak ważne pytania to nie zawsze pytania dominujące.

Po drugie – ocenić i zakwestionować

Rozważania z uwzględnieniem autorefleksji wobec swoich pytań badawczych pozwalają ocenić, i być może nawet zakwestionować, faworyzowane relacje z badanym światem społecznym, sposoby ich opisu, interpretacji i wyjaśniania, uprzywilejowany rodzaj aktorów społecznych, społeczeństwa, człowieka. W precyzowaniu przestrzeni tego wymiaru refleksji pomocne mogą być następujące przykładowe pytania: czy konstruując ważne pytania i szukając na nie odpowiedzi, badacz uwzględnił w swojej ocenie ewolucje/rewolucje społeczne, czy też pozwala się zamknąć w tradycji myślenia, badania, które tracą dziś znaczenie społeczne?; czy badacz ogarnięty dominującym paradygmatem ma świadomość, że może zaniechać niektórych badań, przyczyniając się do tworzenia opuszczonych pól badawczych, wycofanych z życia aktorów społecznych?; na ile niewystarczające finansowanie nauki skłania/przymusza badaczy do zaniedbywania ważnych pytań badawczych?; czy trend internacjonalizacji w nauce ma/może mieć (nie)pożądany wpływ na postawione pytania badawcze?; czy (samo)rozwój, ścieżka biograficzna i własna wewnętrzna przemiana badacza jest na tyle sprawcza, aby zakwestionować pytania dotychczas nienegowane?

Po trzecie – zaproponować

Poza dwoma powyższymi aspektami refleksyjnego namysłu wobec własnych pytań badawczych, mającymi na celu ich zrozumienie i ocenę, należy wskazać na trzeci obszar, czyli propozycje. Zatem, aby zaproponować odpowiedź na ważne pytania, badacz powinien jak najlepiej przygotować się, unikając ślepych zaułków, eliminując kontrowersje, precyzując niedookreślenia, wytyczając klarowną ścieżkę problematyzacji. Przydatne w tym obszarze refleksyjnej dyskusji mogą okazać się poniższe przykładowe pytania: jak operować, wyważyć, precyzować powiązania między pytaniami badawczymi a obszernymi polami problemowymi? Jak konkretyzować pytania badawcze wobec przekrojowych/brzegowych pytań różnych aktorów społecznych? Jak artykułować tradycyjne kierunki badań w kontekście nowych problemów, wyzwań? W jaki sposób na podstawie frag-

mentarycznych badań w różnych dyscyplinach dokonać interpretacji złożonego zjawiska społecznego/edukacyjnego? Jak zachować równowagę między wolnością zadawania pytań przez badacza a przymusem żądań ze strony różnych aktorów społecznych.

Bibliografia

- Attali, J. (2017). *Vivement après-demain*. Paris: Pluriel.
- Bocheński, J. (1993). *Sens życia i inne eseje*. Kraków: Wydawnictwo Philed.
- Gara, J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kozielecki, J. (1995). *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Eseje humanistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Kuhn, T. (2020). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo: Aletheia.
- Nancy, J.-L. (2016). *Que faire*. Paris: Galilée.
- Serreau, C. (2022). *Le monde qui marchait sur la tête est en train de remettre ses idées à l'endroit*. Online: <https://www.af-ccc.fr/le-monde-qui-marchait-sur-la-tete/> [dostęp: 31.01.2022].
- Witkowski, L. (2007). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. T. 3. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.02>

Małgorzata PIASECKA

<https://orcid.org/0000-0002-8578-1488>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: m.piasecka@ujd.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Piasecka, M. (2022). Foreword of the Editor: Fundamentals of Education. What essential questions are we trying to answer nowadays? *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 13–16.

Foreword of the Editor: Fundamentals of Education. What essential questions are we trying to answer nowadays?

Each epoch has its essential questions that we ask in the face of successes, victories, defeats, crises, unrest, challenges, excesses and shortcomings about the existing and anticipated realness. When we say realness, we mean a complex, dynamic and changing construct organically co-created by nature, culture, society and man. The educational realness, immersed in these broad contexts, brings together the macro-world problems like a lens. It is its reflection, a screen of culture (Witkowski, 2007), but it is also a tremendous life-giving potential at any time and in any place.

The present-day world is becoming more and more complicated, chaotic and unpredictable. Moreover, the progressive alienation of man and loneliness in the crowd leads to the lack of responsibility for actions that are often schematic, stereotypical, externally controlled, including politically, forced by things, situational systems, and clocks. Living in such densities, a person may feel lost, caught up in pointlessness and condemned to existence in the age of irresponsibility (Kozielecki, 1995). But, on the other hand, his enormous intellectual resources and potential for sensitivity are awakened by his aspirations for autonomous, community-responsible, innovative and reflective activities that favour the happiness of individuals and entire societies. However, this requires constant, con-

scious “crossing” the chaos, noise, and dizzying pace of everyday life to calm down, slow down, focus life energy to regenerate physical and spiritual resources, and enjoy what is given now (Bocheński, 1993).

Meanwhile, the world puts a man to a great test of enjoying what it offers. In addition to still growing global problems, e.g. ecology, hunger, armaments, conflicts, terrorism, refugees, social, cultural ghettos, we are experiencing a civilizational “shock in the form of the COVID-19 pandemics and related various forms of social lockdown” (Gara, 2021, p. 7). Time seems to have stopped its momentum, favouring, perhaps, reflection, which is necessary because we live in a world affected by the “furious wrath of civilization (Attali, 2017, p. 11). And although we are trying to get out of this confrontation invincible, it seems that “[...] the sense of defeat persists and continues – it is even the only progress we are making, we passers-by tired of the path lost in the labyrinth of life” (Nancy, 2016, p. 11). Therefore, we share the opinion that: “The world that has been walking on its head begins to come to its senses” (Serreau, <https://www.afccc.fr/le-monde-qui-marchait-sur-la-tete/>; access: 31.01.2022).

We encourage the authors to consider (studies, dissertations, polemics) to be accompanied by meta-reflection concerning their research questions. For example: Why are these questions important, and for whom?; Who are the questions addressed to?; What areas and problems do they concern?; What do they illustrate, explain, interpret, decentralize, demystify? How practical, helpful, efficient they are?; What, whom, and how do they change?; what is their significance in the individual and community dimension?; what is their range and impact (local/global) ? etc.

We propose a reflexive approach to your research questions in a triple dimension: to understand, evaluate, question, and suggest.

Firstly, to understand

The research questions we ask do not come out of anywhere. Their genesis is often complex and entangled because they are instigated by various actors/participants of social realness, framed by scientific paradigms, marked by personal preferences and free choices. The two coupled contexts, the social and the scientific ones, evolve, producing tensions within them individually and between them. Regarding the social space, the researcher reflexively looks at these tensions between different actors for different reasons, trying to intervene, negotiate, resonate, improve, refine, and redirect towards currently essential questions. In terms of scientific research, it is evident that the research questions also change due to internationalization, inter-disciplinary and trans-disciplinary approach, standardization, the competitiveness of science, commercialization of knowledge, etc. Re-

search questions are defined in the optics of paradigms, and their changing causes tensions, cognitive dissonances or even “wars” between paradigms (Kuhn, 2020). They influence the type of questions, the way they are asked and their prioritization. Yet, essential questions are not always preeminent questions.

Secondly, to evaluate and challenge

Considering self-reflection concerning one's research questions allows one to evaluate and perhaps even question the favoured relations with the social world under study, the ways of describing, interpreting and explaining them, the select type of social actors, society, and man. When defining the space for this dimension of reflections, the following exemplary questions may be helpful: does the researcher construct essential questions and seek answers to them? Do the researchers consider social evolutions/revolutions in their evaluation or allow themselves to be enclosed in a tradition of thinking, research that is losing social significance today? Are the researchers overwhelmed by the dominant paradigm aware that they may abandon some research and contribute to creating abandoned research fields withdrawn from the social actors' lives? To what extent does insufficient funding of science induce/force researchers to neglect essential research questions? Does the trend of internationalization in science have/can have (un)desired influence on the research questions posed? Finally, is the (self)development, biographical path and the researcher's internal transformation efficient enough to question the questions not yet argued?

Thirdly, to suggest

Apart from the two abovementioned aspects of reflection on one's research questions, aimed at understanding and evaluation, one should also indicate a third area, i.e. suggestions. Therefore, to suggest answers to essential questions, the researchers should prepare themselves and avoid dead ends, eliminate controversy, specify undefined details, and set a clear path of problematization. The following sample questions may prove helpful in this area of reflective discussion: How to adjust and clarify the links between research questions and broad problem areas? How to concretize research questions in the face of cross-sectional/marginal questions of various social actors? How should the traditional research directions be articulated in new problems and challenges? How, based on preliminary research in multiple disciplines, to interpret a complex social/educational phenomenon? Finally, how to equiponderate the researcher's freedom to ask questions and the compulsion of demands from various social actors?

References

- Attali, J. (2017). *Vivement après-demain*. Paris: Pluriel.
- Bocheński, J. (1993). *Sens życia i inne eseje*. Kraków: Wydawnictwo Philed.
- Gara, J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kozielecki, J. (1995). *Koniec wieku nieodpowiedzialności. Eseje humanistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Kuhn, T. (2020). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Wydawnictwo: Alet-heia.
- Nancy, J.-L. (2016). *Que faire*. Paris: Galilée.
- Serreau, C. (2022). *Le monde qui marchait sur la tête est en train de remettre ses idées à l'endroit*. Online: <https://www.af-ccc.fr/le-monde-qui-marchait-sur-la-tete/> [dostęp: 31.01.2022].
- Witkowski, L. (2007). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. T. 3. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

STUDIA I ROZPRAWY

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.03>

Agata ŁOPATKIEWICZ

<https://orcid.org/0000-0003-0831-8817>

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Kontakt: agata.lopatkiewicz@uj.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Łopatkiewicz, A. (2022). Co sprawia, że pytania badawcze mają charakter pedagogiczny? O uniwersum przedmiotowym pedagogiki przez pryzmat rozważań nad jej rozwojem. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 19–38.

Co sprawia, że pytania badawcze mają charakter pedagogiczny? O uniwersum przedmiotowym pedagogiki przez pryzmat rozważań nad jej rozwojem

Streszczenie

Czy z faktu, że pytanie badawcze formułuje pedagog, można wnioskować, że jest to pytanie pedagogiczne? Co sprawia, że pytanie jest traktowane jako relewantne z pedagogicznego punktu widzenia? Jakie znaczenie ma w tym kontekście sposób myślenia o rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej? Celem artykułu jest próba sformułowania odpowiedzi na powyższe pytania, które postawiono w związku z refleksją nad zakresem i zawartością uniwersum przedmiotowego pedagogiki. Wyróżnienie dwóch podstawowych sposobów myślenia o rozwoju tej dyscypliny – jako ekspansji i kontynuacji – pozwala wydobyć i zaakcentować różnice w określaniu tego, „co pedagogiczne”, a co posiada przełożenie na zakres i treść pytań badawczych formułowanych przez pedagogów.

Słowa kluczowe: pedagogika, rozwój naukowy, pytania badawcze, status naukowy.

Uwagi wstępne

Aby określona dziedzina poznania mogła pretendować do miana dyscypliny naukowej, a więc podstawowej jednostki wewnętrznego zróżnicowania nauki¹, konieczne jest spełnienie kilku warunków². W literaturze wskazuje się na: posiadanie określonego pola badawczego; dysponowanie specjalistyczną wiedzą odnoszącą się do tego pola badawczego; wypracowanie teorii porządkujących i systematyzujących zgromadzoną wiedzę; operowanie terminologią i językiem adekwatnymi do opisu pola badawczego; dysponowanie aparaturą metodologiczną dostosowaną do wymogów prowadzonych badań; organizację instytucjonalną w ramach struktur uniwersyteckich, prowadzenie kształcenie akademickiego i uczestnictwo w naukowych zrzeszeniach badaczy (Krishnan, 2009). Z uwagi na problematykę niniejszego tekstu, kluczowego znaczenia nabiera wymóg związany z dookreśleniem dyscypliny naukowej od strony przedmiotowej. Niezależnie od tego, czy badawcze zainteresowania pedagogów określać mianem „przedmiotu pedagogiki, przedmiotu badań pedagogiki, warstwy przedmiotowej czy uniwersum przedmiotowego pedagogiki”, terminy te mogą być traktowane jako bliskoznaczne i stosowane na oznaczenie puli problemów wyłonionych w następstwie rozpoznania pola badawczego dyscypliny, którymi zajmują się pedagodzy i które stanowią domenę pedagogiki, a więc co do zasady nie są podejmowane w tym samym kształcie przez przedstawicieli innych dyscyplin naukowych³. W nawiązaniu do przewodniego tematu niniejszego tomu, pytanie

¹ Przyjęty punkt widzenia jest zainspirowany stanowiskiem, zgodnie z którym dyscyplina nauki jest podstawową jednostką wewnętrznego zróżnicowania wiedzy naukowej. Modyfikacja polegająca na zastąpieniu terminu *wiedza naukowa* terminem *nauka* jest uzasadniona szerszym zakresem znaczeniowym tego ostatniego, mieszczącym nie tylko statyczny wymiar nauki w formie systemu wiedzy, ale również jej aspekt funkcjonalny, obejmujący działalność uczonych. Zob. Clark, 1983, s. 73, za: Żłobicki, 2011, s. 100. Na temat statycznego i funkcjonalnego ujęcia nauki: Kotarbiński, 1961.

² W literaturze można znaleźć liczne ujęcia dyscyplinarności i zestawów przesłanek warunkujących orzekanie tej własności. Samo pojęcie dyscyplinarności, podobnie jak ma to miejsce w przypadku innych terminów towarzyszących systematyzacji nauki, jest sporne i bywa rozmaicie definiowane (np. Krishnan, 2009).

³ Wydaje się, że uniwersa przedmiotowe poszczególnych dyscyplin naukowych nie powinny posiadać znaczących części wspólnych. W przeciwnym razie, stawałoby pod znakiem zapytania sens ich dyscyplinarnego wyróżnienia, przynajmniej z uwagi na względy przedmiotowe. Postulat autonomii przedmiotowej ma przy tym charakter idealizacyjny, a jego praktyczna realizacja nie jest w pełni możliwa. Wynika to z faktu częściowej zbieżności problemów badawczych, zwłaszcza o dużym stopniu ogólności, rozważanych przez dwie lub więcej dyscypliny. Trafnie ilustruje to przykład pedagogiki i dyscyplin pokrewnych, zwłaszcza psychologii i socjologii, które łączy zainteresowanie rozległą problematyką funkcjonowania człowieka. Ponadto, pełna przedmiotowa odrębność w jakiejś mierze znosiłaby sens naukowej współpracy badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe.

o to, „na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi”, jest w istocie pytaniem o zawartość uniwersum przedmiotowego współczesnej pedagogiki.

Celem analizy nie jest wskazanie konkretnych problemów lub klas problemów identyfikowanych współcześnie w polskiej pedagogice, ale bardziej generalna refleksja nad tym, co powoduje, że dany problem badawczy⁴ jawi się jako pedagogiczny. Uszczegółowieniem tego zagadnienia są trzy powiązane pytania sformułowane w związku z refleksją nad uniwersum przedmiotowym pedagogiki, analizowanym przez pryzmat rozwoju tej dyscypliny:

1. Czy z faktu, że pytanie badawcze formułuje pedagog, można wnioskować, że jest to pytanie pedagogiczne?
2. Co sprawia, że pytanie jest traktowane jako relewantne z pedagogicznego punktu widzenia?
3. Jakie znaczenie ma w tym kontekście sposób myślenia o rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej?

Przedstawienie wyczerpujących i rozstrzygających sprawę odpowiedzi na tak postawione pytania, z racji poziomu ich ogólności oraz mnogości zagadnień towarzyszących, przekracza ramy niniejszego tekstu, a najpewniej również całych podręczników z zakresu pedagogiki ogólnej. Istnieje wiele wariantów odpowiedzi, uwzględniających różne aspekty i wątki. Można, na przykład, twierdzić, że o pedagogicznym charakterze problemów badawczych przesądzają sami pedagodzy, formułując pytania określonej treści (wariant 1). W takim ujęciu przedmiotem pedagogiki może być działalność wychowawcza (Okoń, 2007), rozwój człowieka (Kunowski, 2007), zastana rzeczywistość (Hessen, 1931) czy fakty, które składają się na praktykę edukacji (Rubacha, 2004). W innym wariantcie, o tym, co pedagogiczne przesądza rodzaj aktywności badawczej podejmowany przez przedstawicieli tej dyscypliny (wariant 2). Można w tym kontekście przywołać, na przykład, empiryczny opis i wyjaśnianie zjawisk edukacyjnych, krytyczne myślenie o edukacji, odkrywanie jej sensu czy nawet tworzenie scalonego obrazu świata (za: Gnitecki, 2008). Alternatywnie można przyjąć, że pedagogiczne jest to, co wynika z istoty pedagogiki jako dyscypliny naukowej (wariant 3). Jakkolwiek pojęcie istoty jawi się w tym kontekście jako bardzo problematyczne, w literaturze można natrafić na próby jego operacjonalizacji, odwołujące się do definicji przewodnich pojęć, rysu historycznego czy podstawowych nurtów, prądów i kierunków (na przykład Kretek i in., 2020).

Każdy z zaproponowanych wariantów odpowiedzi oferuje do pewnego stopnia odmienne spojrzenie na uniwersum przedmiotowe pedagogiki. Żaden nie

⁴ W myśl twierdzenia, że *problem badawczy jest pytaniem, na które odpowiedź poszukiwana jest w procesie badań* (Szmidt, 2011, s. 176), w niniejszym tekście terminy *problem badawczy* i *pytanie badawcze* pozostają względem siebie w relacji tego rodzaju, że (1) ilekroć mowa o problemie badawczym, należy przez to rozumieć również pytanie, które je wyraża oraz (2) ilekroć mowa o pytaniu badawczym, jest ono sformułowane w celu wyrażenia jakiegoś problemu.

jest również wolny od nieścisłości – można im zarzucić brak konsensusu wynikający z wielości poglądów na przedmiot pedagogiki, ograniczenia związane z przyjętymi sposobami poznania, czy stosowanie rozmytych, metaforycznych pojęć trudno poddających się zabiegom uściślającym. Warto nadmienić, że przedstawione sposoby myślenia nie wyczerpują możliwych wariantów dookreślenia uniwersum przedmiotowego pedagogiki. Tytułem dalszych przykładów można wskazać chociażby historyczne uwarunkowania związane z kształtowaniem się przedmiotu pedagogiki, międzynarodowe trendy badawcze oddziałujące na pedagogikę polską czy prawne i instytucjonalne realia uprawiania pedagogiki jako dyscypliny naukowej (rzutujące, między innymi, na aktywność publikacyjną badaczy skoncentrowaną wokół określonych, podatnych na umiędzynarodowienie, pól tematycznych).

Perspektywa zarysowana w niniejszym tekście wiąże wątek zawartości uniwersum przedmiotowego pedagogiki z zagadnieniem rozwoju tej dyscypliny. Proponowane ujęcie, jakkolwiek stanowi odmienną propozycję w stosunku do wariantów wskazanych powyżej, może być traktowane zarówno jako wypadkowa poglądów i działań środowiska naukowego pedagogów (warianty 1 i 2), myślenia o tym, co dla pedagogiki konstytutywne (wariant 3), jak i innych czynników kształtujących współczesny obraz tej dyscypliny. Trudno byłoby zatem mówić o możliwości wyłonienia odseparowanych determinant uniwersum przedmiotowego pedagogiki funkcjonujących w formie typów czystych. Należy raczej przyjąć, że o *tym, co pedagogiczne*, przesądzają elementy różnorodnjowe, pozostające we wzajemnych zależnościach i oddziałujące z różną intensywnością. Uwaga ta nie stanowi przeszkody w analizowaniu tytułowego problemu. Wskazuje jednak na brak możliwości rozstrzygnięcia sprawy co do istoty, stawiając tym samym granice ambicjom precyzyjnego ujmowania znaczenia i zakresu pojęć stosowanych do opisu pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

Rozwój pedagogiki a jej przedmiot

Rozwój nauki stanowi niezwykle złożone, a przy tym sporne zagadnienie z zakresu filozofii nauki i ogólnej metodologii nauk. Wśród badaczy nie ma zgody zarówno co do definicji terminu *rozwój*, jak i bliższej jego specyfiki. Co więcej, termin ten bywa traktowany jako zbiorcza kategoria obejmująca swoim zakresem inne terminy określające przekształcenia w obrębie nauki, takie jak *rozrost*, *kumulacja*, *atomizacja*, *dyferencjacja*, *defragmentaryzacja*, *dezintegracja*, *konsolidacja* i wiele innych. Z uwagi na złożoność i wieloaspektowość rozważań nad rozwojem nauki i jednostek jej wewnętrznego zróżnicowania, wskazane wydaje się poczynienie dwóch uwag precyzujących przyjmowane stanowisko i zawężających rozległe zagadnienie rozwoju do wybranych wątków.

Pierwsza uwaga dotyczy perspektywy myślenia o rozwoju. Rozważaniom nad tym obszarem najczęściej towarzyszy odwołanie do konkretnych teorii i koncepcji filozoficznonaukowych. Określają one prawidłowości rozwoju nauki i mechanizmy rządzące zmianami, często ze wskazaniem na ich bardziej ewolucyjny lub rewolucyjny charakter. Celem niniejszego tekstu nie jest sprawozdanie tych stanowisk ani też prezentowanie autorskiego punktu widzenia na tę kwestię. Wydaje się, że przywołanie różnych sposobów myślenia o rozwoju nauki nie niesłoby zauważalnych korzyści z punktu widzenia postawionych pytań badawczych. Stwierdzenie, że rozwój pedagogiki może się opierać na następstwie paradygmatów, zmianie programów badawczych czy przemianach w obrębie stylu i kolektywu myślowego nie przybliży znacząco do odpowiedzi na pytanie o to, co powoduje, że dany problem jest traktowany jako *pedagogiczny*. Proponowana w tekście perspektywa rozkłada punkt ciężkości rozważań nad rozwojem pedagogiki pomiędzy wątki metodologiczne i kwestie socjologiczne⁵. Oznacza to, że równie istotne jak teoretyzowanie nad mechanizmami rozwoju nauki (jak czynili to, między innymi, Ludwik Fleck, Thomas Kuhn czy Imre Lakatos), rozważanie miejsca poszczególnych dyscyplin w strukturze nauki czy określanie elementów składających się na ich tożsamość naukową, jest przyglądanie się działaniom, jakie podejmuje wspólnota uczonych funkcjonująca w ramach określonej dyscypliny. Innymi słowy – analizując rozwój pedagogiki, należałoby pytać nie tylko o to, jakie ramy brzegowe myślenia o nim można nakreślić, odwołując się do dorobku filozofii nauki i pedagogiki ogólnej, ale również o to, jaki jego obraz wyłania się z faktycznej aktywności uczonych. Ustalenia metodologiczne wydają się stanowić element konieczny prowadzonych rozważań, leżą bowiem u podstaw każdego twierdzenia sformułowanego w przedmiocie naukowości pedagogiki. Zarazem jednak, nie muszą stanowić wyłącznego punktu odniesienia dla badań nad rozwojem dyscyplin naukowych, towarzysząc refleksji nad uniwersum przedmiotowym pedagogiki prowadzonej z perspektywy funkcjonowania wspólnoty naukowej pedagogów.

Druga uwaga dotyczy określenia elementów będących miernikami rozwoju dyscypliny naukowej. Można wśród nich wskazać, na przykład, przyrost wiedzy, usprawnianie aparatury metodologicznej czy poszerzanie lub doskonalenie schematu pojęciowego. Nie wydaje się, aby wszystkie te elementy musiały podlegać proporcjonalnym zmianom i aby równoczesna zmiana każdego z nich była koniecznym warunkiem orzekania faktu rozwoju w odniesieniu do dyscypliny. Równie dobrze można mówić o rozwoju w kontekście wybranych aspektów czy elementów. Ambicją niniejszego tekstu nie jest nakreślenie całościowej perspektywy myślenia o rozwoju pedagogiki, ale zawężenie rozważań do wątku uniwersum przedmiotowego. Za miernik rozwoju pedagogiki należałoby w tym przy-

⁵ Ujęcie inspirowane rozróżnieniem na metodologiczne i socjologiczne pojęcie nauki (Woleński, 2009).

padku uznać zmiany dokonujące się w warstwie przedmiotowej. W takim ujęciu, pod pojęciem *rozwoju pedagogiki* można by rozumieć dokonujące się w czasie modyfikacje obejmujące zakres i treść problemów badawczych stawianych w tej dyscyplinie. Przekształcenia te, analizowane z pewnego oddalenia i z uwzględnieniem wybranego momentu czasowego, dają przybliżony obraz przedmiotu tej dyscypliny. W nawiązaniu do przewodniej dla niniejszego tomu kwestii *pytań, na które poszukujemy dziś odpowiedzi*, można uznać, że w jakiejś mierze treść tych pytań pozostaje w związku ze zmianami, jakie dokonały się i dokonują w uniwersum przedmiotowym pedagogiki. Szczególnie interesujący wydaje się być charakter owych modyfikacji.

Rozwój w postaci kontynuacji i ekspansji

Analizując rozwój pedagogiki w odniesieniu do warstwy przedmiotowej, można nakreślić jego dwa podstawowe warianty. Po pierwsze, rozwój może polegać na coraz bardziej szczegółowym opracowywaniu problemów badawczych już obecnych w uniwersum przedmiotowym tej dyscypliny. Mogą one dotyczyć rozmaitych zagadnień uznanych za istotne z punktu widzenia pedagogiki, bez względu na ich bardziej teoretyczny (w tym metateoretyczny) czy praktyczny charakter⁶. Po drugie, rozwój może się wiązać z eksploracją nowych pól tematycznych, nieidentyfikowanych dotąd jako relewantne pedagogicznie i nieobecnych w polu badawczym tej dyscypliny. Przywołane rozróżnienie nie wyczerpuje możliwych sposobów charakteryzowania rozwoju pedagogiki. Nie jest również szczególnie precyzyjne, zakłada bowiem wyłącznie typy czyste, to jest takie, w których rozwój następuje albo poprzez różnicowanie elementów, albo poprzez ekspansję tematyczną. Ponadto pomija ono doniosłe zagadnienie procesu kształtowania się uniwersum przedmiotowego dyscypliny, w tym określenie, czy pewne jego elementy stanowią trzon warstwy przedmiotowej danej nauki i zarazem warunek *sine qua non* możliwości jej naukowego uprawiania, czy też pomiędzy poszczególnymi problemami nie istnieją dające się wyodrębnić różnice jakościowe i, w efekcie, dowolny problem badawczy, po spełnieniu określonych warunków, może stać się przedmiotem badań prowadzonych w obrębie tej dyscypliny. Pomimo wskazanych niedostatków ujmowania zagadnienia rozwoju z uwzględnieniem dwóch uproszczonych mechanizmów, przedstawiona perspektywa może być użyteczna do zobrazowania charakteru modyfikacji dotyczących warstwy przedmiotowej, zachodzących we współczesnej pedagogice.

⁶ Zgodnie z niektórymi propozycjami systematyzacji problemów badawczych pedagogiki, punkty graniczne w postaci, z jednej strony, kryterium praktyczności, a z drugiej, kryterium teoretyczności, pozwalają wyodrębnić następujące rodzaje problemów badawczych: problemy praktyczne, problemy teoretyczno-praktyczne, problemy teoretyczne oraz problemy metateoretyczne (Palka, 2006).

Z uwagi na nieostrość znaczeń terminów funkcjonujących w literaturze przedmiotu na określenie rozwoju nauki, wskazane jest uporządkowanie terminologii stosowanej w dalszej części tekstu. Ze świadomością poczynionych uproszczeń można przyjąć, że wyrażenie *rozwój w postaci kontynuacji* będzie stosowany na określenie zmian polegających na postępującym uszczegóławianiu i coraz lepszym opracowywaniu pól problemowych, uzasadnianiu twierdzeń i badaniu hipotez, które są identyfikowane jako relewantne pedagogicznie i które mieszczą się w ramach uniwersum przedmiotowego pedagogiki, z kolei wyrażenie *rozwój w postaci ekspansji* – na określenie poszerzania zainteresowań przedmiotowych o elementy dotąd nieobecne w tym uniwersum i dopiero włączane w jego ramy⁷.

Można sądzić, że w procesie rozwoju nauki niezbędny jest udział zarówno mechanizmu kontynuacji, jak i ekspansji. Zrównoważony udział obu tendencji, to jest taki, w którym badacze rozwijają najbardziej charakterystyczne i typowe dla danej dyscypliny obszary problemowe, a przy tym poszerzają pole badawczych eksploracji, stopniowo włączając do uniwersum przedmiotowego poszczególnych dyscyplin nowe grupy zagadnień, wydaje się być stanem korzystnym. Radykalna dominacja tendencji do kontynuacji niósłaby ryzyko nadmiernej specjalizacji zagadnień bez odniesienia do problemów nowo powstałych, z kolei dominacja tendencji ekspansyjnych mogłaby się wiązać z odejściem od tematów dyscyplinowo ortodoksyjnych⁸ na rzecz rozpoznawania przestrzeni pogranicznych lub zupełnie nowych. Wyważenie udziału obu zjawisk ogranicza takie ryzyka, będąc równocześnie zadaniem niełatwym, o ile w ogóle możliwym do realizacji⁹. Widać to na przykładzie pedagogiki, która boryka się współcześnie z za-

⁷ Rozróżnienie rozwoju w postaci kontynuacji i ekspansji nie pokrywa się z funkcjonującym w literaturze przedmiotu podziałem na *pytania badawcze dziedziczne* i *pytania badawcze odkrywcze*. Pierwsze wyrażenie funkcjonuje na określenie pytań, które przynależą do uniwersum przedmiotowego danej dyscypliny *jak dobra rodzinne dziedziczone po rodzicach przez kolejne pokolenia dzieci* (Szmidt, 2011, s. 177) i są przekazywane w procesie *socializacji badawczej* (sformułowania za: Szmidt) kolejnym pokoleniom badaczy, wyznaczając tym samym *rdzeń problemowy danej dziedziny* (Szmidt). Pytania badawcze odkrywcze odstaniają z kolei *nowe dylematy warte lepszego poznania i sprawiające, że nic już nie jest takie samo* (Szmidt, 2011, s. 178) jak przed ich sformułowaniem. O ile pytania dziedziczne wydają się dobrze wpisywać w wizję rozwoju w postaci kontynuacji, o tyle zestawienie pytań odkrywczych z rozwojem w postaci ekspansji nie wydaje się w pełni uprawnione. Nie każdy bowiem problem badawczy, który został postawiony w następstwie ekspansji tematycznej musi powodować utratę znaczenia problemów już istniejących w uniwersum przedmiotowym dyscypliny. Co więcej, wydaje się, że w przypadku nowych obszarów tematycznych, z uwagi na ich brak lub słabą korespondencję z tym, co w pedagogice już obecne, ryzyko unieważnienia *starych* problemów jest raczej znikome.

⁸ Terminologia zmodyfikowana za: Malewski, 2005, s. 91.

⁹ Z uwagi na mnogość mechanizmów uczestniczących w procesie uprawiania nauki, wyważenie pomiędzy mechanizmem kontynuacji i ekspansji wydaje się być raczej postulatem dotyczącym idealnego stanu rzeczy niż projektem możliwym do zaplanowania i realizacji.

burzeniem równowagi pomiędzy wskazanymi mechanizmami. Polega ono na tym, że „pedagogika raczej się rozrasta niż rozwija”¹⁰ (Piekarski, 2011, s. 155). Przyczyną takiego stanu rzeczy może być przekonanie pewnej części środowiska naukowego, że „pedagogika jest nauką bez granic (także dyscyplinowych), i że przedmiotem pedagogicznej refleksji może być dosłownie wszystko” (Malewski, 2005, s. 91). Prowadzi to do włączania w ramy zainteresowań badawczych pedagogiki coraz to nowych zagadnień, połączonego z oczekiwaniem „uzyskania dla nich statusu poznawczej prawomocności w obrębie dyscypliny” (tamże). Niektórzy badacze wyprowadzają na tej podstawie defetystyczne wnioski głoszące, że „dyscyplina uprawiana jako kompleks wypowiedzi monologicznych kreuje sytuację opisaną w Księdze Rodzaju i przywodzi na myśl metaforę Wieży Babel” (Malewski, 2005, s. 92), zaś aktywność badaczy, nazwana niekiedy dosadnie „pisaniną i gadaniną”¹¹, stwarza „złudne przekonanie o różnorodności i bogactwie kompetencyjnych zasobów dyscypliny, zaciemniając jedynie jej pole epistemiczne” (Malewski, 2005, s. 92), co jest „źródłem powszechnej dezorientacji” (Malewski, 2005, s. 92).

Dominacja mechanizmu ekspansji wydaje się nieść dla pedagogiki skutki zarówno pozytywne, jak i negatywne. Zalety poszerzania pola zainteresowań badawczych są związane z objęciem refleksją pedagogiczną nowych obszarów tematycznych. Skoro, według niektórych ujęć (np. Kunowski, 2007), centralne miejsce w uniwersum przedmiotowym pedagogiki przypada problematyce człowieka, potencjalnie niemal każde zagadnienie antropologiczne może stać się interesujące z punktu widzenia tej dyscypliny. Do pewnego stopnia tłumaczy to zaliczanie do przedmiotu pedagogiki obszarów, które jeszcze kilkanaście czy kilkadziesiąt lat temu nie uchodziły za relewantne z punktu widzenia tej dyscypliny, a być może w ogóle nie były z nią łączone. W literaturze pedagogicznej można wskazać wiele przykładów ilustrujących mechanizm rozwoju w postaci ekspansji. Dokonując podstawowej systematyzacji nowych obszarów tematycznych w oparciu o kryterium obiektu zainteresowania, można wyłonić kilka przewodnich klas czy grup problemów badawczych. Są wśród nich takie, które przedmiotem namysłu pedagogicznego czynią określone profesje czy dziedziny aktywności człowieka, na przykład *pedagogika wojskowa* (np. Niemiec, 2012; Marcinkowski, Wasilewski, 2014) czy *pedagogika prawa*¹² (np. Stadniczeńko, Zamelski, 2016 i 2020). Inną klasę wyznaczają problemy powiązane z określonymi fazami czy etapami życia człowieka, na przykład *pedagogika prenatalna* (np. Kornas-Biela, 2009) czy *pedagogika umierania* (np. Chudy, 2007; Sztobryn-Bochomulska,

¹⁰ W opinii cytowanego autora, pedagogika jako dyscyplina naukowa wydaje się zmierzać w kierunku modelu racjonalności ekologicznej. Więcej na ten temat: Piekarski, 2011.

¹¹ Terminologia za: Kwieciński, 2004, s. 17, cyt. za: Malewski, 2005, s. 92.

¹² Jak również jej szczegółowe warianty, takie jak, na przykład, *pedagogika prawa kościelnego* (Zamelski, 2014).

2019). Włączeniu w zakres uniwersum przedmiotowego pedagogiki podlegają również wybrane aspekty kulturowego funkcjonowania człowieka, co znajduje wyraz w badaniach funkcjonujących pod nazwą, na przykład, *pedagogiki dramatu* (Ryk, 2008) czy *pedagogiki Bollywood* (Adamska, 2008). Wreszcie, refleksja pedagogiczna obejmuje niektóre aspekty biologicznego czy naturalnego funkcjonowania człowieka, o czym świadczy rozwijana współcześnie *pedagogika lasu* (np. Śliwerski, 2021¹³) czy *pedagogika ekologiczna* (np. Gromkowska-Melosik, 2004)¹⁴.

Wskazane tematy nie wyczerpują faktycznego bogactwa nowych obszarów badawczych identyfikowanych i rozwijanych współcześnie w pedagogice. Wystarczają zarazem dla zobrazowania specyfiki i skali praktyki polegającej na poszerzaniu uniwersum przedmiotowego tej dyscypliny. To, co można poczytywać jako zaletę rozwoju w postaci ekspansji – wskazywanie, że w wielu odległych (w sensie przedmiotowym) aspektach czy obszarach rzeczywistości kryją się wątki istotne z punktu widzenia pedagogiki – można również uczynić przedmiotem krytyki. Praktyka intensywnego poszerzania uniwersum przedmiotowego o nowe klasy zagadnień niesie ryzyko *upedagogicznienia* lub *spedagogizowania* co do zasady każdego fragmentu rzeczywistości¹⁵. O ile w niektórych przypadkach praktyce takiej nie można odmówić waloru poznawczego, a nowo powstałe obszary badawcze są stopniowo włączane do kanonu wykształcenia pedagogicznego¹⁶, o tyle w innych przypadkach ekspansja pedagogiki sprawia wrażenie słabo uzasadnionej, co może generować wątpliwości co do celowości poszerzania uniwersum przedmiotowego o pewne klasy zagadnień.

Intensywne poszerzenie uniwersum przedmiotowego o nowe elementy, dotychczas nieobecne w refleksji pedagogicznej, niesie różne skutki, zarówno w aspekcie metodologicznym, związanym ze statusem naukowym tej dyscypliny, jak i socjologicznym, dotyczącym funkcjonowania środowiska pedagogów.

¹³ Nagranie wykładu pod tytułem *Pedagogika Lasu jako (nie)nowa orientacja w ogrodzie nauk pedagogicznych*, wygłoszonego w ramach seminarium eksperckiego *Pedagogika Lasu – próba definicji*, jest dostępne pod adresem internetowym: <https://www.youtube.com/watch?v=fR3c7MOF1XM> [dostęp: 30.06.2022].

¹⁴ Niektórzy spośród przywołanych badaczy nie są pedagogami, a reprezentantami innych dyscyplin w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych. Rodzi to wątpliwości związane z zasadnością przyporządkowania nowych obszarów tematycznych do dyscypliny, jaką jest pedagogika. Trudność tę można wyrazić w formie pytania: „czy problem badawczy określany mianem pedagogicznego (na co wskazuje praktyka posługiwania się wyrażeniem *pedagogika X*, gdzie pod X można podstawić nowe obszary tematyczne), ale sformułowany przez badacza, który nie jest pedagogiem, powinien zostać zaklasyfikowany do uniwersum przedmiotowego pedagogiki czy dyscypliny reprezentowanej przez tego badacza?”. W zależności od przyjętych sposobów określania tego, co pedagogiczne, przedstawionych w dalszej części tekstu, *prima facie* dopuszczalne wydają się być oba warianty odpowiedzi.

¹⁵ W literaturze zjawisko to bywa określane mianem *panpedagogizmu* (Piekarski, 2011).

¹⁶ Co widać na przykładzie takich obszarów kształcenia akademickiego pedagogów jak chociażby *pedagogika czasu wolnego* czy *pedagogika medialna*.

Po pierwsze, dominacja mechanizmu ekspansji może rodzić nieporządek w systematyzacji nowych obszarów badawczych i ich osadzeniu w subdyscyplinarnej strukturze pedagogiki. O ile w perspektywie ujmowania nauki na sposób poststrukturalistyczny i ponowoczesny taki stan rzeczy niekoniecznie musi być traktowany jako problematyczny, o tyle w bardziej tradycyjnej optyce myślenia o nauce może być postrzegany jako niekorzystny. Analiza uniwersum przedmiotowego pedagogiki przez pryzmat jej zróżnicowania subdyscyplinarnego generuje wiele trudności wynikających, między innymi, z braku jasnych kryteriów wyłaniania jednostek wewnętrznego zróżnicowania tej dyscypliny, wielości propozycji typologii i klasyfikacji subdyscyplin czy relacji zakresowych zachodzących pomiędzy poszczególnymi subdyscyplinami. Można się spodziewać, że postępująca ekspansja tematyczna pogłębi już istniejące problemy, prowadząc do silniejszego rozmycia obrazu przedmiotowych zainteresowań pedagogiki.

Po drugie, dominacja tendencji ekspansyjnych nie pozostaje bez wpływu na jakość dialogu prowadzonego przez wspólnotę pedagogów. Systematyczne poszerzanie pola badawczego może się wiązać z postępującą specjalizacją badaczy, a wraz z nią, z zamknięciem w coraz to węższych obszarach i izolacją względem innych obszarów badawczych (jak również subdyscyplin)¹⁷. O ile w sytuacji dominacji rozwoju w postaci kontynuacji nad mechanizmem ekspansji treść problemów badawczych mieści się, co do zasady, w znanych badaczom ramach tematycznych, a modyfikacje dotyczą sposobu i/lub stopnia ich opracowania, o tyle znaczny przyrost nowych problemów badawczych odwraca proporcje, niosąc ryzyko izolacji działalności badawczej. Może to doprowadzić do stanu, w którym pedagogika będzie się prezentować

jako pole wielu indywidualnych wypowiedzi «myślicieli prywatnych», przywiązanych poznawczo i emocjonalnie do własnych punktów widzenia, lecz jakby nie zważających na całość, w której żyjemy, myślicieli żyjących obok innych (Rutkowiak, 1997, s. 22).

Okoliczność ta nie pozostaje bez wpływu nie tylko na treść pytań badawczych stawianych przez pedagogów, ale i szanse nawiązania jakościowego dialogu w ich przedmiocie z obrębem tej samej wspólnoty naukowej.

Po trzecie, osłabienie równowagi pomiędzy mechanizmami rozwoju pedagogiki może rzutować na traktowanie pewnych jej obszarów jako konstytutywnych¹⁸. Analiza tego zagadnienia jest zasadna jedynie w następstwie przyjęcia twierdzenia o możliwości wyodrębnienia w ramach uniwersum przedmiotowego pedagogiki elementów pełniących wyróżnioną rolę¹⁹. W takim przypadku,

¹⁷ Por. Kruszewski, 2014.

¹⁸ Por. Benner, 2015.

¹⁹ Otwarte pozostaje pytanie o kryteria wyłonienia takich elementów oraz ich treść. Według niektórych badaczy, możliwe jest zidentyfikowanie *ducha czasu dyscypliny* w postaci „idei, koncepcji, technik, teorii, praw, celów i pytań oraz kryteriów i zmiennych, które tworzą daną dziedzinę nauki w określonym czasie historycznym” (Szmidt, 2011, s. 177).

obejmowanie zainteresowaniem badawczym nowych obszarów, nierzadko słabo powiązanych z klasycznie rozumianą pedagogiką, może powodować nadmierne rozmycie jej przedmiotu, a w rezultacie dezorientację co do rangi i istotności poszczególnych pól problemowych. Ponadto koncentracja badaczy na wąskich i szczegółowych zagadnieniach niesie wspomniane już ryzyko przedmiotowego, metodologicznego i terminologicznego zamknięcia oraz prywatyzacji przekonań i wiedzy²⁰, a w konsekwencji – osłabienia związków z tym, co w pedagogice podstawowe²¹.

Pedagogiczny charakter pytań badawczych stawianych w pedagogice

Przedstawione dotychczas rozważania dotyczące sposobów myślenia o rozwoju pedagogiki w kontekście zawartości jej uniwersum przedmiotowego pozwalają sformułować propozycje odpowiedzi na pytania badawcze postawione we wstępie do niniejszego tekstu.

W odniesieniu do pierwszej wątpliwości dotyczącej tego, „czy z faktu, że pytanie badawcze stawia pedagog można wnioskować, że jest to pytanie pedagogiczne”, warto wziąć pod uwagę dwa warianty odpowiedzi.

Po pierwsze, można udzielić odpowiedzi twierdzącej, argumentując, że tym, co przesądza o pedagogicznym charakterze problemów badawczych jest sam fakt ich sformułowania w obszarze tej dyscypliny²². W takim ujęciu, o specyfice problemów badawczych, a tym samym o kształcie uniwersum przedmiotowego dyscypliny, decydują członkowie wspólnoty uczonych, podejmując zagadnienia takiej, a nie innej treści. Zadanie określonego pytania badawczego może być wypadkową czynników różnego rodzaju, na przykład bieżącego zapotrzebowania zgłaszanego przez pedagogów-praktyków, efektu celowego poszukiwania nisz badawczych, trendów rozwijanych w badaniach krajowych i zagranicznych, a nawet przypadku. Kluczowego znaczenia nabiera sam fakt postawiania przez środowisko naukowe problemów badawczych, legitymizujący ich pedagogiczny charakter. Relewantne pedagogicznie jest zatem to, co jest sformułowane w pedagogice.

Aprobata dla wariantu socjologicznego nie pozostaje bez skutków dla myślenia o uniwersum przedmiotowym pedagogiki. Skoro wyłącznym kryterium uznania problemu za pedagogiczny jest sam fakt jego identyfikacji w obszarze tej dyscypliny, to w perspektywie czasu taki stan rzeczy może się wiązać z dominacją

²⁰ Terminologia za: Piekarski, 2011, s. 163.

²¹ Przy założeniu możliwości identyfikacji puli zagadnień, które można określić mianem podstawowych dla pedagogiki.

²² W dalszej części tekstu ten wariant odpowiedzi nosi nazwę *wariantu socjologicznego*.

rozwoju w postaci ekspansji nad mechanizmem kontynuacji. Wiele zależy, rzecz jasna, od treści stawianych pytań, niemniej jednak, w skrajnej postaci, wariant ten może doprowadzić do realizacji feyerabendowskiej maksymy *anything goes* (Feyerabend, 2001), tyle tylko, że w zawężeniu do uniwersum przedmiotowego pedagogiki, nie zaś z punktu widzenia nauki jako takiej.

W opozycji do wariantu socjologicznego można argumentować, że sam fakt postawienia pytania w obszarze pedagogiki nie jest okolicznością wystarczającą do uznania go za pedagogicznie istotny²³. Konieczne jest bowiem spełnienie innych lub dodatkowych²⁴ kryteriów. Wydaje się, że mogą to być kryteria różnego rodzaju. Na przykład, za pedagogiczne można by uznać te pytania, na które można udzielić odpowiedzi z wykorzystaniem aparatury metodologicznej będącej w dyspozycji pedagogiki. Jakkolwiek sformułowanie takiego wymogu jest możliwe, to nie wydaje się zasadne. Metodologia nauk społecznych i humanistycznych ma charakter ponaddiscyplinarny w tym sensie, że może być efektywnie stosowana przez przedstawicieli niemal wszystkich dyscyplin zaliczanych do tej dziedziny nauki. W tym sensie pedagogika nie dysponuje (w aspekcie metodologicznym) niczym, z czego nie korzystałyby dyscypliny takie jak filozofia, psychologia czy socjologia. Wyróżnienie puli problemów pedagogicznych w oparciu o takie kryterium nie doprowadziłoby zatem do zadowalających rezultatów.

Dużo większy potencjał wydaje się mieć odniesienie do treści problemów badawczych. W takim przypadku, kryterium mogłyby stanowić związki z obszarami tematycznymi dotychczas podejmowanymi w pedagogice. Zgodnie z tak ujętym kryterium korespondencji, o pedagogicznym charakterze pytania badawczego świadczyłoby nie tyle to, czy zostało ono postawione w obszarze pedagogiki, ale to, czy pozostaje w związkach z uniwersum przedmiotowym tej dyscypliny. W odniesieniu do problematyki rozwoju pedagogiki, można się spodziewać, że realizacja tego warunku spowodowałaby zawężenie orzekania własności „bycia problemem pedagogicznym” do określonej puli zagadnień powiązanych przedmiotowo ze sferą, na przykład, wychowania, kształcenia, opieki czy rozwoju. W stosunku do socjologicznego wariantu odpowiedzi, w którym *upedagogicznieniu* może podlegać *de facto* dowolny obszar rzeczywistości²⁵, wariant me-

²³ W dalszej części tekstu ten wariant odpowiedzi nosi nazwę *wariantu metodologicznego*.

²⁴ Nie jest jasne, czy realizacja wariantu metodologicznego wymaga również spełnienia kryterium określonego dla wariantu socjologicznego, a więc sformułowania problemu badawczego w ramach pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Dopuszczalna wydaje się zarówno opcja twierdząca, jak i przecząca. Drugi przypadek wydaje się o tyle ciekawy, że umożliwia postawienie pytań o charakterze pedagogicznym na gruncie innych niż pedagogika dyscyplin naukowych, na przykład psychologii czy socjologii. Rzuci to nowe światło na wątpliwość wyrażoną w przypisie 14.

²⁵ *Prima facie*, przedmiotem refleksji pedagogicznej w wariacie socjologicznym może być dowolne zagadnienie. Wydaje się jednak, że czynniki w postaci, między innymi, dominujących kierunków pracy badawczej, realiów działalności akademickiej czy znajomości kanonu wiedzy pedagogicznej zapobiegają formułowaniu przez środowisko naukowe pytań, które można by

metodologiczny wprowadza ograniczenie w postaci wymogu korespondencji z tym, co już traktuje się jako relewantne z pedagogicznego punktu widzenia²⁶.

Odpowiedź na drugie pytanie postawione w niniejszym tekście, dotyczące tego, „co czyni określony problem relewantnym z punktu widzenia pedagogiki”, pozostaje w bezpośrednim związku z ustaleniami przedstawionymi powyżej. Mając na uwadze socjologiczny i metodologiczny wariant wyłaniania „tego, co pedagogiczne”, należałoby uznać, że czynnikiem determinującym jest w tym względzie albo decyzja badacza – a w szerszej perspektywie – działania środowiska naukowego pedagogów skoncentrowane wokół konkretnych obszarów tematycznych – albo specyfika formułowanego pytania. Innymi słowy, własności *pedagogiczności* problemu badawczego można albo poszukiwać poza nim, w aktywności wspólnoty uczonych (wariant socjologiczny), albo lokować ją w nim samym, z uwagi na jego treść i związki z polem przedmiotowym dyscypliny (wariant metodologiczny). Opowiedzenie się za którymś z wariantów wydaje się stanowić zaledwie wierzchołek góry lodowej trudności i wątpliwości, jakie generują próby bliższego dookreślenia własności bycia problemem *pedagogicznym*. W szczególności, nie jest jasne, czy jest to własność stopniowalna, możliwa do realizacji w mniejszym lub większym zakresie, czy też orzekana na zasadzie zero-jedynkowej, jako przysługująca lub nieprzysługująca danemu problemowi badawczemu. W przypadku wariantu metodologicznego wydaje się możliwe stopniowanie cechy pedagogiczności. Lepsza korespondencja z uniwersum przedmiotowym pedagogiki uprawniałaby do uznania danego zagadnienia za bardziej pedagogiczne, podczas gdy słabszy związek pociągałby odpowiednio mniejsze nasilenie tej własności. W przypadku wariantu socjologicznego, opartego na faktycznych działaniach wspólnoty uczonych, bardziej zasadny wydaje się model zero-jedynkowy, zakładający, że pedagogiczne jest to, co zostało sformułowane w pedagogice, zaś problemy badawcze postawione w obszarze innych dyscyplin co do zasady²⁷ są pozbawione tej własności.

Nie ulega wątpliwości, że wariant metodologiczny nakłada na wspólnotę uczonych większe obostrzenia w kwestii treści formułowanych pytań niż ma to miejsce w przypadku wariantu socjologicznego. Przy założeniu, że o pedagogiczności problemu badawczego przesądza jego treść (w znaczeniu stopnia korespondencji z tym, co już zawiera się w warstwie przedmiotowej dyscypliny), nie

określić mianem oczywiście niezasadnych czy nieprzystających do danej dyscypliny naukowej. Z drugiej strony, przynajmniej w jakiejś mierze wydaje się to być kwestia ocenna.

²⁶ Otwarte pozostają pytania o to, w jakiej perspektywie czasowej należałoby weryfikować korespondencję pomiędzy problemami już obecnymi w uniwersum przedmiotowym pedagogiki a nowo sformułowanymi oraz jaki stopień związków umożliwia nadanie im statusu problemów pedagogicznych.

²⁷ Wątpliwości nasuwa określenie badanej własności w przypadku projektów inter-, multi- i transdyscyplinarnych.

można wykluczyć sytuacji, w której dane zagadnienie, mimo że zidentyfikowane w pedagogice, z uwagi na zbyt słabe powiązanie z jej uniwersum przedmiotowym, nie będzie miało pedagogicznego charakteru. W takim przypadku można by co najwyżej uznać, że jest to pytanie filozoficzne, psychologiczne czy kulturoznawcze, które zostało postawione w pedagogice. Sytuacja taka nie miałaby racji bytu w przypadku wariantu socjologicznego, najpewniej nawet za cenę szeroki odniesień do dorobku innych dyscyplin naukowych.

Odpowiedź na trzecie pytanie, dotyczące związków zachodzących pomiędzy refleksją nad *tym, co pedagogiczne*, a specyfiką rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej, warto zniuansować, uwzględniając dwa kierunki potencjalnych oddziaływań. Zbadania wymaga (1) to, w jaki sposób definiowanie własności bycia problemem pedagogicznym może przekładać się na sposób myślenia o rozwoju pedagogiki oraz (2) to, w jaki sposób realizowana wizja rozwoju pedagogiki może rzutować na określanie pedagogicznego charakteru formułowanych pytań. Nietrudno zauważyć, że tak określone relacje stanowią w istocie dwie strony tego samego medalu – rozwój pedagogiki, niezależnie od dominującego mechanizmu, dokonuje się wskutek identyfikowania i opracowywania istotnych z punktu widzenia tej dyscypliny problemów badawczych, z kolei realizowany model rozwoju sprzyja stawianiu określonych pytań i traktowaniu ich jako pedagogicznie relewantne.

W odniesieniu do pierwszego wątku, można argumentować, że aprobata dla metodologicznego lub socjologicznego wariantu wyłaniania problemów pedagogicznych może mieć przełożenie na realizację określonej wizji rozwoju pedagogiki – w postaci kontynuacji lub ekspansji²⁸. Wymóg korespondencji formułowanych problemów badawczych z uniwersum przedmiotowym pedagogiki odpowiada wizji rozwoju w postaci kontynuacji. Warunek powiązania pomiędzy tym, co nowe a tym, co już w tej dyscyplinie obecne, stabilizuje lub nawet kryształizuje przedmiot pedagogiki, sprzyjając utrzymaniu ciągłości badań naukowych i ich bardziej ewolucyjnego (w aspekcie dynamiki modyfikacji przedmiotowych) niż rewolucyjnego charakteru.

Odwrotne wnioski można wyprowadzić, mając na uwadze socjologiczny wariant orzekania własności bycia problemem pedagogicznym. Z uwagi na brak wymogu związków nowo formułowanych pytań badawczych z tym, co w pedagogice już obecne, wydaje się on dobrze wpisywać w wizję rozwoju w postaci ekspansji. Należy przy tym podkreślić, że z uwagi na przyjęty u podstaw wariantu socjologicznego warunek, jakim jest sformułowanie problemu w obszarze pedagogiki, nie ma przeszkód, by przedmiotem pracy badawczej uczynić zarówno nowe, niepodejmowane dotąd zagadnienia, jak i kwestie już w tej dyscyplinie

²⁸ Przy założeniu względnie jednolitego stanowiska w tej kwestii prezentowanego przez wspólnotę uczonych zrzeszonych w ramach danej dyscypliny naukowej, a nie pojedynczych badaczy.

sygnalizowane. W tym sensie, z racji bardziej liberalnie (w stosunku do wariantu metodologicznego) określonego wymogu orzekania własności *pedagogiczności* problemów badawczych, *prima facie* wariant socjologiczny nie wyklucza mechanizmu rozwoju ani w postaci ekspansji, ani kontynuacji.

W odniesieniu do drugiego wątku, dotyczącego tego, w jaki sposób realizowana wizja rozwoju pedagogiki przekłada się na sposób myślenia o *tym, co pedagogiczne*, zależności wydają się być względnie czytelne. To, że w rozwoju pedagogiki dominuje mechanizm ekspansji może świadczyć o otwartości wspólnoty uczonych na traktowanie nowych obszarów tematycznych jako relewantnych z punktu widzenia tej dyscypliny. Tym samym, na podstawie analizy takiego modelu rozwoju, można by wnioskować o akceptacji raczej dla socjologicznego niż metodologicznego wariantu orzekania własności bycia problemem pedagogicznym. Sposób myślenia o rozwoju pedagogiki jako o kontynuacji obszarów problemowych już obecnych w jej uniwersum przedmiotowym wydaje się być, z kolei, silniej powiązany z wariantem metodologicznym, statuującym wymóg korespondencji pomiędzy formułowanymi problemami, a tym, co już obecne w warstwie przedmiotowej.

Należy przypomnieć, że przedstawiona powyżej analiza możliwych powiązań pomiędzy wizją rozwoju pedagogiki a orzekaniem własności bycia problemem pedagogicznym bazuje na typach czystych, zarówno w odniesieniu do zagadnienia rozwoju w postaci kontynuacji i ekspansji, jak i metodologicznego i socjologicznego wariantu wyłaniania *tego, co pedagogiczne*. Zestawienia powstałe z takich elementów mogą być użyteczne z punktu widzenia analiz teoretycznych. Równocześnie należy spodziewać się, że w praktyce funkcjonowania nauki będą one ulegać różnego rodzaju zniekształceniom. Na przykład, pomimo potencjalnie większego powinowactwa modelu rozwoju w postaci ekspansji do wariantu socjologicznego, nie można wykluczyć, że również wariant metodologiczny może prowadzić do poszerzania uniwersum przedmiotowego pedagogiki o nowe, nieobecne w nim dotąd obszary problemowe. Wymaga to jednak założenia bardziej ewolucyjnego charakteru mechanizmu ekspansji. Wydłużenie procesu włączania nowych wątków wynika z konieczności realizacji wymogu korespondencji. Tym samym, nowo formułowane problemy muszą pozostawać w związkach z zagadnieniami już obecnymi w pedagogice. Po uzyskaniu statusu problemów *pedagogicznych* i ich włączeniu do uniwersum przedmiotowego tej dyscypliny, staną się miernikiem stopnia korespondencji z kolejnymi, nowo zidentyfikowanymi zagadnieniami. W porównaniu do wariantu socjologicznego, który nie wymaga realizacji takiej ścieżki i pozwala na szybką progresję tematyczną, wariant metodologiczny wiąże się z realizacją dużo wolniejszych, bardziej złożonych i subtelnych operacji, finalnie nie wyklucza jednak rozwoju pedagogiki w postaci ekspansji. Zasygnalizowana kwestia nie wyczerpuje niuansów możliwych do identyfikacji w związku z analizowaną problematyką. Stanowi jednak

ilustrację dla twierdzenia, zgodnie z którym faktyczna złożoność zagadnień dotyczących rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej i specyfiki jej uniwersum przedmiotowego wykracza poza proponowane warianty, rozróżnienia i zależności. Otwarte pozostaje pytanie o możliwości takiej ich konceptualizacji, która przyniesie (bardziej) wymierne wyniki.

Podsumowanie

Zgodnie z przewodnią myślą niniejszego tomu, zagajenie o to, „na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi”, jest w istocie pytaniem o to, jakie problemy badawcze pedagogicy uznają za warte postawienia i opracowania. Innymi słowy – jakie problemy uznają za relewantne z punktu widzenia reprezentowanej przez siebie dyscypliny naukowej. Od tak postawionej wątpliwości już tylko krok do pytania o to, co czyni problemy *pedagogicznymi*. Celem rozważań przedstawionych w tekście było zainicjowanie refleksji nad uniwersum przedmiotowym pedagogiki nie tyle od strony systematyzacyjnej, jak ma to najczęściej miejsce w przypadku klasyfikacji problemów badawczych pod kątem zróżnicowania subdyscyplinarnego czy określenia ich bardziej teoretycznego czy praktycznego charakteru, ale z uwagi na bardziej fundamentalną kwestię, jaką jest sama własność *bycia problemem pedagogicznym*.

Prezentowane rozważania nie doprowadziły do rozstrzygnięcia tego problemu. Nakreślone wątki należy raczej rozpatrywać w kategoriach wprowadzenia do dalszych analiz aniżeli prezentacji jej finalnych rezultatów. Na żadne z trzech postawionych w tekście pytań nie można sformułować dobrej – z uwagi na kryteria precyzji, rozstrzygalności czy spójności – odpowiedzi. Propozycja odpowiedzi uwzględniająca zidentyfikowane trudności i niejasności powinna brzmieć: *to zależy*. Od czego zatem? Od szeregu zróżnicowanych czynników, między innymi: od przyjętych kryteriów oceny własności bycia problemem pedagogicznym, sposobów definiowania uniwersum przedmiotowego pedagogiki, ustaleń dotyczących rozwoju tej dyscypliny czy znaczenia działań podejmowanych przez wspólnotę uczonych, zaś na jeszcze bardziej elementarnym poziomie – od przyjętego sposobu myślenia o wewnętrznym zróżnicowaniu nauki, w tym granicach dyscyplinarności i przedmiotowej odrębności poszczególnych jednostek. Należy spodziewać się, że inny od przyjętego w tekście zestaw założeń filozoficznonaukowych dotyczących szeroko rozumianego statusu pedagogiki jako dyscypliny naukowej doprowadziłby do odmiennych wniosków, włącznie z możliwością poddania pod wątpliwość pedagogicznego charakteru tytułowego pytania.

Wskazane trudności można próbować odeprzeć lub przynajmniej osłabić, argumentując, że problemy badawcze nie muszą być rozpatrywane w zawężeniu do konkretnych dyscyplin naukowych, zwłaszcza jeśli tego rodzaju dyscyplinarne

konotacje są źródłem dezorganizacji. W takim ujęciu, nie ma sensu mówienie o problemach pedagogicznych, psychologicznych czy socjologicznych, ale po prostu o problemach *naukowych*. *Prima facie*, taka praktyka pozwala uniknąć wielu spornych i kontrowersyjnych kwestii. Z drugiej strony, zarówno statyczne, jak i funkcjonalne myślenie o nauce zdaje się podawać taką optykę w wątpliwość. Na podstawie literatury zaliczanej do konkretnych dyscyplin naukowych można zrekonstruować pewne przewodnie grupy czy klasy problemów badawczych. Nawet jeśli nie mają one ostrego charakteru i nie odzwierciedlają w sposób klarowny zawartości uniwersum przedmiotowego, to dają pogląd na specyfikę zagadnień poruszanych przez badaczy w określonym czasie. Ponadto, ścieżka kariery naukowej badaczy jest wytyczona w granicach instytucjonalnie wyodrębnionych dyscyplin naukowych. W związku z tym, trudno byłoby wyobrazić sobie pedagoga, którego awansowe osiągnięcie badawcze, jakkolwiek *naukowe*, obejmuje tematy krańcowo odległe od tego, czym zajmuje się jego środowisko.

Można także argumentować, że każdy problem badawczy, a zwłaszcza ten, który jest stawiany w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych, ma ze swej natury interdyscyplinarny charakter. Nie ma zatem uzasadnienia dla traktowania problemów jako przynależących do konkretnej dyscypliny naukowej. W dobie nauki uprawianej w ramach interdyscyplinarnych problemów badawczych, taki pogląd wydaje się być do pewnego stopnia przekonujący. Z drugiej jednak strony, można odeprzeć go argumentem z istoty interdyscyplinarności. Jeśli interdyscyplinarność funkcjonuje na określenie sytuacji, w której dochodzi do współpracy badaczy prowadzonej na styku różnych dyscyplin naukowych, ukierunkowanej na rozwiązanie określonego problemu badawczego zaliczanego do klasy problemów interdyscyplinarnych (Poczobut, 2012), to takie ujęcie nie tylko nie stoi na przeszkodzie identyfikacji problemów przynależnych do poszczególnych dyscyplin, ale wręcz wymaga ich istnienia. Na tle *problemów dyscyplinarnych* problemy interdyscyplinarne wymagają terminologii, teorii, metod czy procedur badawczych wywiedzionych z różnych dyscyplin naukowych (Palka, 2010). W związku z tym, sam fakt podejmowania tematów, które mogą być analizowane z punktów widzenia oferowanych przez różne dyscypliny, nie jest przesłanką wystarczającą do uznania, że każdy problem podejmowany w pedagogice z konieczności ma charakter interdyscyplinarny.

W sytuacji braku dobrych rozwiązań pozwalających na odsunięcie trudności orzekania o problemach badawczych własności bycia problemami istotnymi z punktu widzenia pedagogiki, pozostaje jeszcze jedna droga, żmudna i niedająca jednoznacznych odpowiedzi: systematyczna refleksja nad specyfiką problemów badawczych formułowanych w tej dyscyplinie, zarówno tych, które wpisują się w etapy historycznego kształtowania się jej uniwersum przedmiotowego, jak i tych, które są stawiane w bieżącej działalności badawczej. Badania takie pozwalają, z pewnym marginesem błędu i świadomością czynionych uproszczeń,

zrekonstruować przemiany w warstwie przedmiotowej pedagogiki, pokazują również powiązania pomiędzy kategoriami takimi jak *status naukowy*, *rozwój* i *tożsamość* a sposobami myślenia o pedagogicznym charakterze problemów badawczych. W takiej optyce każde pytanie stawiane w pedagogice można analizować z uwzględnieniem dwóch wymiarów. Pierwszy, czytelny i namacalny, odsyła do spostrzeżonej i wyrażonej przez badacza trudności wymagającej rozpoznania. Drugi, bardziej nieoczywisty, wiąże się z określeniem, co w istocie tego problemu lub poza nim przesądza o jego pedagogicznym charakterze. Refleksję nad problemami badawczymi pedagogiki warto wzbogacić o ten mniej uchwytny aspekt, nawet za cenę braku pewności i rozstrzygalności, a być może także darcia do granic możliwości konceptualizacji i teoretycznego opracowania *tego, co pedagogiczne*.

Bibliografia

- Adamska, A. (2008). Pedagogika Bollywood. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 61, 53–67.
- Benner, D. (2015). Pedagogika ogólna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1 (s. 115–194). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Chudy, W. (2007). Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania. *Ethos*, 79–80, 21–42.
- Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organizations in Cross-national Perspective*. Berkeley – Los Angeles: University of California Press.
- Feyerabend, P.K. (2001). *Przeciw metodzie* (tłum. S. Wiertelwski). Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Gnitecki, J. (2008). Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 13–46). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gromkowska-Melosik, A. (2004). Pedagogika ekologiczna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 425–435). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hessen, S. (1931). *Podstawy pedagogiki* (tłum. A. Zieleńczyk). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kotarbiński, T. (1961). *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Kretek, H.A., Dworak, J., Amiłowska-Czaja A. (2020). O istocie pedagogiki. *Eunomia – Rozwój Zrównoważony*, 2 (99), 111–125.

- Krishnan, A. (2009). *What are Academic Disciplines? Some observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity debate*. Southampton: ESRC National Centre for Research Methods.
- Kruszewski, K. (2014). Jednoczenie nauk pedagogicznych, czyli dobro zawsze zwycięża. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 71–80.
- Kunowski, S. (2007). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kwieciński, Z. (2004). Problem pedagogii nurtów głównych i obocznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (27), 15–27.
- Malewski, M. (2005). Pedagogika jako Wieża Babel. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2 (30), 91–103.
- Marcinkowski, M., Wasilewski, P. (2014). *Pedagogika wojskowa: o kształceniu żołnierza, dowódcy i przywódcy*. Wrocław: Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych im. Generała Tadeusza Kościuszki.
- Niemiec, M. (2012). Nauki o obronności a pedagogika. *Obronność. Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej*, 2, 89–100.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Palka, S. (2010). Badania z pogranicza pedagogiki i innych nauk. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 338–353). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Poczobut, R. (2012). Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne. W: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką* (s. 39–61). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rubacha, K. (2004). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 21–33). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutkowiak, J. (1997). Między upaństwowieniem, prywatyzacją i uspołecznieniem się pedagogiki. W: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Wybrane problemy pedagogiki polskiej po roku 1989* (s. 17–22). Toruń: Edytor.
- Ryk, A. (2008). *Pedagogika dramatu. Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Stadniczeńko, L., Zamelski, P. (2016). *Pedagogika prawa. Vade mecum! Pójdź ze mną!* Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania.
- Stadniczeńko, L., Zamelski, P. (2020). *Pedagogika prawa. Pomoc w zrozumieniu prawa i sensu życia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej.
- Szmidt, K.J. (2011). Geneza pytań problemowych w badaniach pedagogicznych: dziedziczenie, odkrycie, zredefiniowanie. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc,

- K. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 175–189). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sztobryn-Bochomulska, J. (2019). Rodzina miejscem „uczenia się” umierania. *Przełęcz Pedagogiczny*, 2, 263–272. <https://doi.org/10.34767/PP.2019.02.20>.
- Piekarski J. (2011). Kryteria waloryzacji praktyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerancją. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 151–173). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Woleński, J. (2009). Dwa pojęcia nauki: metodologiczne i socjologiczne. *Polska Akademia Umiejętności. Prace Komisji Historii Nauki*, 9, 163–175.
- Śliwowski, B. (2021). *Pedagogika Lasu jako (nie)nowa orientacja w ogrodzie nauk pedagogicznych*, wykład wygłoszony w ramach seminarium eksperckiego *Pedagogika Lasu – próba definicji*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=fR3c7MOF1XM> [dostęp: 30.06.2022].
- Zamelski, P. (2014). O pedagogice prawa kościelnego. *Roczniki Nauk Prawnych*, 24 (4), 177–187.
- Żłobicki, W. (2011). Pedagogia rozważania o granicach dyscyplin wiedzy. W: R. Włodarczyk, W. Żłobicki (red.), *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny* (s. 99–108). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

What makes the question relevant from the educational point of view? Reflections on the subject universe of education

Abstract

Is a question asked by an educational researcher an educational question? What makes the question relevant from the educational point of view? What is the significance of the way of thinking about the development of educational studies as a scientific discipline? The aim of the article is an attempt to formulate answers to these questions. They have been articulated in the context of reflection on the scope and content of the subject universe of educational studies. Distinguishing two basic ways of thinking about the development of this discipline – as an expansion and continuation – allows to bring out and highlight the differences in defining *what is educational*, and what has a reflection on the scope and content of research questions posed by educational researchers.

Keywords: educational studies, scientific development, research questions, scientific status.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.04>

Michał PŁÓCIENNIK

<https://orcid.org/0000-0003-3644-0027>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: m.plociennik@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Płóciennik, M. (2022). Powszechna edukacja filozoficzna szansą na deideologizację edukacji w Polsce? O potrzebie i perspektywach nowego paradygmatu edukacyjnego – w dialogu z Maciejem Woźniczka. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 39–60.

Powszechna edukacja filozoficzna szansą na deideologizację edukacji w Polsce? O potrzebie i perspektywach nowego paradygmatu edukacyjnego – w dialogu z Maciejem Woźniczka

Streszczenie

Książka Macieja Woźniczki stanowi dosyć radykalną reakcję na kryzys polskiej edukacji, którego jednym z symptomów jest niemal całkowita marginalizacja edukacji filozoficznej – co prawda opcjonalnie możliwej, jednakże realnie niemal nieobecnej. Autor dokonuje głębokiej diagnozy polskiego systemu kształcenia w kluczu napięcia między ideami a ideologiami, konstatując jego deformacje ideologizujące na trzech płaszczyznach: światopoglądowej, ideologicznej i politycznej. Jako remedium na ów stan rzeczy proponuje wprowadzenie powszechnej i obowiązkowej edukacji filozoficznej, osadzonej na kulturowo rozbudzonej uprzednio potrzebie filozofii, począwszy od szkoły, a na edukacji akademickiej skończywszy. W zamierzeniu autora, rzecz się rozбивa o konieczność zmiany paradygmatu edukacyjnego, w kierunku odpowiadającemu pluralizmowi światopoglądowemu, w czym realna i powszechna edukacja filozoficzna powinna odegrać kluczową rolę. Niniejsze przedłożenie jest próbą przyjrzenia się filozoficzno-edukacyjnej refleksji Woźniczki, ukazaniu jej mocnych i słabych stron, ocenieniu szans koncepcyjno-praktycznej aplikacji, wskazaniu rządzących nią wewnętrznych napięć i paradoksów oraz zasygnalizowaniu perspektyw rozwojowych. Jego dopełnienie stanowią źródłowe intuicje dotyczące istoty edukacji.

Słowa kluczowe: ideologizacja edukacji, filozofia edukacji, edukacja filozoficzna, światopogląd, polityka edukacyjna.

Wydaje mi się, że szczególnym zadaniem myślenia filozoficznego, będącego wszak „miłością mądrości”, jest dziś ocalenie w człowieku szacunku do idei pluralizmu racjonalizmów. Pluralizm ów wydaje mi się jest jedynie adekwatną próbą wystąpienia doświadczeń, które otwierają przed nami wiele poziomów mądrości w świecie i w człowieku. Ale trzeba sobie z góry zdawać sprawę z kosztów takiego przedsięwzięcia (Tischner, 2011, s. 475).

Prawda jest symfoniczna (von Balthasar, 1998).

Wstęp

Od dłuższego czasu zewsząd dobiegają głosy o kryzysie polskiej edukacji, polskiego systemu edukacyjnego, polityki oświatowej w naszym kraju itp., choć nie ma zgody, gdzie należałoby upatrywać źródeł i przyczyn owego stanu rzeczy oraz w jaki sposób mu przeciwdziałać. Oczywiście, zróżnicowanych propozycji nie brakuje, ale daleko im do powszechnej akceptacji. Być może jednak to w tego typu oczekiwaniu i staraniach zmierzających do jego teoretyczno-praktycznego zaspokojenia tkwi fundamentalny błąd, sprawiający, iż wszelkie diagnozy i strategie zmian nie tylko pozostają na powierzchni względem źródłowej problematyki, ale poruszają się ostatecznie wewnątrz tego samego paradygmatu. A tym, o co naprawdę chodzi, jest jego zmiana, zmiana paradygmatu edukacyjnego, która nie jest możliwa bez gruntownej refleksji filozoficzno-edukacyjnej.

Taką refleksję prezentuje Maciej Woźniczka w swojej niezwykle ważnej książce pt. *Idee czy ideologie? Znaczenie i wartość edukacji filozoficznej*, na kanwie której chcemy się bliżej przyjrzeć zaanonsowanej powyżej kwestii. Jak podkreśla Woźniczka, jego

książka przedstawia wysoce autorską interpretację potrzeby zasadniczych i najbardziej elementarnych przemian w polskim systemie edukacyjnym. Kondycja tego systemu wydaje się tak zła, że jedynie krytyczne interpretacje mogą coś wnieść do złożonego procesu dokonania się rzeczywistych, realnych przeobrażeń w nim. Jako miejsce odniesienia i konkretyzacji rozwiązań teoretycznych przyjęto najbliższą autorowi edukację filozoficzną. Z różnych powodów może być ona wzorcza dla propozycji edukacyjnych innych przedmiotów, zwłaszcza funkcjonujących w wyraźnych kontekstach światopoglądowych i społecznych. Te konteksty są szczególnie ważne w toczących się od kilkadziesiąt lat sporach kulturowych, politycznych, ideologicznych (Woźniczka, 2021, s. 7).

Warto jeszcze na wstępie zdać sprawę z pewnej „nieściśłości” związanej z tytułem, wszak sam autor przyznaje się w początkowych fragmentach swojej pracy, że właściwy jej podtytuł powinien brzmieć nieco inaczej, a mianowicie: *Edukacja filozoficzna a ideologizacja edukacji w Polsce*, wszak

[...] dokładnie przed takim – identyfikowanym jako główny problemem stoi kształcenie filozoficzne w naszym kraju. Edukacja filozoficzna mogłaby znacznie podnieść kondycję polskiego systemu powszechnej oświaty, ale nie jest to możliwe z powodów zasadni-

czych – nie mieści się w politycznie określanych podstawach ideologicznych polskiego systemu edukacji (Woźniczka, 2021, s. 19)¹.

Zatem tym, o co idzie Woźniczce i nam w naszych zamyśleniach nad jego publikacją, jest krytyczny namysł nad obecnym paradygmatem edukacyjnym w Polsce i postulat zastąpienia go nowym, w kontekście znaczenia i wartości edukacji filozoficznej z tym związanej, jako że gruntowna filozofia edukacji i edukacja filozoficzna zdają się być nierozdzielne, więcej: wszelka edukacja jest już zawsze jakoś filozoficzna i tę jej źródłową filozoficzność należy na nowo wydobyć i krytycznie przemyśleć (Płóciennik, 2021).

Nasze przedłożenie będzie się składać z trzech części. W pierwszej przyjrzymy się wywodom Woźniczki, dążąc do jak najlepszego ich uchwycenia i zrozumienia, oddając często głos samemu autorowi w formie niekiedy większych i liczniejszych cytatów czy też parafrazujących odniesień. Nie zamierzamy jednak dokonywać wyczerpującej prezentacji treści ani jej recenzowania. Druga część z kolei będzie próbą krytycznego dialogu z refleksjami i propozycjami Woźniczki. Zamiast zakończenia poczynimy na kanwie wcześniejszych refleksji pewne spostrzeżenia dotyczące istoty edukacji i jej źródłowej filozoficzności.

I

Filozofia i background Woźniczki myślenia o edukacji (filozoficznej)

Jakkolwiek to kolokwialnie zabrzmie, Woźniczkę edukacja i jej stan w Polsce głęboko obchodzi i dotyka, jego książka nie jest zatem pisana z pozycji jakiegoś beztroskiego i niezaangażowanego obserwatora, ale wieloletniego uczestnika przestrzeni edukacyjnej oraz „placu jej budowy”, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Daje tu o sobie znać niekiedy osobisty, zaangażowany, nieco „wojowniczy” i reformatorski ton, częściowo będący wyrazem bezradności i bezskuteczności dotychczas przyjmowanych postaw i podjętych działań własnych, ale i środowiska filozoficznego (Woźniczka, 2021, s. 11–12):

Autor kiedyś w dość beztroski sposób uczestniczył w licznych przedsięwzięciach szeroko związanych z edukacją filozoficzną. Liczył na efekt powrotu (klasyka polskich mistrzów

¹ Decyzję o swoistym „ukryciu właściwego” podtytułu (zostaje on wskazany dopiero na 19 stronie) uzasadnia następująco: „Ale taki podtytuł monografii może być uznany za trochę niezręczny, niepoprawny. Niech więc jako niedokładny, ale dość reprezentatywny zostanie bardziej «poprawny» tytuł, a ci, którzy zdecydują zmierzyć się już bezpośrednio z materiałem sprawy, niech mają lepszą, bliższą zakresowi prowadzonych rozważań nazwę dla refleksji, określoną tym właśnie podtytułem” (Woźniczka, 2021, s. 19). Co ciekawe, zabieg ten, w kontekście całości wywodów autora, co najmniej zastanawia i nieco osłabia radykalizm i buntowniczą siłę książki. Anonsuje przy tym nie wprost także pytanie, czy wprowadzenie nowego paradygmatu edukacyjnego może się dokonać w sposób ewolucyjny, czy też to, co naprawdę nowe dla swego pojawienia się wymaga rewolucji?

filozofii), efekt nowości (umiejscowienie polskiej szkoły w najnowszych trendach cywilizacyjnych) czy efekt dobra wspólnego (jakościowa poprawa stanu edukacji). Te wszystkie działania nie za wiele dały. Niestety, nawet najbardziej rozwinięte, zaangażowane i twórcze diagnozy (łącznie z obszerną argumentacją) i praktyka społeczna pozostają w Polsce w dużym, zbyt dużym dystansie do siebie. Niestety, wybrałem wariant radykalnej interpretacji. To, w jaki sposób funkcjonuje edukacja filozoficzna (w tym i etyczna) w Polsce, wymaga dziś mocnego komentarza, również i dlatego, że od ostrości ujęcia zależy sposób traktowania problemu. Tak, tu jednoznacznie o coś chodzi, więc potrzebne są spory i kontrowersje. Tu jedne racje mają być ważniejsze od drugich. Za nimi stoją ludzkie decyzje, ich konsekwencje i całe życiorysy. Kształcenie filozoficzne jest działaniem mocno przekształcającym podmiot. Może zmienić pojmowanie siebie i wizję dotyczącą otaczającej rzeczywistości. Może poprowadzić człowieka w stronę przewodnika duchowego, menadżera wielkiej firmy, polityka niepośledniego formatu. Bo rozwój podmiotu dokonuje się równoległe z systematyczną edukacją filozoficzną. Żeby bardziej zrozumieć świat, mocniej w nim funkcjonować, należy samego siebie lepiej wyposażyć w narzędzia poznawcze i przesłanki wartościujące, uzyskać przekonanie do nich, czyli trzeba lepiej pojąć, przeżyć, doświadczyć samego siebie (Woźniczka, 2021, s. 7–8)².

Jako niezwykle cenne jawi się podkreślenie przekształcającej mocy kształcenia filozoficznego, zwłaszcza, że autor wyraźnie przyznaje się do własnych fundamentalnych przeświadczeń metafizycznych, składa filozoficzne „wyznanie wiary” (Woźniczka, 2011)³. Tym samym Woźniczka daje swoje świadectwo

² Warto zaznaczyć, że jest to pierwsza całościowa-zwarta publikacja Woźniczki dotycząca edukacji (filozoficznej). Jest ona pokłosiem wieloletniej pracy naukowo-dydaktycznej, licznych artykułów naukowych i wystąpień konferencyjnych. Stanowiły one trzon dorobku naukowego, który pod zbiorczym tytułem: *Filozofia i jej nauczanie. Uwarunkowania kształcenia filozoficznego w Polsce*, był podstawą uzyskania przez Woźniczkę stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk humanistycznych w dyscyplinie filozofia w 2014 r. – <http://wydzilhist.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2018/03/wozniczka-a.pdf> [dostęp: 10.09.2022].

³ Woźniczka stwierdza: „Pojmuję filozofię szeroko, jako daleko wykraczającą poza standardy zobiektywizowanej nauki. Jednak akceptuję postawę scjentystyczną, tam, gdzie to istotne dla filozofii (np. analogie do teorii i metodologii nauk przyrodniczych). Uznaję bliskość filozofii i literatury (treść i sposób wypowiedzi) oraz do psychologii, zwłaszcza psychologii humanistycznej (kwestia podmiotowości wypowiedzi, kwestia dialogu, spotkania). Pojmuję filozofię nie tylko jako drogę do osobowej mądrości, ale przede wszystkim jako działalność twórczą, jako Enzelberowską «radość myślenia». Nie uznaję żadnych autorytetów ani tym bardziej dogmatów, które by blokowały wolność prowadzenia refleksji, stawiania nawet najtrudniejszych pytań, poszukiwania na nie odpowiedzi. Naturalny jest dla mnie klimat współczesnej ze mną współczesnej formacji postmodernistycznej (w sensie idei rozumu transwersalnego Wolfganga Welscha, a nie felietonowego postmodernizmu) – z jej pluralizmem wszelkich form dyskursu, przygodnością indywidualnych sposobów myślenia i działania, kontekstualnością wiedzy i nauki, fragmentaryzacją doświadczenia kulturowego itd. [...] W pełni akceptuję nadrzędność myślenia filozoficznego względem doświadczenia egzystencjalnego, będącego udziałem każdego człowieka. W wielkim sporze filozofii, ideologii i utopii przyjmuję, iż «myśl nie powinna zawierać ani mniej, ani więcej aniżeli rzeczywistość», a w konsekwencji wierzę, iż «prawdziwa świadomość polega na tym, że nigdy nie trafia obok». Nawet coś tak elementarnego jak empiria wymaga interpretacji, dopowiedzeń, kontekstu. Karl Mannheim ujął to w lapidarnym stwierdzeniu: «empiria jest możliwa tylko w klimacie rozstrzygnięć metaempirycznych»” (Woźniczka, 2021, s. 8–9).

przekształceniowej mocy i oddziaływania edukacji filozoficznej względem niego samego, przy jednoczesnym odstąpieniu względem czytelnika klucza interpretacyjnego do zrozumienia prowadzonych przez siebie wywodów. Częstochowski filozof jest świadom tego, że spór o koncepcję edukacji jest sporem o najgłębsze przeświadczenia, w tym zwłaszcza aksjologiczne (Woźniczka, 2021, s. 14–15), który to spór nie ma miejsca w jakiejś aksjologicznej próżni, ale dokonuje się już zawsze z jakiegoś oglądu rzeczywistości, w ramach jakichś przyjętych i preferowanych założeń, które nie podlegają dalszemu uzasadnieniu, stąd tak istotne jest wskazanie własnej pozycji wyjściowej (w przeciwnym wypadku grozi nam popadnięcie w postawę ideologizującą, niezdolną do autokrytyki *sic!*). Niedowodliwość i niezestawialność podstawowych przeświadczeń tkwiących u podstaw odmiennych stanowisk, co wielokrotnie podkreśla Woźniczka (Woźniczka, 2021, s. 23, 33–35, 111–112), stanowi zarówno elementarną trudność, jak i może po niekąd stanowić szansę w pogłębionym sporze o edukację, do czego przyjdzie nam jeszcze wrócić.

Motywy powstania książki, a więc przeciwko ideologizacji edukacji

Nasz autor poświęca sporo uwagi motywom, jakie nim kierowały przy pisaniu analizowanej przez nas pracy, które w gruncie rzeczy są różną odstoną *leit-motivu*, jakim jest przeciwstawienie się potędze ideologizacji edukacji w Polsce⁴, która, jego zdaniem, ma miejsce w sposób wielowymiarowy.

Niestety, ideologizacja edukacji w Polsce jest przykrym faktem. Książka właśnie dlatego powstała – ma odsłaniać mechanizmy destrukcji edukacji przez czynienie jej miejscem oddziaływań ideologicznych. Tak naprawdę – książka ta to protest przeciwko światu zdominowanemu przez ideologię (żeby było wyraźnie: przez ideologię, a nie przez ideę, nie przez poszukującą prawdę). Przeciwko szaleństwu ideologii. Oczywiście z tą prawdą w humanistyce to nie jest tak, jak np. w naukach przyrodniczych. Dlatego trzeba podjąć wysiłek wierności danemu nam współczesnemu stanowi wiedzy. Dlatego najbardziej wiarygodną ideą edukacyjną jest potęga Sokratejskiego „nie wiem” (w sensie zdawania sobie sprawy z własności posiadanej wiedzy łącznie z uwyrażnieniem obszarów niewiedzy). Czyli możliwe są różne idee edukacyjne, ale żadnej z nich nie przysługuje prawo do dominacji. Jednak obecnie jest odwrotnie [...] (Woźniczka, 2021, s. 18)⁵.

⁴ Woźniczka mówi wręcz o psychologicznej potrzebie odreagowania „potęgi ideologii”, jako podstawowym motywie powstania tekstu (Woźniczka, 2021, s. 9), co po raz kolejny pokazuje osobisty stosunek autora do podejmowanej problematyki.

⁵ W innym miejscu Woźniczka zauważa, iż „formuła ideologiczna edukacji w Polsce jest niemytoreczna (jest nierzetelna, fasadowa). Podstawowym mankamentem jest poddawanie jej silnym wpływom politycznym. Zjawisko zdominowania edukacji przez ideologie ma charakter długotrwały i kulturowy (ideologia marksistowska, ideologia partii sprawującej władzę). Ideologie zawierają elementy o charakterze fałszu, zakłamywania, utopii, naiwności – sugerując, że jest możliwa jakaś «droga na skróty» (pod pozorem prawa do oddziaływań pedagogicznych): presji, przemocy, dominacji, perswazji czy mocniej – manipulacji. Ideologie są zapewne istotnym elementem świadomości społecznej. I niech sobie będą jako uproszczona forma oglądu rzeczywi-

Sytuacja ta jest przez Woźniczkę postrzegana nie tylko jako niepożądana czy kryzysowa, ale wręcz destrukcyjna, gdyż, jego zdaniem, podstawowy błąd koncepcyjny dotyczący edukacji nie wynika, z tego, że nie wiemy, czym ona powinna być, ale że mimo tej wiedzy poddajemy ją procesom ideologizacyjnym:

Podstawowe zdumienie filozofa budzi to, że w polskiej edukacji istnieją raczej ważniejsze od prawdziwościowych [podkr. – M.P.]. Pojawia się pytanie: dlaczego o funkcjonowaniu polskiej szkoły w tak wielkim stopniu decyduje ideologia? Przecież to elementarny przykład kulturowej nierzetelności systemu. Wszak to nie jest tak, że podstawowy błąd ma charakter koncepcyjny – bo zbyt dokładnie nie wiemy, jak powinna funkcjonować współczesna edukacja. Właśnie jest wprost przeciwnie – wiemy, jak powinna wyglądać edukacja, ale z różnych powodów poddajemy ją wysoce niestosownym oddziaływaniom (Woźniczka, 2021, s. 10).

Zdaniem naszego autora zasięg ideologizacyjnej zapaści polskiej edukacji jest tak duży, a tym samym

straty edukacyjne w podstawach pojmowania rzeczywistości są tak poważne, że właściwie (niczym Grupa Bourbaki w edukacji matematycznej) należałoby napisać serię nowych podręczników do filozofii, czy szerzej – jakiś alfabet do elementarnego pojmowania kultury. Alfabet oczywiście pisany w duchu scjentyistycznym, niestety z dystansem do praktykowanej i uzasadnianej politycznie konfesyjnej, dydaktycznej religii. Jak współczesna polska szkoła może nie dawać pierwszeństwa nauce? Uczelnie wyższe to orientacja na ideę prawdy, tutaj możliwość „oddziaływań ideologicznych” jest niewielka. Ale szkoły, realizujące jako podstawową ideę wychowania, mają znacznie mniejszą możliwość obrony. Wychowanie, ale do jakich racji? Adekwatnych do stanu kultury czy podporządkowanych założeniom ideologicznym? (Woźniczka, 2021, s. 13).

Mamy zatem jasną deklarację przemyślenia podstaw edukacji, szczególnie krajowej, w kierunku zmiany jej paradygmatu! Tak, Woźniczka nie tylko zdaje sprawę z tego co jest z rodzimą edukacją, ale próbuje to zrozumieć, i to wyraźnie w kierunku gruntownej zmiany.

Idee a ideologie – matryca ujęcia głównej problematyki

Fundamentalne znaczenie dla właściwego odczytania całości wywodu Woźniczki ma uchwycenie podstawowej matrycy, za pomocą której rozpatruje on kwestię edukacji, a którą stanowi rozróżnienie-napięcie idei i ideologii. Przyjmując ją, autor zdaje sobie sprawę z jej aporetyczności i eksperymentalnego charakteru oraz związanego z tym ryzyka:

stości. Ale tam, gdzie można, należałoby je oddalać od życia społecznego i zastępować bardziej neutralnym oglądem rzeczywistości, zwłaszcza filozofią. Traktuję poważnie ostrzeżenie, że u źródeł sporów filozoficznych, religijnych czy światopoglądowych stoi ideologia. Dostrzegam dużą bliskość ideologii do sfery przesądów i spekulacji. Stawiam pytanie: czym są współczesne spory o kulturę: sporami o filozofię czy sporami o ideologię? Jak daleko może sięgać ideologizacja życia społecznego w Polsce?” (Woźniczka, 2021, s. 23).

Propozycja przedstawienia problemów w tej książce jest eksperymentem. Podstawowe ryzyko tego przedsięwzięcia to próba spojrzenia na edukację i związaną z nią edukację filozoficzną od strony „idei i ideologii”. **Zakładam, że elementarne przeświadczenia dotyczące podstaw funkcjonowania edukacji mają charakter „idei i ideologii”** [podkr. – M.P.]. Przeświadczenia te nie są w żaden sposób weryfikowalne, a o ich funkcjonowaniu społecznym nie decydują w Polsce względy merytoryczne (osadzone np. na silniejszych procedurach argumentacyjnych), lecz arbitralne decyzje polityczne (co w warunkach polskiej, wysoce niedoskonałej demokracji oznacza spore nieporozumienia) (Woźniczka, 2021, s. 23).

Nasz filozof wyraźnie opowiada się⁶ po stronie idei, przedstawiając całość kultury intelektualnej i duchowej człowieka jako oscylację między ideami a ideologiami. Pozwólmymy sobie na dłuższy cytat, który znakomicie oddaje sedno podejścia Woźniczki:

Filozofii bliskie są idee, nie ideologie. Dlatego podejmują atak na ideologię – bo dominuje ona w funkcjonowaniu polskiego systemu edukacyjnego, bo zbyt łatwo prezentuje i akceptuje zniekształcenia, bo może powodować wiele ludzkiej krzywdy, a w krańcowej wersji zezwalała (totalitaryzmy) na zbrodnie. Ideologie jakoś nie pasują do idei. W filozofii pomysł interpretowania świata poprzez idee pochodzi co najmniej od Platona, natomiast intencja skorzystania z terminu „ideologia” to już zdecydowanie dzieło nowożytności. Ale nie tylko znaczny horyzont czasowy dzieli te pojęcia. Idee kojarzą się z czymś pozytywnym, może nawet wzorczym, natomiast ideologie niosą coś negatywnego, pejoratywnego (obciążenie perswazją, kontekstem społecznym – np. ideologia populizmu, konkretem egzystencjalnym – bo do kondycji człowieka należy egzystencja w podstawowych niejasnościach). Spór oczywiście jest, więc czy należy go unikać (nierozstrzygalny spór o ideologie), czy odwrotnie – podjąć problem (wybrać argumenty i zająć stanowisko w sporze). [...] **kultura intelektualna i duchowa człowieka to oscylacja między ideami i ideologiami** [podkr. – M.P.] (Woźniczka, 2021, s. 15).

Problemy kultury edukacji

Warto przynajmniej odnotować niezwykle istotne kwestie z zakresu współczesnych pytań o kulturę edukacji, które podnosi częstochowski filozof. Pierwszy dylemat dotyczy tego, co powinno stanowić fundament dzisiejszej edukacji: autorytet czy też deliberatywność i argumentacja? Jeśli zaś autorytet, to czyj (często przywoływane napięcie między autorytetem polityków a autorytetem ekspertów)? Druga sprawa dotyczy tego, jak powinny mieć się do siebie w przestrzeni edukacyjnej nieuniknioność ideologiczna (niemożliwość podejścia a-ideologicznego) i świadomość partykularności każdej ideologii? Zasygnalizowane zostają wybrane tabu edukacyjne, a także, problematyka wspomnianej już wyżej konieczności przyjęcia jakiegoś zespołu przeświadczeń i budowania na nim edukacji, zwłaszcza polityki edukacyjnej, przy jednoczesnej świadomości uwarunkowania każdego z możliwych wyborów oraz ostatecznie niedowodliwo-

⁶ To opowiedzenie obciążone jest pewnego rodzaju „zażenowaniem”, gdyż jak pisze: „Trochę to żenujące, że filozof musi «brać się za ideologię». Ale wyjścia nie ma. Jeśli on tego nie robi, nie weźmie udziału w dyskusji dotyczącej podstaw funkcjonowania idei i ideologii edukacyjnych w Polsce, to inni podejmą decyzję za niego, a jemu pozostanie tylko co najwyżej protestujący komentarz” (Woźniczka, 2021, s. 24).

ści i niewspółmierności względem innych opcji. Autor wyraźnie opowiada się przy tym za osadzeniem edukacji na aktualnej konwencji kulturowej oraz formułuje postulat pluralizmu ideologicznego jako remedium na ideologizację edukacji, także filozoficznej (Woźniczka, 2021, s. 25–35).

Trzy rodzaje deformacji edukacji (filozoficznej) w Polsce

Zdaniem naszego autora, „nauczanie filozofii”, ale poniekąd cała edukacja „podlega trzem rodzajom deformacji: światopoglądowej, ideologicznej i politycznej” (Woźniczka, 2021, s. 22). Spróbujmy się pokrótce przyrzeć każdej z nich.

A. EDUKACJA A ŚWIATOPOGLĄD

Woźniczka zwraca uwagę na problematyczność relacji między filozofią a światopoglądem (od tożsamości do wyraźnego rozdzielenia), co rzutuje oczywiście na relacje między kwestią światopoglądu a edukacją, zwłaszcza filozoficzną. Jego zdaniem

w teorii światopoglądów Diltheya światopogląd to nadawanie światu filozoficznego sensu: „spór światopoglądowy jest nieodłączny od egzystencji każdej filozofii, każdy system powstawał w sprzeciwie wobec innych i rozwijał się w ciągłej polemice”. Źródłem światopoglądu jest niedomknięcie wiedzy o rzeczywistości, potrzeba bezpośredniego powiązania tej wiedzy z egzystencją jednostki. Filozofia, pełniąc również i funkcje światopoglądowe, jest niezbędnym uzupełnieniem ludzkiej aktywności. Rozwój filozofii warunkowany jest dążeniem do lepszego wyrażania i uzasadniania głównych przeświadczeń światopoglądowych (Woźniczka, 2021, s. 38).

Mimo braku choćby próby zdefiniowania światopoglądu, silnie zostaje zaakcentowana funkcja światopoglądowa edukacji (filozoficznej)⁷ wraz z pojawiającymi się w tym zakresie kluczowymi pytaniami: czy jest możliwa neutralna światopoglądowo edukacja (filozoficzna), czy w punkcie wyjścia należy przyjąć nastawienie obiektywistyczne czy też zaangażowane? Sporo miejsca zostaje poświęcone dylematom edukacji religijnej (dominacja światopoglądu religijnego określonej formacji religijnej),

czym jest nauczanie religii i jaki jest jego status: 1) czy jest to przekaz tradycji kulturowej (motyw Polaka-katolika); 2) czy to działalność światopoglądowo-twórcza, przekaz kulturowo-duchowy; czy też jest to 3) niesprowadzalna do czegokolwiek innego forma doświadczeń człowieka (Woźniczka, 2021, s. 48–49),

to tylko niektóre z wątpliwości, jakie w tym kontekście precyzuje nasz filozof. Podnosi zarazem napięcia między edukacją religijną a filozoficzną/etyczną i for-

⁷ Co ciekawe, autor zwraca uwagę na większą rolę czynników światopoglądowych na wcześniejszych etapach edukacyjnych (silne akcentowanie czynników wychowawczo-kulturowych, z częstszym odwołaniem do religii), niż w edukacji akademickiej, gdzie jego zdaniem, dominuje kult prawdy i obiektywizmu, przejawiający się w znacznym dystansowaniu wobec czynników religijnych (Woźniczka, 2021, s. 47).

mułuje pytania o możliwości ich współistnienia (wskazując różne modele edukacji religijnej i strategii dydaktycznych w tym zakresie). Idzie tu wszak o spór elementarnych doświadczeń kulturowych w ich wymiarze edukacyjnym:

spór o wizje i oglądy rzeczywistości dotyczy delikatnej materii: przeświadczeń o charakterze ostatecznym, kwestii duchowych (w tym zarówno doświadczenia wieloreligijności, jak i doświadczenia duchowego niewiązanego z żadną religią), interpretacji własnego losu wobec niezestawialnych i nierozstrzygalnych tez. [...] Pojmowanie rzeczywistości w najogólniejszych jej aspektach jest podstawowym zadaniem filozofii. W dziejach kultury intelektualnej i duchowej człowieka trwa spór o podstawy, o elementarne przesłanki tego pojmowania – spór filozofii z religią. Spór oczywiście nierozwiązywalny, ale mający w tej nierozwiązywalności charakter elementarnego doświadczenia kulturowego (Woźniczka, 2021, s. 43–44).

Mimo niekiedy dosyć ostrych stwierdzeń i ogólnie krytycznego stanowiska wobec zbyt, jego zdaniem, silnego udziału i obecności religii w edukacji, nasz autor uważa, nie konflikt, ale napięcie, spór między filozoficznym a religijnym oglądem rzeczywistości, za edukacyjnie konstruktywne (Marek, 2014; Dąbrowski, 2021)⁸. Tym, co Woźniczka proponuje w tym zakresie jest pluralizacja edukacji światopoglądowej oraz konkurowanie argumentacyjne ideologii edukacyjnych, maksymalnie oddalonych od polityki.

B. EDUKACJA A IDEOLOGIA

Częstochowski akademik podkreśla wielość możliwych kontekstów rozumienia ideologii, które dadzą się, nieco upraszczając, sprowadzić do dwóch: neutralno-deskryptywnego i wartościującego, i to raczej negatywnie w kategoriach: fałszywej świadomości, wiedzy fałszywej lub pseudowiedzy, manipulacji, redukcjonizmu, partykularyzmu, interesu grupowo-partyjnego, politycznego charakteru. Jako istotny wskazuje wymiar działania oraz utopijność.

Przekonanie, które podzielam, brzmi: „Prawdziwym zagrożeniem nie są ideologie same w sobie, ale brak warunków do rozwoju ich pluralizmu, możliwości wyboru spośród wielu recept i wartości kryjących się za nimi”. W prowadzonych dalej refleksjach będę używał terminu „ideologia” w sensie powstałej z danej kultury wspólnoty idei (poglądów, światopoglądów). W tym kontekście będę wyodrębniał ideologię światopoglądową, religijną czy polityczną (możliwa jest również ideologia edukacyjna). Za ważne uznaję odwoływanie się przede wszystkim do kontekstów filozoficznych: (1) akceptując istnienie przesłanek zarówno pozapoznawczych, jak i normatywnych; (2) postrzegając bliskość do interpretacji tego terminu w kategoriach „pospolitych mniemań i przesądów”, utopii czy nieuprawnionej absolutyzacji. Za istotne uznaję odwoływanie się do kontekstów politycznych (akcentowanie korzyści danej grupy społecznej). Nie zapomnijmy, że współczesna epoka to postmodernizm – czyli istnienie silnego przekonania o społecznym konstrukcjonizmie wszelkich idei kulturowych (czyli też i ideologii) (Woźniczka, 2021, s. 75).

⁸ W tym kontekście pojawia się pytanie o odmienne strategie argumentacyjne, osadzone na odmiennych zapleczach ideowych, ich wzajemne odniesienia i ewentualną hierarchię (Woźniczka, 2021, s. 55–57).

Jak zatem dochodzi do przejścia od idei do ideologii, w którym momencie edukacja idei staje się edukacyjną ideologią? Wydaje się, że z całokształtu refleksji Woźniczki przebija sugestia, że ma to miejsce w każdej chwili próby przełożenia teoretycznego namysłu nad edukacją na praktykę – praktyka edukacyjna, także filozoficzna, jest z gruntu ideologiczna, więcej: jest z góry skazana na ideologiczność, tak iż praktyka edukacyjna jest tożsama z ideologią edukacyjną, przy czym można mówić o wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowaniach ideologii edukacyjnych. Czy zatem chcąc uniknąć ideologizacji edukacji, należałoby... zaprzestać edukacji? Mimo że taki wniosek zdaje się tu nasuwać, to nie odpowiada on, naszym zdaniem, intencji autora. Stwierdza on jednak, iż

związek edukacji z ideologią nie jest pomyślny dla edukacji. Może oznaczać wchodzenie w spory których nie sposób rozstrzygnąć na drodze argumentacji, bowiem odnosi się do kwestii przeświadczeń i intuicji o nieweryfikowalnym charakterze (zasadnicza niezestawialność, niewspółmierność). [...] Generalnie – przedstawiona wstępnie charakterystyka ideologii edukacyjnych zdaje się upoważniać do stwierdzenia, iż w polskiej szkole obecnie dominuje ideologia konserwatyzmu. Silne w niej miejsce dla konfesyjnej religii może osłabiać możliwość powrotu do powszechnej edukacji filozoficznej w Polsce. Oczywiście, kwestia wyboru ideologii edukacyjnej to nie decyzja administracyjna, lecz efekt współoddziaływania złożonych składników doświadczenia kulturowego. Może jednak warto, w imię racji podstawowych, nieco zmodyfikować współczesną ideologię edukacyjną w Polsce, tak by zrobić miejsce dla powszechnego kształcenia filozoficznego (Woźniczka, 2021, s. 82, 84).

Jako remedium na nieuniknioną ideologizację edukacji jako działania oraz dominacji konkretnej ideologii edukacyjnej w Polsce, zostaje po raz kolejny, wybrzmiewając niczym refren na kolejnych stronach publikacji, zaproponowana powszechna edukacja filozoficzna oraz postulat pluralizacji przestrzeni edukacyjnej.

C. EDUKACJA A POLITYKA

Woźniczka podnosi wreszcie kwestię zależności wizji edukacji (w tym filozoficznej) od polityki i mechanizmów władzy. Piętnuje przy tym pomijanie głosu ekspertów na rzecz partykularnych interesów partyjnych, które decydują o kształcie bieżącej ideologii edukacyjnej. Szczegółowo i z wyraźną dezaprobatą analizuje zjawisko wyraźnej marginalizacji filozofii w edukacji, wskazując na wielorakie przyczyny tego zjawiska, w tym zaszłości historyczne w tym zakresie, stawiając pytanie, czy nauczanie filozofii jest kwestią polityczną? (Woźniczka, 2021, s. 128, 141). Krytycznie odnosi się, do jego zdaniem, zbyt dużego wpływu religii, zwłaszcza Kościoła katolickiego na politykę edukacyjną w naszym kraju. Jak podkreśla,

należy zredukować dominację polityki i polityków nad edukacją w Polsce. W funkcjonującej od ponad trzydziestu lat formule edukacyjnej występują podstawowe sprzeczności, brak jest w niej spójności, wiele przedstawionych rozwiązań miało charakter doraźny i nie służyło edukacji jako ważnemu segmentowi funkcjonowania kultury narodowej.

Szczególny niepokój mogą budzić zagadnienia związane z porządkiem koncepcyjnym dotyczącym funkcjonowania edukacji. Jest to szczególnie wyraźne w obszarze rozstrzygnięć ideowych i światopoglądowych (Woźniczka, 2021, s. 155)⁹.

Tym, co w ostateczności budzi sprzeciw Woźniczki jeśli chodzi o związki między edukacją a polityką, jest doraźna monopolizacja edukacji w kluczu określonej ideologii edukacyjnej warunkowanej czynnikami politycznymi, a więc każdorazową zależnością od sprawujących władzę i ich politycznego interesu.

W stronę powszechnej edukacji filozoficznej, a więc nowy paradygmat edukacyjny

Tym, co zdaniem Woźniczki może stanowić remedium na obecny kryzysowy stan rodzimej edukacji, jest postulowana przez niego powszechna edukacja filozoficzna, wszak

jeśli filozofii przypisana jest rola demaskatorska i demystyfikująca, to czy może ona odślaniać też tak złożone relacje, jak te zachodzące między ideą a ideologią, ujawniać powiązania pogranicza filozofii z refleksją światopoglądową, przesłaniem ideologicznym, różnej natury uwarunkowaniami politycznymi? Sądzę, że tak. Ta „otulina” istotna jest dla samodzielnego funkcjonowania filozofii. Kultura człowieka niewiele posiada poza tym dążeniem do prawdy, nawet gdyby miała ona być niekomfortowa, pozbawiająca złudzeń, odślaniająca utopie. To też właśnie dlatego tak potrzebna jest filozofia w edukacji, żeby już młode umysły kształciły się w adekwatnym do rzeczywistości poznaniu siebie i świata, uczyły się krytycyzmu, kształciły poczucie odpowiedzialności (Woźniczka, 2021, s. 181).

Mimo iż filozofia nie jest wolna od wpływów i uwarunkowań światopoglądowych, ideologicznych i politycznych, bywa że jest przez nie ideologizowana (Woźniczka, 2021, s. 79, 111–112), to jednak w swym rdzeniu niesie ukierunkowanie na idee, w tym na ideę prawdy. Dlatego też w propozycji Woźniczki

nie chodzi o kilku rewolucjonistów [do których on sam miałby się zaliczać – przyp. M.P.], ale o zmianę paradygmatu edukacyjnego dokonującego się równoległe do przemian kulturowych. Chodzi o zmianę formuły kultury edukacyjnej, o zmianę zasad jej funkcjonowania. Toksyczne są nie tylko treści, ale gorzej – wadliwe są mechanizmy funkcjonowania tej kultury. To zjawisko przekłada się oczywiście na edukację filozoficzną. Chodzi o właściwą relację między kulturą autorytetu a kulturą dialogu. Konieczny jest powrót do stanu normalności, polegający na wprowadzeniu pluralizmu światopoglądowego (właściwego globalnej kulturze, zmniejszenie lęku kulturowego (niepokoju związanego z transformacjami społecznymi od 1989 roku). [...] Czy powszechna edukacja filozoficzna może zmienić kondycję polskiego systemu kształcenia i wychowania młodzieży? (Woźniczka, 2021, s. 183).

⁹ „Odrębne zagadnienie «ideologiczne» stanowi relacja między edukacją pragmatyczną a teoretyczną (ideową/idealistyczną?). Czy uniwersytety mają kultywować ideę poszukiwania prawdy i dążenia do obiektywizmu, czy też otwierać się na potrzeby rynku pracy i pełnić funkcję szkół zawodowych? Wyraźny jest konflikt ideologii naukowej z ideologią ekonomizmu (przedstawiany choćby w formie ideologii liberalizmu)” (Woźniczka, 2021, s. 146).

Jeśli nie ona, to co? Istotnym pytaniem pozostaje kwestia konwencji edukacji filozoficznej. Z racji tego, że rdzeniem filozofii pozostaje spór o rozumienie jej samej, a więc pluralizm ujęć i postaw w horyzoncie idei prawdy, powinno się to przełożyć na pluralizm konwencji edukacji nie tylko filozoficznej, ale edukacji jako takiej (Woźniczka, 2021, s. 162–172). Przy czym, jak konstatuje nasz autor,

na pewno w okresie potransformacyjnym przydałaby się jakaś nowa wersja idei (ideologii?) oświecenia. Potrzebne są poważne zmiany kondycji polskiego systemu edukacji (decentralizacja, odpolitycznienie, podniesienie rangi ekspertów i profesjonalistów: pedagogów, kulturoznawców, przedstawicieli poszczególnych dyscyplin naukowych). Ma obowiązywać hasło: „edukacja dla edukatorów” (nie dla polityków!) – potrzebne jest otwarcie interpretacyjne i przedstawienie argumentacji za zróżnicowanymi przesłankami. Dopiero z tego sporu idei może powstać nowa ideologia edukacyjna. Jak sobie poradzić z ideologiami edukacyjnymi? Nie są one uzasadnialne. Powstają i funkcjonują jako wyraz przeświadczeń, przekonań, mogą odsłaniać racje światopoglądowe, przesłania egzystencjalne, nadzieje sensotwórcze i indywidualne poszukiwania niezbywalnych wartości. Konkludująca teza winna akcentować pozytywne skutki funkcjonowania różnych ideologii edukacyjnych (akceptacja ich wielości i ich zróżnicowania). Trzeba podjąć wyzwanie ich dopracowania i włączenia w realnie funkcjonujący system edukacyjny. W nowym systemie filozofia winna być wyżej umieszczona, a uporządkowanie refleksji dotyczące ideologii edukacyjnych może poprawić stan kształcenia filozoficznego w polskiej szkole (Woźniczka, 2021, s. 184–185).

Wprowadzenie nowego paradygmatu edukacyjnego, opartego na faktyczności kulturowego i postulacie ideowego pluralizmu światopoglądowego, jest – zdaniem Woźniczki – sprzężone z przyznaniem realnie większego znaczenia filozofii w edukacji wraz z wprowadzeniem powszechnej edukacji filozoficznej jako warunku osadzenia edukacji na ideach, a nie ideologiach, mimo ich nieuniknioności oraz zachowania krytycznego i twórczego napięcia między nimi z wyraźnym ukierunkowaniem w stronę idei¹⁰, zwłaszcza w formie bezinteresownego zapytywania o prawdę w duchu Sokratejskiego „wiem, że nic nie wiem”¹¹.

¹⁰ „Zasadę pluralizmu konwencji kształcenia filozoficznego opieram na metafizycznym założeniu pluralizmu koncepcji filozofii (łączonego z takimi założeniami, jak nieredukowalność, niewspółmierność, niesprowadzalność). Odwołuję się tutaj również do założeń politycznych demokracji (wolność, pluralizm, tolerancja). Idea wolności i pluralizmu ma dla mnie charakter elementarny: bez niej nie jest możliwe uprawianie filozofii. Zasadnicza nierozwiązywalność sporów ideologicznych i światopoglądowych zdaje się wymuszać postawę pluralistyczną. Podstawowy sens społeczny funkcjonowania systemu demokratycznego zawiera się w funkcjonowaniu różnych ideologii i światopoglądów. Problem wydaje się dotyczyć interpretacji owego zróżnicowania, występującego w kształceniu filozoficznym” (Woźniczka, 2021, s. 111–112).

¹¹ Postawa Sokratejskiego zapytywania o prawdę (o) edukacji jest obecna w pracy Woźniczki w postaci licznych fragmentów składających się niemal wyłącznie z pytań np. s. 13, 17–18.

II

W krytycznym dialogu z propozycją Woźniczki

Diagnoza obecnego stanu polskiej edukacji przeprowadzona przez Macieja Woźniczkę, sprowadza się zasadniczo do wskazania podstawowej choroby, jaką – jego zdaniem – toczy, a mianowicie nadmiernej wielowymiarowej ideologizacji, i odsłonięcia jej zakresów i mechanizmów. Jako remedium został zaproponowany nowy paradygmat edukacyjny, zakorzeniony w powszechnej edukacji filozoficznej, wszak filozofia jako źródłowo ukierunkowana na idee, z kluczową rolą idei prawdy, stanowi wentyl bezpieczeństwa dla wszelkiej ideologicznej deformacji w przestrzeni edukacyjnej. Naturalnym środowiskiem, z którego wyraasta, ale które zarazem chroni, jest pluralizm światopoglądowy.

Przeprowadzone analizy, postawiona diagnoza oraz zaproponowane remedium niewątpliwie stanowią istotny głos w sprawie toczącego się, a może właśnie jego braku (*sic!*) w sensie źródłowym, sporu o edukację w Polsce, same jednak domagają się krytycznego namysłu, w duchu dialogu z ich autorem.

Częstochowski filozof wielokrotnie podkreśla niedowodliwość, niezestawialność, niewspółmierność podstawowych przekonań, leżących u podstaw danej wizji-filozofii edukacji, z czym początkowo chyba trudno się nie zgodzić¹². Jednak pojawia się z jego strony kwestia premiowania silniejszych procedur argumentacyjnych¹³, tylko właściwie w jakim znaczeniu? Bo czyż „siła” procedur argumentacyjnych nie jest zrelatywizowana do systemu odniesień, wskazując tym samym niemożliwość aperspektywicznej argumentacji, lepiej: niemożliwość pozaperspektywicznej weryfikacji siły przedstawionej argumentacji? Gdy idzie o fundamenty edukacji, Woźniczka zdaje się jednak przyjmować możliwość istnienia płaszczyzny neutralnej światopoglądowo:

¹² Choć narzuca się wątpliwość, czy mówienie o niedowodliwości podstawowych przekonań nie sugeruje jednak jakiejś uprzedniej dowodliwości (dowodliwość niedowodliwości) i czy mówienie o niezestawialności i niewspółmierności podstawowych przekonań nie sugeruje ich uprzedniej zestawialności i współmierności jako niezestawialnych i niewspółmiernych? Czy jednak negacja dowodliwości, zestawialności i współmierności nie musi się dokonywać i *de facto* nie dokonuje się już zawsze na bazie i w ramach ich uprzedniej afirmacji, jako niezbywalnym warunkiem ich możliwości? W oparciu o co właściwie powinniśmy uznać niedowodliwość, niezestawialność i niewspółmierność podstawowych przekonań? Wreszcie, czy konsekwentne przyjęcie tezy o niedowodliwości, niezestawialności i niewspółmierności podstawowych przekonań nie wyklucza możliwości sformułowania tejże tezy?

¹³ „Zakładam, że elementarne przeświadczenia dotyczące podstaw funkcjonowania edukacji mają charakter «idei i ideologii». Przeświadczenia te nie są w żaden sposób weryfikowalne, a o ich funkcjonowaniu społecznym nie decydują w Polsce względy merytoryczne (osadzone np. na silniejszych procedurach argumentacyjnych), lecz arbitralne decyzje polityczne (co w warunkach polskiej, wysoce niedoskonałej demokracji oznacza spore nieporozumienia)” (Woźniczka, 2021, s. 23).

Pewien poziom odniesienia może stanowić funkcjonujący obecnie w szkołach wyższych model Krajowych Ram Kwalifikacji, w którym to uzyskiwane efekty kształcenia (precyzowane w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) wolne są od jakichkolwiek ustaleń o charakterze ideologiczno-światopoglądowym. Ta propozycja działania poprzez efekty kształcenia stanowi dobrą sugestię wykazywania korzyści edukacyjnych płynących z wykształcenia filozoficznego. Zgodnie ze standardami współczesnej, pluralistycznej kultury intelektualnej, szkoła to miejsce do prezentacji różnych światopoglądów i ideologii (w tym oczywiście i religijnych), więc niekorzystne dla celów edukacji jest ograniczanie się tylko do jednej z nich (Woźniczka, 2021, s. 173).

Naszym jednak zdaniem częstochowski filozof ulega oświeceniowej iluzji możliwości neutralności światopoglądowej¹⁴, nie dostrzegając aksjologicznych preferencji, i to wyraźnie o charakterze preskryptywnym a nie jedynie formalno-deskryptywnym, w takich kategoriach jak wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne¹⁵. Konsensus aksjologiczny nie jest neutralny światopoglądowo o tyle, o ile konkretna aksjologia jest już zawsze elementem danego światopoglądu (światopoglądów?)¹⁶, ale także uznanie danego światopoglądu jest decyzją wartościującą, a więc aksjologiczną (Bocheński, 1993; Misiuna, 2007). Niezależnie od naszych wątpliwości fundamentalna problematyka została przez Woźniczkę uchwycona: mimo iż nie jest możliwy pozaświatopoglądowy dostęp do rzeczywistości¹⁷, należy postawić pytanie o prawdę (prawdziwość) tychże dostępów, w celu uniknięcia zarzutu o ideologizujące monopolizowanie jednego z nich i indoktrynacyjnego budowania na jego podstawie edukacji. Podnosimy jednak wątpliwość, czy w tym kontekście postulowany pluralizm światopoglądowy nie *de facto*, ale *de iure* wobec niemożliwości dotarcia do prawdy¹⁸, nie staje się przedmiotem własnego zarzutu o ideologizację (ideologia pluralizmu), roszcząc sobie pretensje do bycia, owszem – w formie sprytnie ukrytej, stanowiskiem metaświatopoglądowym o wyraźnie ekskluzywistycznym charakterze?¹⁹ Przyjęcie

¹⁴ Pomysł uznania uniwersalnej, pre- czy też aświatopoglądowej aksjologii z jednoczesnym zachowaniem swoiście apofatycznej neutralności światopoglądowej, zdecydowanie bliski jest wolnomularstwu (Stępień, 2000, s. 131–141). Związki i wzajemne wpływy idei wolnomularskich i oświeceniowych w tym zakresie, wymagałyby głębszych analiz.

¹⁵ Wydaje się, że podobny zarzut można postawić wobec propozycji Aldony Pobjewskiej (Pobjewska, 2019, s. 248–250).

¹⁶ Stąd słuszne wydaje się mówienie np. o światopoglądzie konstytucyjnym (Minich, 2012).

¹⁷ Arcyciekawie brzmi w tym kontekście problem pośrednio postawiony przez Woźniczkę: czy można mieć dwa lub więcej światopoglądy? (Woźniczka, 2021, s. 17).

¹⁸ W sensie niemożliwości rozstrzygnięcia prawdziwości roszczeń poszczególnych stanowisk światopoglądowych do prawdy – ze względu na niedostępność oglądu metaświatopoglądowego, inaczej, niż z wewnątrz tychże stanowisk.

¹⁹ Czy nie z takiej perspektywy można by ostatecznie ugruntować twierdzenie o niedowodliwości podstawowych przekonań poszczególnych stanowisk, a tym samym ich wzajemnej nieredukowalności, niesprowadzalności i niewspółmierności? Wszak jego utrzymanie domaga się „posiadania” wspólnego mianownika, w oparciu o który dałoby się wskazać zarazem jego brak, a tym samym mówić o zestawionej niezestawialności, dowiedzionej niedowodliwości, współmiernej niewspółmierności.

go w charakterze reguły metodologicznej, nie usuwa wątpliwości, gdyż zawiera w sobie przesłanki treściowe (każda metoda jest w jakimś stopniu obciążona założeniami pozametodologicznymi). Zarówno edukacja, jak i myślenie o edukacji, nie są i nie mogą być neutralne światopoglądowo, gdyż domagają się działania, które *ex definitione* wyklucza neutralność, o tyle także filozofia, pojmowana choćby w najbardziej teoretyczny sposób, nie jest i nie może być neutralna światopoglądowo, gdyż jest konsekwencją wyboru i działania- nie przypadkowego i arbitralnego, ale w sensie prymatu rozumu praktycznego nad teoretycznym, wszak wola i refleksja są ostatecznie i źródłowo nierozdzielne (Hadot, 2000, s. 343–344), nawet zmierzającego do jego kontemplacyjnego przekroczenia, co ma oczywiście niebagatelne znaczenie dla pojmowania i praktykowania edukacji filozoficznej – wydaje się, że Woźniczka jest świadom złożoności tej problematyki i w gruncie rzeczy cały czas próbuje się z nią zmierzyć²⁰. Należy zwrócić tutaj uwagę na problematyczność mówienia o filozofii, podczas gdy w rzeczywistości istnieją filozofie (metafilozofia nie jest niczym innym jak filozofią *sic!*). Woźniczka

²⁰ Na potwierdzenie przywołajmy dwa fragmenty: „Zaryzykujemy tezę, iż filozofie mają swoje ideologie. Często u podłoża przedstawianego stanowiska filozoficznego tkwią pewne zespoły przeświadczeń i przekonań, które mają charakter nieuzasadnialny. Mogą być wyrazem swoistej «wiary filozoficznej». Mogą być rezultatem właściwego dla danego myśliciela doświadczenia filozoficznego i kulturowego, często osadzonego w specyficznej dla niego biografii intelektualnej. Te niewywodliwe przeświadczenia i przekonania stanowią również podstawę istnienia i funkcjonowania świadomości społecznej. Zjawisko to jest szczególnie widoczne w dziedzinie filozofii praktycznej – dydaktyce filozofii. W warstwie konstrukcyjnej dydaktyka ta nie może być nadmiernie deliberatywna. Nakaz wykonywania określonych działań edukacyjnych powoduje, że musi ona być wyraźnie określona. Dlatego ważne jest ich uwydatnienie. Preferowane konwencje kształcenia filozoficznego oparte są na jakichś założeniach. Nie zawsze są one wyraźnie formułowane. Do podstawowych trudności należy problem neutralności podejścia. Okazuje się, że już sposób ujęcia problemu jest oparty na jakichś niewywodliwych założeniach światopoglądowych, które pełnią podstawową funkcję w kształcie danego stanowiska filozoficznego. Często właśnie owa «metodologia» wyznacza racje filozofowania. Pewną rolę odgrywa tu sugerowana interpretacja aktualnej konwencji kulturowej (np. obecnie: czy używać aparatury terminologiczno-pojęciowej postmodernizmu?). Kolejny jest problem niezestawialności konceptualnej idei politycznych, kulturowych, społecznych, filozoficznych, religijnych. Jak w tej panoramie zróżnicowanego doświadczenia wyłonić jakiś porządek czy hierarchię? Następną kwestią to specyfika problemu badawczego, związanego z jawnością ideologii edukacyjnych, proces ich ujawniania co i rusz napotyka na «ukryte intencje» czy «zmowę milczenia»” (Woźniczka, 2021, s. 33–34). W innym zaś miejscu czytamy: „Przyjmuję założenie, iż nauczanie filozofii nie jest światopoglądowo obojętne. W edukacji filozoficznej spotykają się przekonania przedstawicieli różnych formacji ideologicznych. Twierdzą, że zarówno część przekazywanej wiedzy i kompetencji filozoficznych, jak i sposób ich prezentacji mają motywacje i uzasadnienia ideologiczne. Znaczący to, że realizacja kanonu dydaktycznego filozofii dokonuje się z wyraźnym udziałem, często niejawnie przedstawianych przesłanek o wydzwieku ideologicznym. Ideologiczne uwarunkowania kształcenia filozoficznego można podzielić na zewnętrzne (np. warunkowane racjami politycznymi) oraz wewnętrzne (np. tkwiące u źródeł przedstawianych konwencji kształcenia filozoficznego)” (Woźniczka, 2021, s. 111).

kilkukrotnie zwraca w swojej pracy uwagę na możliwość ideologizacji także filozofii (choćby w postaci ideologizacji jednego nurtu, jednej szkoły, jednego podejścia) – czy jednak sam poniekąd się do niej nie zbliża, bo czyż radykalnie teoretyczna koncepcja filozofii, niemająca nic wspólnego z ideologizacyjną na mocy samej siebie praktyką, jest ideą czy ideologią filozofii? Czy nie została tu czasem zagubiona, wręcz zideologizowana, właśnie pierwotna idea podejścia teoretycznego (gr. *theoria*)? (Albert, 1991; Hadot, 2000, s. 111–127; Sajdek, 2018; Grondin, 2021, s. 89–109). Odnotujmy, że Woźniczka sygnalizuje świadomość problematyczności przyjmowanego przez siebie stanowiska, gdy pyta: „Jak wobec tego określić granicę między filozofią teoretyczną a filozofią praktyczną (por. choćby «sztukę życia» filozofów starożytnych?» (Woźniczka, 2021, s. 113).

W poglądach Woźniczki daje się wyraźnie wyczuć bliskość do stanowiska ideowego egalitaryzmu w kontekście edukacji osadzonego na podejściu deliberytywnym²¹ w przeciwieństwie do krytykowanych przez niego ideologii, które mają mieć charakter elitarny ze względu na fakt, iż są narzucane przez elity, choćby polityczne, na mocy autorytetu np. władzy. Jednakże przy nieco bliższym przyjrzeniu się, sprawa nie jest wcale taka jednoznaczna i oczywista, gdyż miejscami przebija u naszego autora coś na kształt postulatu dyktatu ekspertów, w miejsce dyktatu polityków, pojawia się propozycja demokracji ważonej czy ideologii (zgodnie z rozumieniem samego autora!) wyższości pluralizmu. Czy nie mamy tym samym do czynienia jedynie z modyfikacją elitarystycznego modelu rozstrzygnięcia o podstawach i kształcie edukacji? Na jakiej podstawie powinniśmy uznać, że jest on bliższy podejściu ideowemu niż ideologicznemu? Woźniczka zdaje sobie oczywiście sprawę,

że kwestia wyboru ideologii edukacyjnej to nie decyzja administracyjna, lecz efekt współdziaływania złożonych składników doświadczenia kulturowego. Może jednak warto, w imię racji podstawowych, nieco zmodyfikować współczesną ideologię edukacyjną w Polsce, tak by zrobić miejsce dla powszechnego kształcenia filozoficznego (Woźniczka, 2021, s. 84).

Czy dysponujemy jednak choćby minimalnym wspólnym mianownikiem, przedłożeniem, co do którego choćby w podstawowym stopniu się zgadzamy bądź nie zgadzamy, aby móc w ogóle toczyć spór i podejmować refleksję nad tymże wyborem? Do pewnego stopnia taką płaszczyzną jest filozofia jako ostateczna płaszczyzna dyskusji światopoglądowych (Stępień, 1967). Jaka jest jednak jej obecność i znaczenie w edukacji w Polsce? Konstatacja Woźniczki w tym zakresie niestety nie napawa optymizmem.

²¹ Ze świadomością jego ograniczeń: „W warstwie konstrukcyjnej dydaktyka ta [idzie o dydaktykę filozofii, ale można to odnieść do wszelkiej dydaktyki – przyp. M.P.] nie może być nadmierne deliberatywna. Nakaz wykonywania określonych działań edukacyjnych powoduje, że musi ona być wyraźnie określona. Dlatego ważne jest ich uwytatnienie [niewywodliwych przeświadczeń będących jej podłożem – przyp. M.P.]” (Woźniczka, 2021, s. 34).

Przed analizą ideologicznych i światopoglądowych uwarunkowań kształcenia filozoficznego istotną może być próba wyrażenia niepokoju, związana z aktualnym stanem tego kształcenia. Już pobieżny ogląd upoważnia do stwierdzenia, że zbyt dużą rolę w zakresie i kształcie edukacji filozoficznej odgrywają uwarunkowania pozafilozoficzne. Filozofia praktycznie wykluczona jest z poziomu szkolnictwa średniego (status przedmiotu do wyboru), przedmiot etyka (traktowany instrumentalnie i marginalnie) zdaje się pełnić funkcję światopoglądowego przeciwstawienia dla religii. Jeśli filozofia jest podstawowym składnikiem kultury europejskiej, to dlaczego odgrywa w Polsce tak niską, tak poślednią rolę edukacyjną? Widoczne jest, że nauczanie filozofii nie jest uzasadniane/motywowane czynnikami podstawowymi, właściwymi dla filozofii (choćby funkcja integrująca i interpretująca doświadczenie kulturowe). Oczywiście można twierdzić, że strategie argumentacyjne filozofów nie są konkurencyjne wobec innych przekonań i postaw światopoglądowych (np. związanych z religią). Ale w tym celu trzeba by dać szansę zaistnienia kształceniu filozoficznemu na szerszą skalę. Nie wprowadza się jednak takiej możliwości. Dlaczego kształt edukacji filozoficznej jest wciąż uzasadniany powodami ideologicznymi (przewrotnie można by stwierdzić, że niewiele się zmieniło – nadal politycy sprawują pieczę nad kulturowym doświadczeniem filozofii – tym razem zupełnie je marginalizując)? (Woźniczka, 2021, s. 110).

Nasz autor stara się odtworzyć przykładową argumentację mającą uzasadnić taki stan rzeczy (Woźniczka, 2021, s. 138). Sytuacja jest paradoksalna, gdyż

znaczenie filozofii dla szeroko pojmowanej kultury intelektualnej jest rzadko kwestionowane. Filozofia to odrębny rodzaj poznania i doświadczenia rzeczywistości. Umożliwia ona lepsze osadzenie człowieka w danym mu świecie: wzmacnia podmiotowość, zapewnia mocniejsze uczestnictwo w danej kulturze poprzez takie czynniki, jak indywidualizacja przemian jednostki, wolność myślenia, twórczość, samodzielność. Również dzięki filozofii dokonuje się proces antropologizacji doświadczenia kulturowego, umożliwiającą silniejsze doświadczenie człowieczeństwa w wymiarze zarówno poznawczym, jak i moralnym czy duchowym. Tajemnicą rzeczywistego (nie tylko deklaratywnego) funkcjonowania filozofii w kulturze jest szkoła. A w niej ważna jest metodyka (a nie spory metafizyczne czy ideologiczne). To „dorośli” wciąż projektują swoje niepokoje i obawy na edukowaną młodzież. A młodzież potrzebuje w szkole przede wszystkim rzetelnej wiedzy o danej im rzeczywistości. To w szkole dokonuje się proces przyswajania podstawowych treści kultury oraz sposobu ich interpretacji, wymagający uznania również i kontekstu filozoficznego. Nie do pominięcia jest również istotna dla wszystkich stopni szkolnictwa idea wychowania przez filozofię. Jednak możliwość wczesnego rozbudzenia zainteresowań filozofią nie jest należycie wykorzystana (Woźniczka, 2021, s. 158).

Choć wydaje się, że powoli wydać przebłytki zmian (Krzywoń, 2019; Krzywoń, 2021; Spychała, 2018; Spychała, Marzewski, 2020; Staroń, 2020d; Staroń, 2021), to jednak do realnie powszechnej edukacji filozoficznej jako jednego z elementów, a zarazem podstawy nowego myślenia i budowania edukacji w Polsce, jak chciałby tego Woźniczka, wciąż daleka droga. Na ile skutecznym narzędziem w osiągnięciu tego okaże się zaproponowany przez autora Projekt „Filozofia 2025–2030” (Woźniczka, 2021, s. 178–180), czas pokaże, pod warunkiem, że zostanie podjęty i zrealizowany.

Zamiast zakończenia

Edukacja (filozoficzna) jako paradoks, a więc myśleć i praktykować edukację w jej istocie z wnętrza paradoksu człowieczeństwa

Polski system edukacji zdecydowanie potrzebuje gruntownego przemyślenia, skutkującego nie kosmetyczno-powierzchniowymi zmianami, ale nowym paradygmatem edukacyjnym, który, naszym zdaniem, warunkowany jest uznaniem, iż edukacja ostatecznie jest paradoksem. Dlaczego i jak to rozumieć? Ostatecznym horyzontem wszelkiej ludzkiej działalności, w tym także edukacji, zarówno w sensie formalnym, jak i nieformalnym, jest tajemnica naszego – ludzkiego – bycia w świecie. W najgłębszym sensie, człowiek istnieje na sposób edukacyjny, a więc istnieje, ucząc się bycia sobą, a więc człowiekiem, wspólnie z innymi ludźmi – „z”, „wewnątrz” i „ku” Tajemnicy Istnienia, której stanowimy wszyscy częścią i uczestnikami. Naszym fundamentalnym doświadczeniem jest paradoks człowieczeństwa, gdyż będąc ludźmi, od początku i nieustannie uczymy się nimi być, tak iż paradoks edukacji jest swoiście tożsamy z paradoksem człowieczeństwa, dokonującym się z i wobec naszej bezradności i niewiedzy względem tego skąd przychodzimy?, kim jesteśmy? i dokąd zmierzamy? Paradoks edukacji dochodzi do głosu, kiedy uświadomimy sobie, że na najgłębszym poziomie, wszystkie strony zorganizowanych procesów edukacyjnych, bez względu na pełnione w nich role społeczne, są niczym więcej jak źródłową potrzebą edukacyjną, bezradną w duchu Sokratejskiego „wiem, że, nic nie wiem” wobec tajemnicy paradoksu człowieczeństwa jako części i uczestnika Tajemnicy Istnienia. To dopiero z tego miejsca myślna edukacja może być wolna od wszelkiej ideologizacji, powszechnie filozoficzna, jako że szeroko rozumiana filozofia jest jedną z podstawowych form, jeśli nie najbardziej podstawową, prób-sposobów orientowania się w rzeczywistości (Klemczak, 2015, s. 10–11, 33; Ferry, 2011, s. 28–31) i prawdziwie nowa paradygmatycznie, gdyż oparta na wspólnym doświadczeniu i losie wszystkich ludzi, przekraczającym zarówno każdego z osobna, jak i wszystkich razem wziętych.

Edukacja to relacja. Najważniejszy jest człowiek, budowanie wspólnoty oraz poczucia siły i sprawstwa dzieciaków. Dopiero, gdy „złapiemy dziecko za rękę”, damy mu pełną akceptację jego osoby i możliwość pełnej ekspresji jego osobowości, możemy mówić o nauczaniu treści podstawy programowej. Bo wszystkie podstawy programowe świata mają podstawę podstaw: szkoła powinna uczyć, jak być szczęśliwym człowiekiem, mądrym i empatycznym, który potrafi funkcjonować w tak szybko zmieniającej się rzeczywistości, otoczony w przestrzeni przez innych ludzi i inne żywe stworzenia, oraz otoczony w czasie przez tych, którzy byli przed nim, i przez tych, którzy przybędą po nim. Najważniejsze są zatem kompetencje przyszłości, które ja nazywam Insigniami Przyszłości, czyli siła, gotowość, chęć i poczucie możliwości uczenia się czegokolwiek będzie wymagało od nas życie, a także myślenie kreatywne, myślenie krytyczne, komunikacja intra- i interpersonalna. Ja uważam, że edukacja jest magiczna, i że prawie wszystko, co nas otacza, jest niesamowite

[...] Serio, można pokazywać czy też przekazywać niesamowitość świata innym ludziom na wiele różnych sposobów. [...] Kocham nieustanną wymianę wiedzy i doświadczeń, bo wszyscy jesteśmy nauczycielami i wszyscy jesteśmy uczniami. Bo to wszystko jest możliwe, jeśli tworzy się wspólnotę, która sięga korzeniami idei *universitas* (Staroń, 2020a)²².

Tak, zdecydowanie istotą edukacji jest magia relacji i magia zachwytu nad światem i wiedzą, osadzone we wspólnym doświadczeniu człowieczeństwa (nie ról społecznych!, których jest ono zawsze transcendentnym warunkiem i kryterium normatywnym). Może zatem warto sobie spróbować wyobrazić system edukacji na nim oparty i do niego dążyć? (Staroń, 2020a).

Powszechna edukacja filozoficzna i tak ma nieustannie miejsce, bo wszyscy uczymy się być ludźmi w naszym byciu w świecie „z”, „wewnątrz” i „ku” Tajemnicy Istnienia. Czy jednak na pewno wydarza się ona na powyżej wskazany magiczny sposób, czy też w wydaniu sformalizowanym w postaci narodowego systemu edukacji nie opiera się czasem na lęku, przymusie, biurokracji i rolach społecznych, a więc w feudalnej formie? (Staroń, 2020b). Niestety, „polską oświatę toczy nowotwór lęku”, jednak „teraz możemy to zmienić” (Staroń, 2020c), zmieniając spojrzenie (Staroń, 2014), dokonując filozoficzno-edukacyjnej *metanoi*. Tak, tu zdecydowanie o coś chodzi, jak często powtarza Woźniczka – chodzi o edukację naszego wspólnego człowieczeństwa. Potrzeby tak rozumianej edukacji, filozoficznej *par excellence*, nie trzeba jednak zewnętrznie, kulturowo rozbudzać, ale ją odsłonić, gdyż jest czymś, co jest w nas najbardziej naturalne, wrodzone, a co jest niestety systemowo zagłuszane przez formalno-instytucjonalną edukację opartą na rolach społecznych, od rodziny począwszy, przez szkołę, a na państwie skończywszy (Marcela, 2022). Wrodzona filozoficzna potrzeba edukacyjna jest w nas, mówiąc po Heideggerowsku, wynikiem zapytywania naszego człowieczeństwa przez Bycie, na które my – całym swoim życiem – próbujemy odpowiadać. W Buberowskim *Zwischen* między zapytywaniem i próbami, lepiej: całościową, wspólno-ludzką próbą odpowiadania wydarza się edukacja²³, w całym bogactwie wielości (pluralizmie) jej działania się, której istotą jest

²² Staroń realizuje wskazaną istotę edukacji w ramach założonego przez siebie Zakonu Feniksa, międzypokoleniowego fakultetu filozoficznego: „Chciałbym ponieść w świat Zakon Feniksa, międzypokoleniowy fakultet filozoficzny, który stworzyłem, który realizuje to, co jest istotą edukacji, czyli właśnie magię relacji i magię zachwytu nad światem i wiedzą. Bo to wszystko jest możliwe, jeśli tworzy się wspólnotę, która sięga korzeniami idei *universitas*. A ponieważ ta wspólnota, którą założyłem, genialnie działa i jest świetnym *casem*, to przyjmuję ją za punkt wyjścia dla swojego planu. Nie kopiowanie, a wyskalowanie i multiplikowanie mechanizmów i idei, które są istotą Zakonu Feniksa, a są jego istotą, bo według nauki są istotą edukacji, według przy współpracy największych eduentuzjastów i fachowców w Polsce i na świecie, z klockami Lego w kieszeni, książkami w plecaku i grammi planszowymi w torbie!” (Staroń, 2020a).

²³ Edukacja, która jest już zawsze dialogiczna, więcej: jest dialogiem z samym sobą, innymi ludźmi, światem, a to wszystko „z”, „wewnątrz” i „ku” Tajemnicy Istnienia, tak równocześnie człowiek w swych wszelakich odniesieniach wydarza się na sposób edukacyjnego dialogu, więcej: jest edukacyjną dialogicznością, czy też dialogiczną edukacyjnością.

relacja/relacyjność – tu bije uniwersalne źródło myślenia edukacji, będące ponadpartykularną normą wszelkich paradygmatów edukacyjnych, w tym tak niezbędnego przyszłego nowego paradygmatu edukacyjnego w Polsce. Bez niego i spoza niego także propozycja Woźniczki, jak wiele innych jedynie pozornie pluralistycznych koncepcji edukacyjnych, nie tylko nie będzie remedium, ale stanie się wręcz kolejnym z elementów czy też sposobów ideologizacji edukacji w naszym kraju. Owszem,

rozwój podmiotu dokonuje się równoległe z systematyczną edukacją filozoficzną. Żeby bardziej zrozumieć świat, mocniej w nim funkcjonować, należy samego siebie lepiej wyposażyć w narzędzia poznawcze i przesłanki wartościujące, uzyskać przekonanie do nich, czyli trzeba lepiej pojąć, przeżyć, doświadczyć samego siebie (Woźniczka, 2021, s. 8),

jako źródłowo współ-będącego z innymi ludźmi „z”, „wewnątrz” i „ku” Tajemnicy Istnienia, w tajemnicy niepowtarzalnie własnego, a zarazem współ-człowieczeństwa.

Bibliografia

- Balthasar, H.U. von (1998). *Prawda jest symfoniczna. Aspekty chrześcijańskiego pluralizmu* (tłum. I. Bokwa). Poznań: „W drodze”.
- Bocheński, J. (1993). *O światopoglądzie*. W: J. Bocheński, *Sens życia i inne eseje* (s. 163–171). Kraków: Wydawnictwo Philed.
- Dąbrowski, S. (2021). *Myślenie filozoficzne w edukacji religijnej. Spór Józefa Tischnera z polskim tomizmem w perspektywie pedagogiczno religijnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ferry, L. (2011). *Jak żyć?* (tłum. E. Aduszkiewicz). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Grondin, J. (2021). *Piękno metafizyki* (tłum. M. Marczak). Warszawa: PIW.
- Hadot, P. (2000). *Czym jest filozofia starożytna?* (tłum. P. Domański). Warszawa: Aletheia.
- Klemczak, S. (2015). Czem jest, a czem nie jest filozofia religii? Czyli wieczorna opowieść na skrzyżowaniu jednej z dyscyplin filozoficznych z jedną z spośród dyscyplin religioznawczych, *Filozofia Religii*, 1, 1–48. Online: http://www.filozofiareligii.pl/uploads/1/8/7/0/18702650/fr_2015_2_1_klemczak.pdf [dostęp: 2.09.2022].
- Krzywoń, Ł. (2019). *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą*. Lublin: Wydawnictwo Academicon.
- Krzywoń, Ł. (red.) (2021). *Filozofuj z dziećmi 2. 100 pomysłów na dociekania filozoficzne z dziećmi*. Lublin: Wydawnictwo Academicon.
- Marcela, M. (2022). *Patopostuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą nas bezradności co z tym zrobić*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Marek, Z. (2014). *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Minich, D. (2012). Światopogląd konstytucyjny jako granica prawa i jego wykładni (aspekt filozoficzno-metodologiczny), *Studia Politologiczne*, 23, 121–142.
- Misiuna, B. (2007). *Filozofie afirmacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Płóciennik, M. (2021). *Czy można nauczyć się być człowiekiem? Przyczyńki z problematyki antropologiczno-metafizycznego ugrunto(wy)wiania filozofii wychowania w warunkach współczesności*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe UJD.
- Pobojewska, A. (2019). *Edukacja do samodzielności. Warsztaty z dociekań filozoficznych. Teoria i metodyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sajdek, W. (2018). Prawda jako przedmiot kontemplacji. Na szczytach gór, *Rocznik Filozoficzny Ignatianum*, 1, 24–44.
- Spychała, J.M. (2018). *Jaskinia. Mali rebelianci*. Toruń: Wydawnictwo Tako.
- Spychała, J.M., Marzewski, G. (2020). *Mali rebelianci*. Toruń: Wydawnictwo Tako.
- Staroń, P. (2014). *Chodzi o zmianę spojrzenia: Przemek Staroń at TEDxSopot*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=egmsnlfIQPg&t=11s> [dostęp: 11.09.2022].
- Staroń, P. (2020a). *Jestem nauczycielem kompletnym*. Rozmowa Macieja Jesionowskiego z Przemkiem Staroniem. Online: <https://www.wydawnictworebel.pl/pages/jestem-nauczycielem-kompletnym-1522.html> [dostęp: 3.09.2022].
- Staroń, P. (2020b). *Z Przemkiem Staroniem rozmawia Anton Ambroziak*. Online: <https://oko.press/nauczyciel-roku-szkola-w-pseudopatriotycznej-zenadzie-radosc-powrotu-przyduszona-przez-lek-wywiad/> [dostęp: 10.09.2022].
- Staroń, P. (2020c). *Z Przemkiem Staroniem rozmawia Katarzyna Gargol*. Online: <https://so-magazyn.pl/artukul/przemek-staron-polska-oswiata-toczy-nowo-twor-leku-teraz-mozemy-to-zmienic> [dostęp: 10.09.2022].
- Staroń, P. (2020d). *Szkoła bohaterów i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Staroń, P. (2021). *Szkoła bohaterów i bohaterów, czyli jak radzić sobie ze złem*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Stępień, A.B. (1967). Filozofia jako ostateczna płaszczyzna dyskusji światopoglądowych, *Znak*, 7/8, 897–904.
- Stępień, M. (2000). *Poszukiwacze prawdy. Wolnomularstwo i jego tradycja*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Tischner, J. (2011). *Labirynty racjonalizmu*. W: J. Tischner, *Myślenie według wartości* (s. 475–483). Kraków: Wydawnictwo Znak.

Woźniczka, M. (2011). *Metafilozofia – nieporozumienie czy szansa filozofii?*. Kraków: Wydawnictwo scriptum.

Woźniczka, M. (2014). *Autoreferat*. Online: <http://wydzfilhist.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2018/03/wozniczka-a.pdf> [dostęp: 10.09.2022].

Woźniczka, M. (2021). *Idee czy ideologie? Znaczenie i wartość edukacji filozoficznej*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe UJD.

Universal philosophical education as an opportunity on de-ideologization of education in Poland? On the need and prospects of a new educational paradigm – in dialogue with Maciej Woźniczka

Abstract

Maciej Woźniczka's book is quite a radical reaction to the crisis of Polish education, one of the symptoms of which is the almost total marginalization of philosophical education – optionally possible, but virtually absent in real terms. The author makes an in-depth diagnosis of the Polish education system in the context of the tension between ideas and ideologies, observing its ideologizing deformations on three planes: worldview, ideology, and politics.

As a remedy for this state of affairs, he proposes the introduction of universal and obligatory philosophical education, based on a previously culturally awakened need of philosophy, from school to academic education. In the author's intention, the issue is about the necessity to change the educational paradigm towards one that corresponds to worldview pluralism, in which real and universal philosophical education should play a key role.

This presentation is an attempt to look at the philosophical and educational reflection of Woźniczka, to show its strengths and weaknesses, to assess the opportunities for conceptual and practical application, to indicate internal tensions and paradoxes that govern it, and to signal development prospects. It is complemented by source intuitions about the essence of education.

Keywords: ideologization of education, philosophy of education, philosophical education, worldview, educational policy.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.05>

Marta KRUPSKA

<https://orcid.org/0000-0001-9990-5683>

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kontakt: marta.krupska@up.krakow.pl**Jak cytować [how to cite]:** Krupska, M. (2022). Pytanie o pokój w myśli Gabriela Marcela. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 61–72.

Pytanie o pokój w myśli Gabriela Marcela

Streszczenie

Problematyka podjęta w przedstawionej pracy jest ściśle związana z personalistyczną i egzystencjalną refleksją Gabriela Marcela, dotyczącą filozoficznego i etycznego znaczenia pokoju. Celem tekstu jest przedstawienie inspiracji płynących z myśli Gabriela Marcela dla refleksji pedagogicznej w tym obszarze. Głównym problemem badawczym jest analiza znaczenia problematyki pokoju obecnej w filozofii Gabriela Marcela dla refleksji nad edukacją i wychowaniem. Przeprowadzony proces refleksji powstał w oparciu o analizę treści fundamentalnych dla poruszanej problematyki prac Gabriela Marcela, a w szczególności w oparciu o przemówienie Marcela, wygłoszone w 1964 przy okazji otrzymania przez niego nagrody *Prix de la Paix*, przyznawanej przez *Union des Libraires allemands*. Wyniki analizy pokazują, jak istotne mogłoby być uwzględnianie i poszukiwanie w pedagogicznej refleksji nad wychowaniem dla pokoju inspiracji z dorobku Gabriela Marcela. Jednym z najważniejszych wniosków płynących z myśli francuskiego filozofa jest przekonanie, że wspólnota ujawnia się w tym, że między osobami rodzi się więź, których źródłem jest wzajemne uznanie znaczenia swojego bytu, a szansą na to, jest wzajemne uznanie własnej niewystarczalności. Odkrycie autentycznego sensu pokory ukaże nam prawdziwą rolę innego w rozwoju i tożsamości indywidualnego „ja”. Poprzez świadomość wzajemnych więzi i znaczenia intersubiektywności otwieramy się na rozporządzalność i otwartość, które prowadzą do pokoju.

Słowa kluczowe: pokój, dialog, Gabriel Marcel, edukacja, rozwój osobowy.

Wstęp

Gabriel Marcel jest jednym z tych egzystencjalistów XX wieku, którzy mają bardzo wyraźne doświadczenie w pracy społecznej na rzecz innych. W przypadku

francuskiego egzystencjalisty wiązała się ona ściśle ze służbą dla francuskiego Czerwonego Krzyża i polegała na pracy z rodzinami, których bliscy zaginęli, zostali wzięci do niewoli lub stracili życie w wojennej zawierusze I wojny światowej. Musiał się skonfrontować z bezmiarem ludzkiego cierpienia i własną potrzebą odnalezienia jego sensu. To doświadczenie rozpoczęło proces jego odchodzenia od idealistycznej filozofii niemieckiej w stronę konkretnego doświadczenia filozofii osobowej. W reakcji na to Marcel podkreślał, że pokój jest dobrem. A nawet więcej: jako taki musi być rozpoznany jako podstawowe uwarunkowanie we wszystkim, co w istocie jest dobrem. Pokój jawi się jako zasadniczy element w każdej egzystencji, która jest warta tego miana. Poddanie refleksji najważniejszych idei personalizmu i egzystencjalizmu wyposaża go w narzędzia pozwalające na wypracowanie współczesnej refleksji nad wojną i pokojem (Gendreau, 2010, s. 70).

Myśl personalistyczna i egzystencjalna wciąż stanowi znaczące źródło inspiracji dla rozwoju pedagogiki, psychologii i nauk społecznych. Współcześnie widzimy również próby aplikacji filozofii Gabriela Marcela w naukach społecznych, myśli pedagogicznej i terapeutycznej. Warto przywołać dwie przykładowe publikacje, które wskazują na rzeczywistą, praktyczną możliwość odniesienia się do cennych terapeutycznych implikacji obecnych także i w myśli francuskiego filozofa. Jim Lantz w publikacji *Meaning-Centered Marital and Family Therapy* zaaplikował filozofię Marcela prosto do swojej praktyki (Lantz, 2000). Jako terapeuta rodzinny podkreśla, że pragnienie doświadczenia znaczenia, odkrycia sensu jest fundamentalną motywacją ludzkich zachowań w relacjach. Odślania się i tu wartość empatycznej rozporządzalności wobec innego, która pozwala w nowy sposób zbliżyć się do doświadczenia własnego ja (Griffiths, 2016, s. 25–28). Znaczenie filozofii Gabriela Marcela dla pedagogiki wciąż jednak pozostaje w dużym stopniu złożem niewydobyczego i niewykorzystanego do końca bogactwa. Może warto właśnie dziś podjąć szerszą refleksję nad znaczeniem jego filozofii dla edukacji i teorii wychowania.

Celem podjętych refleksji jest krótkie przedstawienie inspiracji płynących z myśli Gabriela Marcela dla refleksji pedagogicznej nad wzajemną więzią i współzależnością edukacji i pokoju. Głównym problemem badawczym jest zatem analiza znaczenia problematyki pokoju obecnej w filozofii Francuza dla refleksji nad rozwojem osoby i wspólnoty, i, co za tym idzie, dla edukacji i wychowania. Przedstawione rozważania powstały w oparciu o analizę treści fragmentów przemówień Carla Schmidta i Gabriela Marcela, które zostały wówczas wygłoszone we Frankfurcie nad Menem. Słowa, które wówczas padły z pewnością warto dedykować współczesnej refleksji nad wychowaniem dla pokoju.

W przemówieniu Marcela, wygłoszonym w 1964 przy okazji otrzymania przez niego nagrody *Prix de la Paix* przyznawanej przez *Union des Libraires allemands*, zwróci naszą uwagę stanowcza i jasna odpowiedź na budzące często nie-

pokój i wątpliwości pytania o miejsce i rolę intelektualisty w sytuacji, gdy konieczne jest przede wszystkim konkretne, pragmatyczne działanie wobec kryzysów i przemian kulturowych i społecznych. Trzeba pamiętać – pisze Marcel – że filozof, intelektualista, nie powinien sam siebie wprowadzać w pułapkę, ulegając pokusie, że jego imię na kartce papieru może coś zmienić, nie narażając go na niebezpieczeństwo pozostania w sidłach własnej ego – koncentracji i mniej lub bardziej świadomego kierowania się powierzchownymi potrzebami „ja.” (Marcel, 1965, s. 49–50). Czy zatem intelektualista na niwie dialogu społecznego i politycznego musi po prostu uznać swoją niemoc i niekompetencję? Nic bardziej mylnego. Dialog społeczny potrzebuje edukacji, która staje się narzędziem budowania pokoju.

Co zatem jest zadaniem intelektualisty – pyta Marcel? Jego zadaniem jest być świadomym, przytomnym świadkiem, walczyć z uśpieniem i złudzeniami, choćby i „na swoje własne konto”. Tu frontem działań i ataku musi być obojętność i bierność, wygodna akceptacja i usprawiedliwienie jej nieskutecznością, niekompetencją, brakiem możliwości i racji działania, zarówno fatalizm, jak i bezmyślny optymizm, każda forma lenistwa i tchórzostwa – podkreśla (Marcel, 1965, s. 49–50). I to także staje się wyzwaniem dla intelektualnej i duchowej formacji w procesie wychowania i edukacji.

Inny – świadome pragnienie

Jak podkreśla Claude MacNeil, edukacja to poszukiwanie drogi przejścia od kwestii przedmiotowych do rzeczywistości indywidualnej osoby. To zainteresowanie indywidualną osobą ludzką jest dziś wyraźnie widoczne, chociaż sama ta kwestia wymagałaby odrębnej, szerszej analizy. Myśl Gabriela Marcela prowadzi w stronę znaczących pytań dla edukacji, formacji intelektualnej i duchowej właśnie dlatego, że refleksję nad edukacją wpisuje w wymiar pomiędzy tym, co indywidualne, a tym, co społeczne, czy wreszcie w najgłębszym tego słowa znaczeniu wspólnotowe (MacNeil, 1969, s. VII–VIII).

Pierwsza sprawa, którą powinien usłyszeć pedagog, to wezwanie do tego, by wytrwale w refleksji pedagogicznej powracać do odkrywania intersubiektywnego wymiaru ludzkiego doświadczenia oraz do upartego stawiania przed edukacją i wychowaniem problemu ludzkiej wolności. A wolność jest możliwa tylko w tym wymiarze rzeczywistości, który rodzi się między nami. Gabriel Marcel jasno wskazuje, że prawdziwa rzeczywistość jest doświadczana między ludźmi, a właściwym dla człowieka jest być w sytuacji. Nie chodzi więc o to, by pytać, kim jest człowiek wolny „w sobie”, lecz o sposób, w jaki sytuacja historyczna, która jest naszą, z którą konfrontujemy się tu i teraz, może naszą wolność potwierdzić (Marcel, 1968, s. 17). Chodzi o to, by dostrzec, że zdolność jednostki

do „komunikacji” z własną sytuacją w świecie, rozumienie jej, doświadczanie, kształtowanie i akceptacja może stać się formą dialogu we wspólnocie.

Aby otworzyć drogę doświadczeniu pokoju musimy przekroczyć tchórzostwo i bierność wobec rzeczywistości, które to cechy bezmyślnie akceptujemy po to, by pogрузić się w iluzji. Musimy przekroczyć fatalistyczną uległość prawu inercji, która czyni z biegu historii mechanizm bez duszy, a z nas – podlegające mu przedmioty, jak mówił Carlo Schmidt w swoim wystąpieniu (Marcel, 1965, s. 19–20). Przekraczamy je – mówi dalej – przechodząc przez nasz czas, dostrzegając wskazówki w granicach naszej kondycji, a jednak: doświadczając ich w obecności absolutu, stając twarzą w twarz ze wszystkim, co jest siłą, władzą ich ciężaru. Tylko w taki sposób, w obecności tego, co stanowi uwarunkowanie naszej egzystencji i samej ontycznej kondycji, a może właśnie szczególnie w jej ramach, właśnie w jej „zakresie”, stajemy się zdolni akceptować siebie jako wolne jestestwa. To ważne, by pamiętać, że uciekając przed właściwą nam kondycją, przed rzeczywistością, w której uczestniczymy, i odmawiając uznania naszej wolności właśnie wobec tej rzeczywistości, wypieramy się siebie samych i tego, co niesie z sobą istnienie drugiego (Marcel, 1965, s. 18). Wypieramy się wolności, wypierając się rzeczywistości w jej uwarunkowaniach i w jej dialogiczności – a świadome pragnienie innego jest istotną wskazówką, którą podsuwa odpowiedzialna i dojrzała akceptacja naszej kondycji.

To właśnie ten rodzaj wolności – wolności w granicach naszej kondycji – pozwala nam zrozumieć, że istnienie innego nie ogranicza nas, nie pozbawia nas naszej wolności. Odnosząc się do słów Carlo Schmidta, pozostajemy z przekonaniem, że skoro inny nie jest piekłem, jak chciał Sartre, ale czyni „urodzajną” naszą wewnętrżność i nas wzbogaca, stając się warunkiem psychologicznego i duchowego wzrostu, możemy rozpoznać poprzez tajemnicę innego to, czym nie jesteśmy, oddzielić od siebie tego, kim nie jesteśmy, i to, czego nie posiadamy, i potwierdzić, że świat jest czymś więcej niż wszystkie złudzenia, urojenia, które jesteśmy w stanie sobą i w sobie odzwierciedlić (Marcel, 1965, s. 18–19). W ten właśnie sposób, nie będąc zmuszeni unikać jeden drugiego, powinniśmy wystrzegać się poddawania się pokusie dostrzegania w innym demona lub – co jest nam właściwe – idola czy zgoła absolutu – a więc wystrzegać się głębokiej przyczyny konfliktu między ludźmi i narodami. Ukojenie i pokój zostają nam ofiarowane jako owoce nieustannie ponawianego wysiłku, którego istotą staje się świadome pragnienie kogoś innego i – co ważne – pragniemy kogoś innego niż my sami właśnie dlatego, że pragniemy siebie takich, jakimi jesteśmy (Marcel, 1965, s. 19).

Wchodząc w świat doświadczenia egzystencjalnego, któremu przyświadcza refleksja Marcela, wkraczamy w świat, w którym dialog to więź i obecność, a mówiąc o dialogu musimy zdecydować się na podjęcie wysiłku rozpoznawania takich form obecności wewnątrz relacji interpersonalnych, różniących się rady-

kalnie od tych doświadczeń w świecie międzyludzkim, które są związane z relacjami towarzyskimi, zawodowymi i obowiązkami, które z nich wynikają. Stawką jest – po pierwsze – *moja* obecność.

O tyle jestem...

Jestem o tyle, o ile mam dostęp do rzeczywistości innego – jasno stawia sprawę Gabriel Marcel. A nawet więcej: moje „ja” istnieje *jako* dostęp do rzeczywistości drugiego. Osobowa, prywatna rzeczywistość każdego z nas jest rzeczywistością intersubiektywną. W istocie doświadczam siebie samego jako rzeczywistości intersubiektywnej i poprzez doświadczenie komunikacji – także i na poziomie wewnętrzności. Każdy z nas znajduje w sobie innego siebie, któremu jest bardziej niż skłonny oddać się i równie skłonny podważyć rzeczywistość tego doświadczenia. Marcel opisuje to doświadczenie, wskazując na pragnienie zachowania dla indywidualnej wewnętrzności i rozwinięcia we własnym świecie wewnętrznym tego samego wysiłku, który jest naszym udziałem w tak zwanej zewnętrznej przestrzeni, będącej przestrzenią komunikacji z bliźnim, innym niż ja sam (Marcel, 1951, s. 161).

W *Présence et immortalité* francuski filozof zaznacza: prawdziwa rzeczywistość, kryjąca się za terminem „intersubiektywność”, jest szczególnie mocno narażona na niezrozumienie, deformację i niedocenianie. Już sama próba określenia tej rzeczywistości niesie ze sobą ryzyko traktowania rzeczywistości dialogu i komunikacji jako rzeczywistości zewnętrznej. Narażamy się na ryzyko interpretowania komunikacji jako przekazu pewnej obiektywnej, niezależnej od tego, kto ją przekazuje, treści. To nie oznacza jednak nic innego, niż proces deformacji tego, co nigdy nie powinno być wyrażane z a pomocą takich środków, takiego języka (Marcel, 1959, s. 188).

W książce *Pour une sagesse tragique et son au-delà* w charakterystyczny sposób podkreśla charakter tej deformacji: „Każdy z nas – pisze – w poszukiwaniu możliwości psychologicznego i duchowego wzrostu musi się otworzyć na inne istnienie, inny osobowy świat i być zdolny go przyjąć, bez obawy, że jego własne istnienie i doświadczenie zostanie osłabione, podważone, zneutralizowane aksjologicznie i epistemologicznie. Rzeczywistość intersubiektywna ujawnia swoją istotną wartość tylko wtedy, gdy przestaniemy ją traktować jako zwykłą daną doświadczenia, lecz dostrzeżemy w niej przestrzeń osobowego rozwoju, w którą wkraczamy tym mocniej, im bardziej każdy z nas przekracza to wszystko, co zatrzymuje go przy sobie i ponownie zamyka w sobie samym” (Marcel, 1968, s. 68). Jak przyjąć i doświadczyć obecności innego?

Przede wszystkim – wskazuje Marcel – obecność innego nie może być zrozumiana, jeżeli tego, o czym mówimy, nie chcemy sprowadzać do absurdu. Można

ją jedynie przywołać jako szczególną jakość bezpośredniego, wiarygodnego, niepodważalnego doświadczenia, które jednak wymyka się wszelkiemu pojęciowemu ujęciu. Nie jest łatwo to wyjaśnić, ale doskonale czujemy brak obecności kogoś, kto jest obok nas. Czujemy ten brak tym mocniej, im wyraźniej relacja między nami ujawnia swój pragmatyczny charakter i utrwaloną formę, która każe przewidywać i wyprzedzać reakcję innego, zmuszając do automatycznego i sztucznego sposobu reagowania na to, co sami z góry uznajemy jako przewidywalne i oczywiste. To, co sami wygodnie uznajemy za oczywistość, zaczyna tworzyć fałszywą, sztuczną rzeczywistość sztucznej komunikacji (Marcel, 1964, s. 95).

W pierwszej kolejności, mówi Marcel, należy odrzucić stereotypiczność i automatyczność reakcji, które poprzez narzucenie sztywnej formy relacji powodują, że nie jesteśmy obecni dla drugiego, a i on nie jest dla nas obecny. Tylko poprzez spojrzenie, przez intonację, poprzez jakość milczenia doświadczamy wiarygodnego świadectwa obecności. Dzielimy wspólne istnienie, dzielimy wspólnie to, co zrodziło się razem z naszym spotkaniem, pomiędzy nami, i ta współobecność pozostawia ślad, naznacza nas i nasze doświadczenie (Marcel, 1964, s. 95).

O ile widzę to, czego zostałem pozbawiony...

Jak pisał Marcel, wspólnota jest złączona z doświadczeniem słabości, jest oparta o wspólnotę losu (wspólnotę prób, więzi, nadziei, przeznaczenia, które określają: cierpienie, upadek i śmierć), i współzależność w rozwoju. Możliwa jest dopiero z chwilą, dodaje, gdy byty rozpoznają wzajemnie swoją odmiennność, gdy zrozumieją, że istnieją razem, będąc odmiennymi. I to właśnie prawdziwa wspólnota wymaga i zarazem *pozwała* na to, by pokora i samoograniczenie stały się niezbędnymi warunkami pełni rozwoju i komunikacji (Marcel, 1965, s. 46).

Jestem tylko jedną z perspektyw doświadczania rzeczywistości intersubiektywnej i o tyle będę mógł w niej uczestniczyć, o ile zaakceptuję moją indywidualną realność – podkreśla francuski myśliciel. W przemówieniu wygłoszonym z okazji otrzymania *Prix de la Pax* pierwszą i najtrudniejszą kwestią, jaka go zajmuje, gdy mowa o pokoju, jest głębokie nieporozumienie związane z pojmowaniem samej wartości i zasadności postulatu równości między ludźmi. Samo pojęcie równości, pisze Marcel, jest w swej istocie tylko wynikającym z nieporozumienia roszczeniem. Wchodząc w to wszystko głębiej myślą, nie potrzeba wiele wysiłku by odnaleźć – idąc za Nietzschem i Schellerem – obecność tego, co da się określić jako resentyment w sercu pojęcia równości. Nie ma żadnego powodu, by uznać, że nie mógłbym być Ci równy, byłoby nawet irracjonalne, przystać na myśl, że nim nie jestem – pisze Marcel (Marcel, 1964, s. 172).

Francuz niejednokrotnie stawia kwestię resentymentu i nierówności – zawsze w bardzo charakterystycznym dla siebie kontekście. Dlaczego miałbym

chcieć być Ci równy – pyta? Jesteśmy braćmi właśnie wtedy, gdy przekraczając wszystkie różnice między nami, a dlaczego te różnice nie miałyby oznaczać nierówności między nami właśnie na Twoją korzyść? Jasne i wyraźne określenie braterstwa. Nie ma tu bowiem mowy o mojej krzywdzie – wskazuje Marcel – jesteśmy braćmi i piękno Twego daru, Twoich z istoty swojej ludzkich aktów, Twojej twórczości naznacza mnie (Marcel, 1965, s. 44). Nie ma sensu twierdzić, że ludzie są równi, ani też, że byłoby pożądane, by takimi się stali, wydaje się, że to, co jest pożądane, to ustanowienie porządku, w którym każdy byt miałby pewną nadrzędność nad innymi (czy raczej *dla* innych...). Ale nawet nie o to w pierwszym rzędzie chodzi Marcelowi, nawet i taki sposób opisanie oczekiwanej rzeczywistości międzyludzkiej narażony jest na krytykę, ponieważ również pociąga za sobą kolejne porównania, staje się pokusą rywalizacji między ludźmi tam, gdzie należałoby stawiać szczególny opór tej pokusie. Chodzi o taką jakość komunikacji i więzi międzyludzkiej, którą rodzi radość ze znalezienia dzięki doświadczeniu rzeczywistości osobowej innego takiej wartości, której sam jestem pozbawiony (Marcel, 1965, s. 44)! To trudne wyzwanie, ale dopiero tak rozumiana rzeczywistość międzypersonalna oznacza pokój (Marcel, 1965, s. 45). Spotkanie z innym, które mnie nie upokarza i nie krzywdzi, ale włącza i przyjmuje w swoją rzeczywistość, o ile potrafię i chcę stać się jej częścią. To idea pokoju, która edukację konfrontuje z niełatwymi pytaniami o międzypersonalne relacje, sens rywalizacji, rozumienie indywidualnego i społecznego sukcesu oraz autentyczny cel.

Pokój i intymność

Wróćmy do refleksji Marcela na temat zadań intelektualisty. Pamiętaj – mówi – aby przyznanie sobie samemu certyfikatu potwierdzającego pogłębioną świadomość sytuacji (także świadomość ludzkiej i osobistej rzeczywistości, wyraźne widzenie procesów, z którymi mamy do czynienia) nie stało się twoim celem. Jeżeli chcesz być wierny sobie (czy – rzeczywistości), nie możesz być wierny *wyłącznie* sobie (Marcel, 1965, s. 47). Dopełnieniem tych refleksji jest przywołanie przez Marcela postaci Roberta Schumana, osoby, która – jak pisze – jest jedną z tych niewielu, które mogą stanowić przykład tego, w jaki sposób mąż stanu może za pomocą środków, jakie ma do jego dyspozycji, prowadzić pracę nad nadejściem tej wspólnoty serc i umysłów będącej ostatecznym celem, jaki możemy określić historii, a który sam ma przecież wymiar transhistoryczny (Marcel, 1965, s. 47).

W *L'Homme contre l'humaine* Gabriel Marcel pisze, że fakt, który zdominował wszystkie inne, decydując o kształcie naszej współczesności, można określić jako utratę zdolności do tego, co dotąd często nazywano „miłością życia”, a nic nie przypomina mniej miłości życia, niż chorobliwy smak chwilowych przyjemności. Trudno nie dostrzec, że szczególnie, intymna więź między człowiekiem

i życiem została zerwana. Ten proces – osłabiania ludzkiego doświadczenia miłości i radości życia – wskazuje Marcel – jest ściśle powiązany z intensywnym rozwojem biologii jako nauki i pogłębia się, ponieważ pewien nadnaturalny sens tego doświadczenia nie jest już chroniony. Co można zrobić, by ta więź została przywrócona w świecie, w którym ludzie przestali odczuwać ten rodzaj łączności z własnym życiem i doświadczeniem i nieudolnie próbują ją sztucznie zastąpić – pyta Marcel (Marcel, 1968, s. 139–140). W jakiś sposób pytanie o warunki zachowania więzi z własnym życiem musi zatem stać się pytaniem o więź i komunikację. O ile osłabienie więzi z własnym życiem stopniowo niszczy intymną więź dialogu i wspólnoty między osobami, o tyle wyjście w stronę więzi z Tobą zachowuje ją.

Prawdziwy pokój – jak głęboka komunikacja – otwiera prywatną rzeczywistość. Jak pisze Marcel: o ile człowiek dostrzega w innym przedmiot, który chce posiadać, zostaje uwięziony w sobie samym, tym samym – zostaje pozbawiony wolności. Ten, z którym współistnieje jest rzeczywistym warunkiem mojej własnej wolności. Relacja między nami przestaje być zewnętrzna w stosunku do mojego „ja”, kiedy staję wobec współobecności „ty”, odseparowanego, zawsze innego ode mnie „ty”, nieustannie obecnego w wezwaniu i oczekiwaniu, będącego warunkiem mojego doświadczenia siebie. Być otwartym na komunikację, mieć otwarte spojrzenie, otworzyć się na szacunek dla innego, który nie pozwala nam zatracić się w sobie (czy raczej w tym, co potrafimy określić słowem „ja”), staje się wyłomem w murze, pozwala doświadczyć czym mogłoby być wyzwolenie z własnej iluzji i otwiera naszą prywatną rzeczywistość. Rzeczywista komunikacja, której gwarantem jest wierność i współuczestnictwo, faworyzuje mój własny rozwój (Marcel, 1968, s. 30). Faworyzuje otwierając drogę nadziei i włączając w proces coraz głębszego uczestnictwa we współobecności i komunikacji – proces, który sam jest nadzieją.

W ten sposób refleksja Gabriela Marcela staje się głosem przeciwko edukacji, która mogłaby stać się podstawą fałszywej próby uprawomocnienia dominacji czy też przedkładania praw jednej osoby nad drugą. Claude MacNeil właśnie w tym dostrzega znaczenie myśli Gabriel Marcela dla refleksji nad edukacją: techniczny, oparty o biurokrację i technologię, poddany dominacji abstrakcyjnego rozumu „trening” w edukacji czyni ją bardziej podatną na propagandę oraz otwiera szereg możliwości degradacji osoby ludzkiej (MacNeil, 1969, s. 224).

W procesie edukacji i wspierania osobowego rozwoju Gabriel Marcel podkreślał znaczenie tylko takich praktyk, które będą w stanie budować coraz większą intersubiektywną bliskość. Rozwój, edukacja, które służą pokojowi to ciągły proces aktywności międzypersonalnej (MacNeil, 1969, s. 230). Wpływy zewnętrzne w procesie edukacji mają swoje znaczenie, ale ich efekty ostatecznie muszą zależeć od unikalnej, indywidualnej odpowiedzi konkretnej osoby oraz otoczenia społecznego. Muszą zależeć od indywidualnej i wspólnotowej odpowiedzialności (MacNeil, 1969, s. 230). W obudowaniu i odkrywaniu rzeczywistość pokoju szczególnego znaczenia nabiera pojęcie partycypacji – *esse est coesse*.

Wnioski

Warto postawić edukację przed wyzwaniem, o którym pisał Marcel, określając rolę intelektualisty, jako tego, kto czuwa i jest głęboko zainteresowany autentycznym dobrostanem innych osób, szczególnie tych, których naznaczyło i zraniło doświadczenie tragizmu, którego źródłem potrafią stać się wydarzenia i procesy niszczące życie społeczne. Wysiłek Marcela, jako filozofa, dramaturga i muzyka, zdaje się być w całości dedykowany wspieraniu i propagowaniu pokoju oraz walce przeciwko wojnie.

Jedną z najpoważniejszych trudności w dążeniu do pokoju na bazie prawdy, autentyczności, miłości, twórczej wierności, wzajemnej rozporządzalności i szacunku dla osoby ludzkiej napotykamy, gdy próbujemy siebie odnaleźć w obszarze opinii społecznej. Nie odnajdziemy tam przecież troski o to, co Marcel nazywa „egzystencjalnym „konkretem”. Bernard Gendreau podkreśla, że to właśnie nacisk kładziony na opinię społeczną prowadzi do depersonalizacji świata, gdzie relacje między indywidualnymi osobami i państwami pozostają jedynie na poziomie abstrakcji, generalizującym poziomie przedmiotów, numerów i statystyk (Gendreau, 2010, s. 72)

Jak wskazuje Gendreau, to wcale nie jest takie proste, kiedy kwestia wojny i pokoju zaczyna nabrzmiewać, zmieniać trajektorie porządku społecznego i dostarczać pokój w sojuszu z prawdą i miłością. To chroni i wprowadza „dobrze uporządkowaną zgodę”. Wojna, ściśle sprzężona z opinią i nienawiścią, jest dewastującym wskazywaniem ofiar poprzez przemoc i wprowadzanie chaosu. Świat w którym opinia jest dowolnie używana jako prawo każdej indywidualności i grupy w społeczeństwie staje się podstawą do propagowania wolności dla wszystkich obywateli jako równych, niezależnych, autonomicznych, samookreślających się i samowystarczalnych. Iluzja tak rozumianej otwartości i sprawiedliwości szybko znika. I nawet nie w tym rzecz, że Marcel chciałby tutaj w jakimś pejoratywnym świetle przedstawiać prawo jednostki do ekspresji swojej opinii. Stawiał jednak ważne pytania o możliwość zmiany zasad na których buduje się porządek społeczny, a przede wszystkim o który opierają się więź i komunikacja we wspólnocie. Pytał o nadzieję i prawdę, które budują pokój. Często bowiem opinia (rozumiana również jako uniwersalne prawo głosu) jest rezultatem zdeorientowanych namiętności (pobawionych kontroli emocji) i opartych o niepełne informacje postaw. Nie stanowi w rzeczywistości autentycznego wyrazu osoby (Gendreau, 2010, s. 72).

Wskazując wartość rozważań Marcela dla refleksji nad edukacją, Bernard Gendreau pisze, że dogmatyczne nauczanie często kończy się podejściem naznaczonym tymi właśnie brakami i niedojrzałością, które są charakterystyczne dla władzy opinii i pomagają utrzymać ów ustanowiony nieład w społeczeństwie. Stawką, o którą toczy się gra, i którą ryzykujemy, jest pokój. Praca nad ponownym ustano-

wieniem zasad prawdy i troski, aby uniknąć zagrożenia, z którym wiąże się władza rozumu, to istota propagowania pokoju. Istota wspólnoty ujawnia się w tym, że między osobami rodzi się więź zachwyty i radości, których źródłem jest wzajemna współobecność. Nie muszą posiadać Twoich cech, doświadczeń i osiągnięć by rozumieć, że ja i ty jesteśmy wartością ze względu na pełnię znaczenia i sensu naszego własnego bytu. Równocześnie chroni nas świadomość naszej własnej niewystarczalności, a to ujawnia i uprawomocnia autentyczny sens pokory. Pokój chroni otwartość i wzajemna rozporządzalność (Gendreau, 2010, s. 73).

Gabriel Marcel wydobywa z głębi swojej refleksji niesłuchanie istotne dla edukacji pytania, pokazując w jaki sposób prawda i autentyczność pozwala budować społeczeństwo w którym dialog prowadzi do pokoju, a duch abstrakcji i generalizacji staje się czynnikiem otwierającym możliwość wojny. Gendreau zauważa, że Marcel pokazuje, w jaki sposób braterstwo i prawdziwa komunia ocala wspólnotę poszukującą pokoju, potwierdzając, że źle rozumiana sprawiedliwość (która zastępuje prawdziwą więź i zawierzenie) oraz rywalizacja prowokują wojnę (Gendreau, 2010, s. 70).

Na koniec jeszcze jedna krótka refleksja: żeby stworzyć przestrzeń dla budowania pokoju edukacja potrzebuje ciszy i odważnego podjęcia refleksji nad ludzkim cierpieniem. To dwie kwestie od których teoria i praktyka edukacji tak często ucieka. Max Picard, jeden z ulubionych autorów Gabriela Marcela, w swojej książce *Le monde du silence* w charakterystyczny sposób pisał o cierpieniu ludzkim, cierpieniu pomiędzy zgiełkiem historii a milczeniem, które przynosi pokój:

Ci, którzy cierpią, są tam, w zgiełku historii, jako wysłannicy świata milczenia i jego sprzymierzeńcy. I jeśli tak wiele cierpienia może być złożone na barkach tych ludzi, to dlatego, jak się wydaje, że potężne milczenie, które jest obecne w świecie, pomaga ciszy, która jest w człowieku, nawet udźwignąć cierpienie. Cierpienie staje się cierpieniem nie do udźwignięcia, jeśli, wyrwane milczeniu, musi udźwignąć samo siebie.

Ludzie – jak pisał Picard – wolą cierpieć w milczeniu i w relacji do świata milczenia, nawet – za cenę cierpienia (Picard, 1954, s. 60).

Rozwijana przez Gabriela Marcela problematyka pokoju bardzo mocno akcentuje znaczenie relacji, wspólnoty i więzi dla refleksji nad edukacją, ale wskazuje również na piękno, zdolność do kontemplacji, życie wewnętrzne oraz wartość sztuki. Pokój – tak jak bliskość – nie może być narzucony ani zdobyty. On najczęściej pojawia się jako ponadzmysłowy wymiar szczególnego doświadczenia, które najpełniej ujawnia, czym jest pokój. Drogę do zbliżenia się w stronę tego doświadczenia otwiera muzyka, która (tak jak wspomniany często przez Marcela kwartet Beethovena) staje się żywym świadectwem duszy pogrążonej w pokój, duszy, która przekroczyła wszelkie najgłębiej dotkliwe, nieusprawiedliwione konflikty i wywoływane przez nie napięcia. I to właśnie to doświadczenie najwięcej mówi o pokoju rodzącym obecność prawdziwej wspólnoty. On – pisze Marcel – ujawnia się najczęściej tak jak przywracający oddech delikatny

wiatr po wyjątkowo upalnym dniu. Co to oznacza wie ten, kto bardzo wiele błędził, bardzo ciężko walczył – błędził najczęściej ze sobą samym i walczył przeciwko sobie samemu (Marcel, 1965, s. 58). Nie trzeba wiele sobie wyjaśniać – twoja obecność, nasze współbycie jest właśnie tą zasadą, która pozwala zrozumieć i afirmować nasz świat i moją egzystencję – tylko w ten sposób mogę walczyć ze sobą – nie walcząc przeciwko sobie.

Bibliografia

- Castelli, E. (1972). *Le témoignage*. Paris: Aubier.
- Gendreau, B. (2010). Conditions Conducive to Peace in Gabriel Marcel. *Journal of French and Francophone Philosophy*, 8 (1), 69–79. <https://doi.org/10.5195/jffp.1996.114>.
- Griffiths, M. (2016). Applying Gabriel Marcel's Thought in Social Work Practice. *Marcel Studies*, 1 (1), 24–39.
- Lantz, J. (2000). *Meaning-Centered Marital and Family Therapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- MacNeil, C.D. (1969). *The Philosophy of Gabriel Marcel and contemporary emphasis in education*. Ottawa: University of Ottawa.
- Marcel, G. (1951). *Le Mystère de l'être: Foi et réalité*. Vol. 2. Paris: Aubier.
- Marcel, G. (1965). *Pax sur la Terre, Deux discours une Tragédie*. Paris: Ed. Montaigne.
- Marcel, G. (1959). *Présence et Immortalité*. Paris: Flammarion.
- Marcel, G. (1964). *La dignité humaine et ses assises existentielles*. Paris: Aubier.
- Marcel, G. (1968). *L'Homme contre l'humain*. Paris: Fayard.
- Marcel, G. (1968). *Pour une sagesse tragique et son au-delà*. Paris: Plon.
- Marcel, G. (1987). *Dziennik metafizyczny*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Marcel, G. (1995). *Tajemnica Bytu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Marcus, P. (2013). *In Search of the Spiritual: Gabriel Marcel, Psychoanalysis, and the Sacred*. London: Karnac Books.
- Picard, M. (1954). *Le monde du silence*. Paris: Presses Universitaires de France.

A question about peace in the thought of Gabriel Marcel

Abstract

The main consideration of this analysis focuses on personalistic and existential thinking of Gabriel Marcel concerning the philosophical and ethical importance of peace. The aim of research is to present the inspiration from Gabriel Marcel's thought for pedagogical reflection mutual relation between peace and education. The main research problem is analysis of the importance of the issue of peace that is present in the philosophy of Gabriel Marcel for reflection on personal

development and education. The reflection process was conducted on the basis of an content analysis based in particular on Gabriel Marcel's speech delivered on the occasion of the award Prix de la Pax granted by *Union des Libraires allemands* in 1964. The results of the analysis show that the source of peace is a genuine community between people. This spirit of community is manifested when each person finds in other person real existential qualities and values, when each person considers to be a value for the meaningfulness of its own being. We need an awareness of one's own insufficiency and a sense of humility makes real the role of the other for the self so that through interrelationship and intersubjectivity persons in actual situations promote availability and openness toward each other.

Keywords: peace, dialogue, Gabriel Marcel, education, personal development.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.06>

Magda KARKOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-8769-840X>

Uniwersytet Łódzki

Kontakt: magda.karkowska@uni.lodz.pl**Jak cytować [how to cite]:** Karkowska, M. (2022). Różnica i tożsamość – w poszukiwaniu płaszczyzn aksjologicznej identyfikacji. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 73–85.

Różnica i tożsamość – w poszukiwaniu płaszczyzn aksjologicznej identyfikacji

Streszczenie

Główną ideą, jaka towarzyszy powstaniu niniejszego artykułu, jest próba uporządkowania relacji dotyczących związków między różnicą jako efektem przemian kultury a tożsamością jednostki rozumianą jako poczucie ciągłości, stałości i integralności, a także podjęcia refleksji nad charakterem i zasięgiem różnic w społeczeństwie polskim drugiej dekady XXI wieku. Stawiam zatem pytanie o główne sfery różnic, ale i o to, jakie konsekwencje dla naszej tożsamości mają różnice, jak wpływają na jej konstruowanie? Jakich przeżyć są źródłem? Jak różnice wpływają na nasze społeczne uczestnictwo, samoocenę czy podejmowane w istotnych sferach życia decyzje? Wreszcie, pytanie o różnice to także, a może przede wszystkim, pytanie o wartości i o to, gdzie w sytuacji doświadczania, uświadamiania sobie różnicy poszukiwać płaszczyzn porozumienia i aksjologicznej identyfikacji? Z jakich doświadczeń rodzinnych i elementów przekazu międzypokoleniowego warto wówczas korzystać? Powyższe pytania stanowią jedynie ramę podjętych w artykule rozważań.

Słowa kluczowe: różnica, tożsamość, światopogląd, religia, polityka, zdrowie.

Przemiany kultury, z jakimi mamy do czynienia w ostatnich dziesięcioleciach, powodują, że podstawowe do tej pory atrybuty tożsamości, takie jak ciągłość, trwanie, jedność, zostają zastąpione przez rozproszenie, swoistą dyfuzję znaczeń, sensu działania. Jak zauważa Jolanta Kociuba (Kociuba, 2014), istotną kwestią jest także ewolucja samego postrzegania tożsamości – nie tyle jest ona czymś nadanym, zespołem cech umożliwiających samookreślenie i społeczną

(oraz indywidualną) identyfikację podmiotu, co staje się przedmiotem wyboru, odrywa się od stałych cech, jakie przyzwyczailiśmy się traktować jako jej markery: pochodzenia, języka, przynależności etnicznej, płci, indywidualnej historii życia wraz ze znaczącymi epizodami biograficznymi czy uwarunkowaniami rodzinnymi.

Obszarami życia społecznego, które wykazują szczególną „wrażliwość” wobec zarysowanych przemian tożsamości, są: polityka, religia, zdrowie publiczne. Odpowiadają im, na poziomie jednostkowym, zarazem silnie ujawniając różnice – światopogląd religijny i formy praktyk związanych z obrzędowością, sympatie i antypatie polityczne i aktywność obywatelska oraz świadomość własnego stanu zdrowia i jego zagrożeń. Te właśnie obszary, które pełnią także funkcję konstruktów tożsamości¹, wybrałam jako przedmiot dalszej analizy, dotyczącej kształtowania tożsamości wobec różnic występujących na gruncie społecznym lub tylko odczuwanych w perspektywie jednostkowej.

Tożsamość rozpatrywana w kontekście różnicy, niejako w odniesieniu do niej, zamyka się wokół określonych znaczeń, działań czy wypowiedzi podmiotu – jestem, przynajmniej w pewnym stopniu, tym, w co wierzę, tym, co czynię, czy tym, co mówię, zaznaczając w ten sposób swoją obecność w świecie. Zarazem, różniąc się, mówię, czynię czy deklaruję wiarę w co innego niż pozostali ludzie, co pozwala wytyczyć granicę między mną a innymi. Różnicę rozpatrujemy w odniesieniu do podstawowych kategorii antropologicznych – czasu i przestrzeni: różnię się, więc obecnie jestem inny, niż byłem kiedyś. Wreszcie w kwestii różnicy i tożsamości nie tylko o czas chodzi, ale i o przestrzeń, relację (Walczak, 2021).

Jestem, różnię się, zmieniam, ale pozostaję w relacji do Innego, bowiem bez „ty” nie ma „ja” (Buber, 1992). Aby uruchomić proces wymiany między „ja” a „ty”, konieczny jest dialog. Konstytuuje mnie zatem nie tylko czas, ale i przestrzeń zwana w fenomenologii *ethosem*, umożliwiającym wzajemne odniesienie między podmiotami pozostającymi w relacji (Tischner, 2005).

W obszarze społecznym dotyczącym polityki po roku 2015 znacząco zanika egalitaryzm, który jeszcze w pierwszych latach XXI wieku wymieniany był wśród najpopularniejszych orientacji społecznych (Galas, 2003). Wypierany jest on przez neokonserwatyzm, często w postaci naznaczonej postawami ksenofobicznymi i raczej zamykającej niż otwierającej jego zwolennikom szerszy ogląd świata (przykładem tychże mogą być negatywne opinie części społeczeństwa na temat przynależności Polski do struktur stabilizujących poziom bezpieczeństwa

¹ Nazwa *konstrukt* ma odniesienia metodologiczne. Jest też próbą uporządkowania kategorii badawczych. Konstrukty mogą występować w roli pewnych ram pojęciowych, ukierunkowaniu dociekań badawczych, koncentracji zainteresowań badacza na pewnych aspektach terenu badań, tym samym ułatwiają dokonanie jego opisu i wyjaśnianie zjawisk będących przedmiotem badania. Krzysztof Rubacha definiuje konstrukt jako „definicję, z jakiej wyprowadza się pytania badawcze” (Rubacha, 2008, s. 99).

politycznego i gospodarczego – NATO czy Unii Europejskiej)². Towarzyszy mu wspierany przez kręgi rządzących autorytaryzm, jednakże nie ten ukierunkowany na wychowanie oparte o przewodnictwo duchowe czy autonomicznie dokonany wybór Mistrza, ale o sztywność poglądów, niechęć do tego, co w jakikolwiek sposób odmienne – kulturowo, religijnie, etnicznie czy seksualnie.

Kolejnym niepokojącym symptomem, szczególnie wśród pokolenia młodych, jest wysoki poziom konformizmu połączonego z biernością, która objawia się unikaniem prezentowania swoich poglądów czy indywidualności oraz angażowania się w sprawy publiczne. Jak można przypuszczać, podłożem takiego stanu rzeczy jest postawa anomijna, a także roszczeniowość wzmacniana populistycznymi rozwiązaniami socjalnymi, które preferuje rząd PiS. Niepewność jutra, rosnące koszty utrzymania, wybuch wojny w sąsiadującej z Polską Ukrainie nasilają lęk, któremu towarzyszy utrata poczucia sensu i umiejętności odnajdywania go w wyzwaniach i radzeniu sobie z codziennością. Ostatnia kwestia wynika też pośrednio z trudności, jakich doświadczyli ludzie w związku z epidemią COVID-19 i wymuszoną izolacją społeczną. Ograniczenie, czy wręcz deficyt kontaktów z osobami spoza kręgu rodzinnego zaowocował w wielu przypadkach poczuciem alienacji, oddalenia i obniżeniem umiejętności i chęci nawiązywania kontaktów interpersonalnych.

Obok zanikającego egalitaryzmu faktem staje się także ograniczenie demokracji życia publicznego. Jeśli obrazować ją za pomocą wskaźników Eastona (Easton, 1999), wydaje się, że w społeczeństwie polskim zawsze wyższą wartość osiągał *diffuse support*, czyli wsparcie dla idei demokracji jako takiej, niż *specific support* definiowany jako wsparcie dla obecnego, w założeniu autora postrzeganego jako demokratyczny, systemu politycznego. Zarazem można zaobserwować, że w obecnych warunkach silnie zaznaczonego podziału sceny politycznej w Polsce na zwolenników PiS i resztę, zwaną „opozycją”, nie jest to najlepszy wybór, bowiem jak wskazują sondaże, Polacy w niskim stopniu przejawiają zainteresowanie poprawą sytuacji politycznej w swoim kraju, nie deklarują też zaufania do rządu i innych instytucji państwa (m.in. sądy, policja, służba zdrowia). Są to, wraz z deklarowaną utratą poczucia bezpieczeństwa wewnętrznego, krytyką poczynań rządu (przede wszystkim wprowadzanych obostrzeń epidemicznych, ale też nieudolnie prowadzonej polityki zagranicznej, a nade wszystko wizerunkowych i finansowych afer, w wyniku których defraudowane są miliony złotych), wyraźne oznaki kryzysu demokracji państwowej. Sytuację społeczną i polityczną w Polsce u progu drugiej dekady XXI wieku zdefiniować można raczej

² Niebagatelną rolę w kształtowaniu owej ksenofobii i nietolerancji światopoglądowej, szczególnie wśród starszych i gorzej wykształconych Polaków, odgrywa propaganda antyopozycyjna uprawiana w publicznych mediach, obfitująca w straszenie efektami „bratania się z Zachodem”, kuriozalne zestawianie wypowiedzi polityków opozycji z negatywnymi zjawiskami czy problemami społecznymi, jakie trapią Polaków, czy obraźliwe wypowiedzi na temat członków byłego rządu.

jako głęboko zarysowującą się różnicę, wręcz pęknięcie, niż charakterystyczne dla systemów demokratycznych zróżnicowanie sceny politycznej. Poza zwolennikami Prawa i Sprawiedliwości – ugrupowania, które dwukrotnie wygrało kolejne wybory do parlamentu, ich przeciwnicy, skupieni wokół Platformy Obywatelskiej, a także ugrupowań lewicowych i koalicyjnych, nie są w stanie stworzyć zagrażającej dominacji Prawa i Sprawiedliwości przejrzystej alternatywy – takiej, która swoim programem przekonałaby Polaków, że warto wrócić na drogę reform, dialogu i pluralizmu politycznego zapoczątkowaną przez pierwsze wolne wybory z 1989 roku.

W sytuacji, w której brak jest realnego wyboru i dominuje jedna opcja polityczna, dochodzi do zubożenia nie tylko samej sceny politycznej, ale mamy też do czynienia z obniżeniem poczucia sprawstwa i podmiotowości, przewagą w działaniu motywów celu nad motywami przyczyny (Heiddeger, 2001), spośród to których drugie znacznie lepiej określają świadomość podejmowanych decyzji i działań podmiotu. Innymi słowy, tym bardziej jestem sprawczy, świadomy swego działania, im lepiej wiem dlaczego tak, a nie inaczej, postępuję, a nie tylko, w jakim celu coś mówię lub/i czynię. Do obniżenia poziomu sprawstwa przyczynia się też populistyczna linia polityki obozu rządzącego – z jednej strony szeroko zakrojone programy socjalnego wsparcia w postaci powszechnie i niezależnie od poziomu dochodów oferowanych dodatków na utrzymanie dzieci, poprzez różnego rodzaju tarcze osłonowe pozwalają lepiej zaspokajać materialne potrzeby rodziny czy odsunąć od siebie widmo upadłości finansowej – z drugiej usypiają ich beneficjentów, odbierają inicjatywę, motywację do walki o siebie i lepszą przyszłość dla własnej rodziny. W myśl teorii pedagogiki społecznej właściwie udzielona pomoc to taka, która usamodzielnia i upętnomocnia, wynika ze świadomego planu i współdziałania udzielającego i przyjmującego pomoc, i tą drogą pozwala znaleźć drogę do trwałego, a nie jedynie doraźnego i postrzeganego w perspektywie „tu i teraz” polepszenia sytuacji. Takiego rodzaju pomocą z całą pewnością nie jest rozdawnictwo pieniędzy – to bowiem nie tylko rodzi pytania o społeczną równość i sprawiedliwość, ale zwalnia z odpowiedzialności za siebie i swoje działania, a także gasi racjonalność w ocenie rzeczywistych intencji i poczynań „darczyńców”, dla których początkiem kontinuum jest 500+, a końcem dwucyfrowa inflacja i comiesięczny wzrost zaciągniętych przez obywateli, przekonanych do tej pory o dobrostanie finansów państwa, zobowiązań bankowych, a w efekcie być może praca za przysłowiową już, znaną z wypowiedzi premiera, „miskę ryżu”. Działania oparte na rozdawnictwie pieniędzy nie tylko w dłuższej perspektywie czasowej prowadzić muszą do kryzysu gospodarczego, żadne bowiem, nawet wysoko rozwinięte gospodarczo, państwo nie ma nieograniczonych zasobów i rezerw finansowych, ale też kreują podziały społeczne – na tych, którzy otrzymują od państwa wsparcie, i na tych, którzy są go pozbawieni. Współokreśla to tożsamość biorców, redukując ich odpowie-

działność za siebie i wzmacniając roszczeniowość – znane z triady emancypacyjnej autorstwa Marii Czerepaniak-Walczak „dążę do / jestem na drodze ku” zastąpione jest przez „należy mi się” (Czerepaniak-Walczak, 2006).

Z kolei ci, którzy wsparcia nie otrzymują, mają słuszne prawo czuć się pomijani, marginalizowani, co z kolei może budzić tendencje do społecznego oporu lub wycofywania się z niektórych sfer życia społecznego.

W kategoriach rozwojowych wartościowa jest przede wszystkim taka różnica, która pozwala w drugim dostrzec to, co pozytywne, to, do czego warto dążyć, a nie to, co jest antywzorem. Aby wzmacniała, miała charakter osobotwórczy, różnica powinna prowadzić do wewnętrznego wzbogacenia, lepszego rozumienia siebie i innych, włączania zaobserwowanych działań w struktury sensu i rozumienia lub pozostawiania ich poza obrębem swojej osoby. Kreowane przez populistyczne programy rządowe różnice w traktowaniu obywateli w sferze ekonomii z pewnością do takich nie należą.

Z psychologicznego punktu widzenia podstawą rozwoju nie jest jedynie wzrost ilościowy, wertykalny (więcej otrzymanych/posiadanych pieniędzy), ale zmiana jakościowa, horyzontalna (Walczak, 2021) – nabieranie kształtu, rozwijanie inicjatywy do samodzielnego pomnażania swoich dochodów, podejmowania wyzwań życiowych, nawiązywania relacji społecznych etc.

Kolejną sferą życia społecznego, a zarazem konstruktem tożsamości podmiotu, jest wiara i kreowane przez nią różnice światopoglądowe. Te, podobnie jak kwestie natury politycznej, nie są w społeczeństwie (polskim i żadnym innym) niczym nowym, istotny jest natomiast sposób, w jaki różnice owe są przeżywane i komunikowane. Sposób doświadczania wspomnianych różnic z kolei ściśle zależy od tempa i kierunku, w jakim ewoluują funkcje religii (Goodman, 2000), oddzielania bądź nie wiary od praktyk religijnych i polityki Kościoła katolickiego, zasobu posiadanej wiedzy na temat wyznawanej wiary, czy stanowiska w sprawie nauczania religii w szkołach.

Ewolucja funkcji religii na przestrzeni wieków towarzyszyła ważkim wydarzeniom historycznym i procesom społecznym. W okresach zagrożenia państwowości (zabory, wojny, kryzysy gospodarcze i polityczne) dominowały funkcje nadawania spójności (w wymiarze społecznym) oraz funkcja psychicznego wsparcia (w wymiarze indywidualnym), nieco odsunięta pod względem ważności była funkcja nadawania sensu życiu. Z kolei funkcja kontroli społecznej ma raczej wymiar historyczny niż aktualny, choć niewątpliwie towarzyszy istotnej roli duchowieństwa i Kościoła w życiu społeczeństw. Warto zauważyć, że w polskim społeczeństwie, w niektórych środowiskach (robotnicy, osoby starsze, gorzej wykształcone, mieszkańcy małych miejscowości i osad, w których znajduje się jedna parafia) aspekt praktyk religijnych dominuje nad aspektem przeżywanym. Obzędowość, która jest cechą wiary katolickiej (udział w nabożeństwach i uroczystościach religijnych, przyjmowanie sakramentów, kolędowanie) wypiera du-

chowość, odwołującą się raczej do refleksji, indywidualnych praktyk modlitewnych, przełożenia warstwy mentalnej na konkretne działania, egzemplifikujące przestrzeganie przykazań czy zasad życia związanych z religią. Wyraźnie daje się tutaj uchwycić wspomniana wyżej cecha procesów rozwojowych – wymiar praktyk religijnych, wspomniana obrzędowość jest przejawem zmian ilościowych, odpowiada wertykalnemu przyrostowi, natomiast rozbudowana duchowość (wymiar przeżywany) odnosi się do zmian jakościowych, ma kierunek horyzontalny, dotyczy głównie pogłębiania wiary, uprawiania indywidualnej refleksji. Drugi typ zmian charakteryzuje się znacznie wyższym potencjałem, jeśli chodzi o konstruowanie indywidualnej tożsamości podmiotu.

Nierzadko zaobserwować można swoistą opozycję między wspomnianymi wymiarami religijności, choć oczywiście nie jest ona regułą i nie stanowi prawidłowości, a jedynie pewną tendencję, prowadząc do sytuacji, w której w środowiskach osób nastawionych sceptycznie wobec nadmiernej instytucjonalizacji religii upowszechnia się wizerunek katolika jako osoby uczęszczającej na mszę, modlącej się, przyjmującej sakramenty i powszechnie uznawanej za religijną, a zarazem nieskłoną do czynienia dobra, dzielenia się tym, co ma, czy po prostu przyjsia z pomocą drugiemu człowiekowi, a zatem takiej, która w codziennym życiu w niewielkim stopniu kieruje się zasadami wiary katolickiej.

Warto prawdopodobnie postawić pytanie, jakie są przyczyny i skutki oddalania się od siebie przeżywanego i praktykowanego wymiaru wiary religijnej? Pierwszym jest niewątpliwie kryzys zaufania do Kościoła jako instytucji skupiającej wiernych – w ostatnim czasie corocznie coraz większa ich ilość albo ogłasza apostazję, albo mniej oficjalnie przestaje się interesować obydwoma wymiarami religijności. Ta tendencja z kolei ma nierzadko swoje przyczyny w dogmatyzmie, sztywności myślenia, odchodzeniu duchownych od postawy dialogu z wiernymi, nie bez znaczenia są tutaj ujawniane afery pedofilskie, których bohaterami są księża, a także uprawianie polityki przez duchownych i wywieranie wpływu na rządzących³.

Odchodzenie od religii wśród Polaków współistnieje z niskim poziomem wiedzy o niej. W sondażach pytani o swój stosunek do religii i Kościoła Polacy odpowiadają „jestem wierzący/a, ale niepraktykujący/a” (rodzi się pytanie, w co wierzą autorzy takich wypowiedzi, z definicji bowiem wiadomo, że katolik nie może „nie praktykować” – wzmiankowana wcześniej obrzędowość, w tym regularny udział w mszach i przyjmowanie sakramentów, jest istotą religii katolickiej), nie

³ Przykładem tego rodzaju nacisków jest komentowanie decyzji politycznych, a także spraw państwowych *ex cathedra* podczas mszy świętych, czy też na antenach sprywatyzowanych stacji telewizyjnych i radiowych, pochodzące z okresu poprzedzającego transformację ustrojową żądanie powrotu religii do szkół, żądanie wycofania z dystrybucji filmów i materiałów dokumentalnych ukazujących karalne poczynania duchownych, czy też skuteczny sprzeciw wobec zamknięcia kościołów podczas ścisłego lockdownu w roku 2020 oraz 2021.

brak też wypowiedzi ujawniających zdziwienie wobec faktu, że Pismo Święte nie jest rzeczywistym świadectwem wydarzeń dotyczących stworzenia świata czy wczesnego chrześcijaństwa, ale ich interpretacją, że istnieje więcej odłamów chrześcijaństwa niż tylko katolicyzm, czy że rycerze Zakonu Szpitala Najświętszej Marii Panny Domu Niemieckiego, popularnie zwani Krzyżakami, początkowo zajmowali się chrystianizacją i prowadzili wojny religijne, ale ich późniejsze konflikty miały podłoże finansowe – chodziło nie tyle o stanie na straży chrześcijaństwa, co o gromadzenie dóbr i zawłaszczanie dawno schrystianizowanych ziem, itd. Wydaje się, że obszarów niewiedzy, żeby nie powiedzieć ignorancji, dotyczącej wyznawanej wiary może być wśród pytanym o nią o wiele więcej. Ten niski poziom wiedzy dziwi w zestawieniu z faktem, że już od 30 lat, od roku 1990 w Polsce religia wykładana jest w szkole i traktowana na równi z innymi przedmiotami nauczania.

Z badań nad nauczaniem religii w szkołach, prowadzonych przez Kicińskiego, wynika, że nauczanie to nie spełnia jednak swoich funkcji, ponieważ nie dostarcza wiedzy o innych religiach i systemach światopoglądowych, nie rozwija problematyki moralności świeckiej (Kiciński, 2001), gdyż „religia” traktowana jest jako alternatywa wobec nauczania etyki, podczas gdy powinny być to zajęcia o charakterze komplementarnym lub połączonym, nie wspomaga efektywnej pracy wychowawczej, w tym rozwiązywania problemów pojawiających się w okresie adolescencji i skutków posiadania ambiwalentnego obrazu społecznego świata, dylematów i wątpliwości, jakich doświadczają nierzadko po raz pierwszy w życiu młodzi, nie uczy odpowiedzialności za słowa i czyny, nie zaszczepia też niestety zasad wiary – do tego bowiem potrzebne są wzorce działania, identyfikacje oferowane przez wychowawców, także tych noszących habit czy sutannę. Doświadczenia takie zapewniał czas pontyfikatu św. Jana Pawła II, znanego na całym świecie papieża Polaka, jednak ponad dekadę po jego śmierci Kościół nie oferuje już wiernym znanego z lat walki opozycyjnej wsparcia moralnego, nie zaspokaja potrzeby transcendencji i poszukiwań światopoglądowych w takim stopniu, jak miało to miejsce kilkanaście czy kilkadziesiąt lat temu.

Religia w Polsce od pewnego czasu, z opisanych powyżej przyczyn, przestaje być źródłem silnych orientacji aksjologicznych, a tym samym stanowić tworzywo tożsamości Polaków żyjących w naszym kraju u progu drugiej dekady XXI wieku. Dzieje się tak, ponieważ nie pomaga w odnajdywaniu sensu i bezpieczeństwa w złożonej i zagmatwanej rzeczywistości, w wieloznacznym i relatywnym aksjologicznie i moralnie otoczeniu.

Ostatnim obszarem, który chciałabym poddać refleksji dotyczącej wpływu różnic na konstruowanie tożsamości podmiotu, jest zdrowie w wymiarze publicznym, a więc odniesione do cywilizacyjnych czy też epidemicznych zagrożeń, jakie przyniosło rozprzestrzenienie się na cały świat infekcji spowodowanej jednym z rodziny koronawirusów, zwanej COVID-19.

Pojawienie się w XXI wieku epidemii w Europie i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej było dla większości członków polskiego społeczeństwa szokiem – wraz z postępem medycyny i wiedzy o źródłach zakażeń i zdobyciami cywilizacji Polacy, podobnie jak inni mieszkańcy rozwiniętych gospodarczo i kulturowo krajów, mający powszechny dostęp do służby zdrowia, zaczęli zapominać o możliwości wybuchu epidemii. Kojarzyła się ona z zaniedbaniem, głodem, zanieczyszczeniem wody, niedostateczną higieną, brakiem lekarstw czy utrudnionym dostępem do służby zdrowia charakterystycznym dla krajów nisko rozwiniętych lub pojawiającym się w czasie wojny. Ostatnim zagrożeniem na taką skalę, jaką przyniósł COVID-19, była „hiszpańska” odmiana grypy i wydarzyło się to równo 100 lat temu.

Wyjątkowość i nagłość zaistniałej sytuacji, a także brak potwierdzonych badaniami naukowymi informacji o śmiertelności, podobieństwach i różnicach wobec infekcji grypopodobnych, sposobach zapobiegania i leczenia COVID-19 doprowadziły do pojawienia się skrajnych reakcji, a następnie zróżnicowanych strategii⁴ wobec zagrożenia chorobą. Stały się one podłożem głębokich podziałów społecznych, wynikających ze zróżnicowanego poziomu świadomości zdrowia i jego zagrożeń, a przejawiających się stosunkiem do samej choroby oraz zakresem stosowanej profilaktyki, a co za tym idzie ryzyka, jakie niosą kontakty społeczne, szczególnie z osobami nieprzestrzegającymi zasad profilaktyki. Istotny wpływ na powyższe miał także wzmiankowany wcześniej niski poziom zaufania do rządu i stosowanych rozwiązań służących opanowaniu sytuacji epidemicznej. Szeroko krytykowane były w zasadzie wszystkie wprowadzane rozwiązania: kilkutygodniowy ścisły lockdown połączony z podjęciem pracy i nauki w systemie zdalnym (oraz ograniczeniem handlu, usług i życia społecznego – zamknięto instytucje kultury, szkoły, przedszkola, banki, biblioteki, siłownie, zakłady kosmetyczne i fryzjerskie, a nawet parki), zalecenie, by używać w przestrzeni publicznej (także na powietrzu) maseczek i ograniczyć kontakty społeczne do niezbędnego minimum, a pod koniec roku – by przyjąć dostępną już wówczas (początkowo tylko dla seniorów) szczepionkę. Każde rozwiązanie uznawano za nieodpowiednie i niemal od razu było ono w dyskursie społecznym upolityczniane, przypisywano mu drugie dno, budując na potęgę i wynajdując w Internecie coraz bardziej szalone teorie spiskowe – od głoszących, że żadnej epidemii nie ma, a występujące objawy są... reakcją na upowszechniającą się technologię 5G, poprzez lansujące pogląd, że ogłoszenie epidemii jest pośrednim etapem globalnego spisku elit finansowych, który ma na celu „rozwiązanie” piętrzących się problemów cywilizacyjnych poprzez depopulację ludności naszej planety, aż po przekonania, że istotą zagrożenia nie są wirusy, tylko propaganda i socjotechniki sprawdzające poziom posłuszeństwa ludzi i zmierzające do wprowadzenia globalnego systemu

⁴ Więcej na ten temat w: Karkowska, Hucko-Biernat, 2021.

monitorowania każdej osoby (sławne już „chipy”, które miały znajdować się w szczepionkach i umożliwiać sterowanie zachowaniami zaczipowanych). Rzecz nie w tym, by dalej wymieniać owe absurdalne narracje (które, jak każda spiskowa teoria, są trudne do obalenia i jednoznacznego zdyskwalifikowania), ale by pokazać, jak różnicowały i dzieliły społeczeństwo. W różnych okresach trwającej blisko dwa lata epidemii obserwować mogliśmy podziały na:

- przekonanych, że epidemia jest wymysłem mediów i polityków – i takich, którzy uważali, że naprawdę ma miejsce;
- zwolenników profilaktyki – i osoby demonstracyjnie odrzucające wszelkie formy zapobiegania zachorowaniu;
- traktujących COVID-19 jako poważną i nieprzewidywalną w przebiegu chorobę stanowiącą zagrożenie zdrowia, a w licznych przypadkach życia pacjentów – i głośno i z uporem odcinających się od takiego jej obrazu i nazywających koronawirusową infekcję „katarem”, „grypką” czy „przeziębieniem”;
- osoby, które z niecierpliwością wypatrywały udostępnienia szczepionki i gotowe były podróżować na drugi koniec Polski, by poddać się szczepieniu – i takie, które aktywnie bojkotowały jej dystrybucję, twierdząc, że jest nieprzebadanym, wytworzonym naprędce preparatem, którego zastosowanie zagraża zdrowiu i życiu pacjentów;
- czerpiących informacje na temat choroby od ekspertów, epidemiologów i wirusologów – i odrzucających naukową wiedzę, a w jej miejsce wyszukujących rewelacje głoszone przez najróżniejsze osoby, spośród których niektóre na nieszczęście były lekarzami.

Różnice te znalazły szybkie odzwierciedlenie w języku, pojawiło się wiele neologizmów, takich jak: *covidianin* (przekonany o prawdziwości zagrożenia i przestrzegający zaleceń odnoszących się do profilaktyki), *foliarz* (od foliowej czapeczki na głowie, rzekomo chroniącej przed falami emitowanymi przez nadajniki telefonii komórkowej – w skrócie: wyznawca teorii spiskowych), *płatkoziemca* (znaczenie jak wyżej), *szpryca* (szczepionka), *zakrzepnięty* (zaszczepiony, szczególnie preparatem firmy AstraZeneca w rzadkich przypadkach powodującym zakrzepicę żylną), czy sloganów – *udał się per Zeneca ad Astra* (zmarł w niedługim czasie od szczepienia), *strzelił sobie fajzerka* (przyjął szczepienie preparatem firmy Pfizer) etc.

Wcześniej wymienione różnice wpisują się w kilka różnych poziomów dialogu, o których jako pierwszy pisał (choć w kontekście wychowania, a nie tylko codziennych interakcji) Janusz Tarnowski (Tarnowski, 1989).

Dialog ów – zakładając, że przy tak wysokim poziomie społecznego niepokoju i napięcia wywołanego samą epidemią, ale też „polityką klikalności” uprawianą przez media w ogóle możliwe jest jego uprawianie – przybierał charakter rzeczowy (rozmowa o faktach: ilości zarejestrowanych przypadków, osobach z kręgu znajomych i rodziny, które zachorowały, stosowanych formach profilak-

tyki, lekach, możliwościach zapisania się na szczepienie, itd.), personalny (rozmowa o odczuciach, motywach i uzasadnieniach podejmowanych działań: powodach niedowierzania czy sceptycyzmu, obawach dotyczących zachorowania bądź braku takich obaw, itd.) i egzystencjalny (na tym poziomie w większym stopniu niż o komunikację werbalną chodziło o działaniowe egzemplifikacje wyznawanych wartości i poglądów na temat COVID-19: solidaryzowanie się z osobami myślącymi podobnie, konsekwentne przestrzeganie zaleceń i obostrzeń, wskazywanie innym własnym przykładem właściwych sposobów postępowania etc.). Na poziomie egzystencjalnym dialogu także ujawniają się heideggerowskie motywy celu i przyczyny podejmowanych działań – w sytuacji tak silnie zarysowanych różnic dotyczących przekonań/opinii i podejmowanych działań u koronasceptyków i osób o niskim poziomie świadomości zdrowia przeważa motyw przyczyny nad motywem celu: obawiam się, nie dowierzam, nie zdecyduję się, ponieważ... epidemia to spisek, rządowi nie można ufać, stosowanie maseczek jest szkodliwe etc. U osób z wysokim poziomem świadomości własnego zdrowia jest odwrotnie – motyw celu przeważa nad motywem przyczyny – stosuję profilaktykę i szukam wiarygodnych informacji po to, aby nie zachorować lub, zachorowawszy, nie zarazić innych osób.

Różnice te zarazem dotyczą granicy, którą stanowi zagrożenie zdrowia innej osoby – z tego też powodu wzbudzają tyle emocji i z tej samej przyczyny stają się tworzywem konstruowania tożsamości podmiotu w sytuacji epidemii. Wielu koronasceptyków odmową stosowania profilaktyki czy wypowiedziami nacechowanymi agresją wobec osób świadomych rozprzestrzeniania się choroby przekroczyło symboliczną granicę, poza którą zagrażali oni nie tylko swojemu zdrowiu, ale i zdrowiu i życiu innych osób. Pytani o przyczyny swoich zachowań powoływali się na swobody obywatelskie i prawo do wolności, wskazywali nawet, że wszelkie obostrzenia i regulacje antycovidowe wprowadzane przez władze są nielegalne, ponieważ... nie zostały zapisane w Konstytucji RP. Czynili to, tracąc z oczu najprostszą prawidłowość, mówiącą o tym, że wolność każdego z nas kończy się tam, gdzie dochodzi do naruszenia wolności innej osoby, a tym bardziej, gdzie pojawia się zagrożenie jej życia/zdrowia czy dobrostanu.

Jak można przypuszczać, przyczyną takiego stanu rzeczy był zarówno niski poziom zaufania do instytucji rządowych i samego rządu, jak i niedostateczny poziom wiedzy Polaków z zakresu biologii i ochrony zdrowia oraz brak substancjalizacji zagrożenia (zbyt mało materiałów filmowanych w przychodniach lekarskich czy podczas pobytu w szpitalu), który mógłby pobudzić refleksję, uświadomić, jak poważnie nierzadko wygląda przebieg infekcji pod nazwą COVID-19.

Reasumując, opisane w artykule różnice dotyczące identyfikacji w sferze polityki, religii oraz świadomości zdrowotnej mają znaczenie rozwojowe polegające na zapewnieniu silnych źródeł samookreślenia – w myśl przytaczanej koncepcji tożsamości, w której jestem tym, w co wierzę, tym, co wiem, i tym, co robię/mó-

wię, określana jest ona przez podejmowane aktywności, decyzje, wypowiedzi podmiotu. Niektóre z nich bezpośrednio odnoszą się do wartości, tworząc płaszczyzn aksjologicznej identyfikacji, służące wymianie, porozumieniu, zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa – oto jestem tu i wokół są tacy, którzy podobnie jak ja myślą, podobnie się czują, podobnie się zachowują w określonych sytuacjach.

Różnice mogą owe identyfikacje współokreślać, otwierać lub zamykać przestrzeń dialogu, tworząc zgodnie z myślą Józefa Tischnera *ethos* – oznaczający pobyt, miejsce zamieszkiwania. Słowo to określa pewien obszar, który pozwala na spotkanie w sensie przestrzennym, ale i egzystencjalnym – uruchamiając proces wymiany myśli zarazem przybliża do istoty człowieczeństwa (Galarowicz, 1992). Za różnicą podąża odmiennność, powoduje że odsłaniają się kolejne warstwy mnie samego, mnie w relacji z Innym, naprzeciw niego (Walczak, 2021). Owa inność jest budulcem tożsamości – na tyle jestem i uobecnam siebie, na ile się różnię.

Tym samym tożsamość jest nie tyle czymś raz na zawsze (na)dany, ale staje się przedmiotem wyboru, strukturą znaczenia, w której uobecnia się sens i kształt naszej egzystencji. Tworzywem tożsamości staje się to, co nas emocjonalnie porusza i poznawczo angażuje (Kociuba, 2014). Zaangażowaniu i poruszeniu towarzyszyć może pogłębiona refleksja nad źródłem swojej i innych odrębności, jak i odrzucenie wyborów/decyzji przez nich dokonywanych – te z kolei mogą rodzić istotne egzystencjalne pytania, będące tworzywem tożsamości narracyjnej (m.in.: Jaki jestem? Kim jestem? Skąd przybywam i dokąd zmierzam? Po co jestem?) (Nowak-Dziemianowicz, 2011).

Skoro moje poglądy, zachowania społeczne czy dokonywane wybory różnią się od poglądów, zachowań czy wyborów innych ludzi, w tym moich znajomych, pojawia się refleksja, czy są one uwarunkowane zewnątrznie (niesprzyjające okoliczności, wpływ mediów, osób trzecich, ogólne tendencje, brak zaufania do opinii ekspertów), czy wewnątrznie (treści przekazu międzypokoleniowego, w tym wpojone zasady, atmosfera domu rodzinnego z wyrażanymi preferencjami politycznymi, trwałość identyfikacji związanych z wiarą religijną etc.).

W ostatecznym efekcie silnie zaznaczone odmienności i różnice w omawianych sferach życia mogą zawęzić społeczne uczestnictwo i negatywnie wpływać na samoocenę – dzieje się tak wówczas, gdy wśród socjalizacyjnych mechanizmów grupowych czy wspólnotowych nad wzorami pozytywnego nakłonienia przeważają wzory negatywnego nacisku (Znaniński, 1973). Wydaje się jednak, że przyczyną złego samopoczucia „wykorzenianej” ze swego środowiska osoby jest nie sama różnica przekonań/wyborów/działań, ale ograniczenie społecznego wsparcia, pozbawienie akceptacji i afiliacji, które są jednymi z podstawowych potrzeb psychicznych (Maslow, 2006).

Z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest, że płaszczyzn aksjologicznej identyfikacji i „porozumienia ponad podziałami” łatwiej poszukiwać w środowisku osób, które rozwojowo znajdują się na poziomie illicznym, wspólnotowym,

nie nostycznym (Kunowski, 1981). Ci pierwsi bowiem postrzegają świat społeczny jako całość, integrując z sobą ludzi w jego obrębie mimo odmienności, podczas gdy w przypadku osób ukierunkowanych nostycznie dualistyczny obraz świata promuje podział na bliskich sobie psychicznie, mentalnie „nas”, i dalekich, obcych „ich”. Obecnie takimi płaszczyznami aksjologicznej identyfikacji, promujących działania integrujące wartości, może stawać się udzielanie pomocy i wsparcia uchodźcom wojennym z Ukrainy, organizowanie spotkań poświęconych rozwijaniu świadomości zdrowia, które obejmowałyby zajęcia dla dzieci i dorosłych poruszające problem rozprzestrzeniania się chorób zakaźnych i ich profilaktyki czy mechanizmów działania szczepionek.

Bibliografia

- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych* (tłum. J. Doktor). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: GWP.
- Easton, D. (1999). Eastern Europe at the Crossroads of Democratic Transitions. Evaluating Support. *Comparative Political Studies*, 32 (1).
- Galarowicz, J. (1997). *Fenomenologiczna etyka wartości*. Kraków: PAT.
- Galas, B. (2003). Orientacje społeczne młodzieży w warunkach nowego ładu społecznego. W: B. Idzikowski (red.), *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym. Księga pamiątkowa z okazji 70 rocznicy urodzin profesora Mariana Hajduka* (s. 145–167). Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Goodman, N. (2000). *Wstęp do socjologii* (tłum. J. Polak, J. Ruszkowski, U. Zielińska). Poznań: Zysk i Spółka.
- Heidegger, M. (2001). *Zasada racji* (tłum. J. Mizera). Kraków: Wydawnictwo Sułczyński i Baran.
- Karkowska, M., Hucko-Biernat, O. (2021). Reprezentacje społeczne pandemii COVID-19. Strategie pacjentów POZ wobec zagrożenia chorobą. W: K. Łakomniak (red.), *Lockdown. Prawo i społeczeństwo* (s. 345–365). Łódź: Wydawnictwo Archeograph.
- Kiciński, K. (2001). *Młodzież wobec problemów polskiej demokracji*. Warszawa: Wydawnictwo LTW.
- Kociuba, J. (2014). *Od idei tożsamości do koncepcji różnicy. Zmiana idei ja i koncepcji tożsamości w nauce i kulturze*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kunowski, S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Maslow, A. (2006). *Motywacja i osobowość* (tłum. J. Radzicki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). Narracja – tożsamość – wychowanie. Perspektywa przejścia i z zmiany. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3 (55), 37–53.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAIp.
- Tarnowski, J. (1989). *Dialogi pedagogiczne*. T. 1. *Trudne sprawy młodych*. Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Tischner, J. (2005). *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Walczak, A. (2021). Rekonceptualizacja różnicy w kontekście tożsamości podmiotu działającego. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 13 (2), 88–108.
- Znaniński, F. (1973). *Socjologia wychowania*. T. 1. *Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa: PWN.

Difference and identity – in search for areas of axiological identification

Abstract

The main idea that accompanies this article is an attempt to organize the relationship between the difference as a result of cultural changes and the identity of the individual understood as a sense of continuity, permanence and integrity, as well as to reflect on the nature and scope of differences what appear in Polish society in the second decade of the 21st century. Therefore, I ask some questions about the main spheres of them, but also about the consequences of analyzed differences for our identity and how do they influence its construction? Source of what kind of experiences are they ? How do differences affect our social participation, self-esteem or decisions made in important spheres of life? Finally, the question of differences is also, and perhaps above all, a question about values and where, in the situation of experiencing and realizing the difference to look for areas of understanding and axiological identification? What family experiences and elements of intergenerational transmission then should be applied? Questions mentioned above are only the frame for considerations undertaken in this article.

Keywords: identity, difference, worldview, religion, politics, health.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.07>

Małgorzata MUSZYŃSKA

<https://orcid.org/0000-0001-7375-8371>

Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu

Kontakt: rerum2012@gmail.com**Jak cytować [how to cite]:** Muszyńska, M. (2022). Czym mogłaby być tożsamość fenomenalna? Rozważania na podstawie retrospektywnego opisu realizacji własnych badań i analiz koncepcji filozofii. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 87–101.

Czym mogłaby być tożsamość fenomenalna? Rozważania na podstawie retrospektywnego opisu realizacji własnych badań i analiz koncepcji filozofii

Streszczenie

Tekst stanowi ponowne zmierzenie się z refleksjami, które wy wpływają z wcześniejszych analiz teoretycznych i własnych badań autorki. Dotyczyły one myślenia metaforycznego, dostrzegania i konstruowania wizualnych analogii oraz krytycznego myślenia alegoryka posługującego się ironią. Doświadczenia wyniesione z badań nad edukacją skłoniły badaczkę do namysłu nad tożsamością fenomenalną uczestników proponowanej przez nią alternatywy. Powstaje pytanie, czy charakterystyka tożsamości fenomenalnej może zostać wypełniona skojarzonymi kontekstami czerpanymi z koncepcji filozofii. „Epifania twarzy” E. Lévinasa i „pole fenomenalne” M. Merleau-Ponty’ego to pojęcia, które mogą, jej zdaniem, posłużyć wyjaśnieniu sensów aktów działania w „okazjach edukacyjnych” osoby zyskującej tożsamość fenomenalną (R.M. Łukaszewicz, M. Muszyńska).

Słowa kluczowe: projekty edukacji alternatywnej, epifania twarzy, pole fenomenalne, tożsamość fenomenalna, okazje edukacyjne.

Wprowadzenie

Konstrukcja tekstu stanowi nie tylko ponownie przemyślaną analizę moich teoretycznych dociekań, które stanowiły i nadal stanowią jeden z kontekstów estetyki pedagogii, dzięki której projektuję i odbywam edukacyjne podróże, ale

przedstawia ciąg dalszy rozważań na temat: czym mogłaby być tożsamość fenomenalna na podstawie opisu realizacji badań nad edukacją w kontekstach filozoficznych? Odczuwam nieodpartą potrzebę bardziej zniuansowanego opisu wzajemnego bycia wobec drugiego człowieka, które nie odbywałoby się według kanonów narzuconej retoryki, jak chciałby E. Lévinas (2002), nie byłoby sterowane usztywniającą zewnętrżnością, schematami rozumienia, obcą wykładnią sensu, a dzięki wrażliwości skupiałoby się na twarzy, na ekspresji ciała, oryginalności jego działania, na tym, co dzieje się we wspólnie tworzonej przestrzeni, czyli fenomenalnym. Przeżywanie bólu, jaki daje znać o sobie w sytuacjach (nie)zauważenia, (nie)reagowania na drugiego, skłania mnie do skupienia uwagi już nie na samych metodach edukacyjnych, do których poznania należałoby teraz włączyć refleksję o budowaniu tożsamości fenomenalnej, otwartej na spotkanie z drugą osobą. Wtedy w sukurs przychodzą oswojone wątki filozofii edukacji, na które składają się semiotyka, hermeneutyka, fenomenologia oraz pedagogia alternatywna z jej prowokującymi „okazjami edukacyjnymi” (Łukaszewicz, 2020, s. 112–297). Opis realizacji otwartości mógłby się odbywać dzięki splatającym się wątkom, które kiedyś przywoływałam, przyglądając się „okazjom edukacyjnym”, „otwartym zadaniom” projektowanym przez Ryszarda M. Łukaszewicza. Stanowiły one asumpt do łączenia filozoficznej refleksji z tym, co stało się dostępne percepcji jako znak dający do myślenia, intensywnie przeżywane i rozważane jako odkrywanie wymiarów edukacji dotychczas nieznaney. Doświadczanie owej różnorodności artystycznej i podążanie za refleksją filozoficzną skłoniło mnie do samodzielnego opracowywania metod, w których dominowały figury poetyckie: metafory, wizualne analogie i alegorie. Konstelacje znaków i znaczeń wytwarzanych przez uczestników moich zajęć eksperymentalnych wyraziście dowodziły, jakim bogactwem myśli dysponuje człowiek, jak ważne są jego ekspresje domagające się odczytywania, także przedpojęciowego – jakże ważnego w procesach refleksji hermeneutycznej, oraz interaktywnej konfrontacji z innymi współuczestnikami (Muszyńska, 1999). Wgląd w przestrzenie sztuki wypełnionej analogiami przyczynił się do odkrywania kodów sztuki, procesów semiozy, których profile mogłam potem opisać (Muszyńska, 2005). Intrygujący *performance* ironicznego alegoryka pozwolił zbliżyć się do opisu procesu sublimacji (Muszyńska, 2013). Zastanawiam się, czy doświadczenia wyniesione z opisywanych własnych badań będą sprzyjały dostrzeganiu i charakterystyce tożsamości fenomenalnej podmiotów edukacyjnych. Czy opisywane przestrzenie zaproponowanej edukacji alternatywnej umożliwią ukazanie się indywidualności człowieka, tego innego, z którym nieustannie szukamy sposobów subtelnych, dyskretnego komunikowania się oraz poszerzania jego możliwości edukacyjnych.

Znak i fenomenologia egzystencji

Pierwszy eksperyment pedagogiczny, w którym zastosowałam metodę semiotyczną opracowaną na podstawie koncepcji znaku C.S. Peirce'a, już po jego przeprowadzeniu stał się dla mnie okazją do rozmyślań nad niewykorzystanymi w pełni danymi z badań, świadczącymi o indywidualnym postrzeganiu rzeczywistości społecznej przez dzieci 9–10-letnie (Muszyńska, 1999).

Opracowana przeze mnie metoda sprzyjała idei wytwarzania znaczenia metafory jako znaku złożonego. Kolejne sekwencje zajęć wyznaczały kolejno pokazywane przez uczestników w działaniu znaki ikoniczne, indeksowe (wskaźnikowe) i symboliczne. Czytanie znaków skonstruowanych w procesie czynnego (performatywnego) odbioru dzieła sztuki z metaforyczną dominantą w wierszu jest czynnością związaną z rozumieniem ich znaczenia. Objawiona w znakach wielość sensów zaświadcza, że ich nośniki są zakorzenione w osobach (Witkowski, 1991, s. 166). Dokonuje się w ten sposób autonomiczny akt doświadczania samego siebie i jest on rozumieniem własnego bycia, jest też realizowaniem struktury bytowej samego metaforycznego dzieła i człowieka. Według Gadamera zadaniem człowieka jest uczestniczenie w tzw. momencie hermeneutycznym, który nie ogranicza się tylko do doświadczenia estetycznego, historycznego czy filologicznego, lecz rozciąga się na całość tego, co rozumne, czyli na to wszystko, co do czego można się porozumieć (Gadamer, 1977, s. 309–319). W fenomenologii percepcji M. Merleau-Ponty'ego konstruowanie i czytanie znaków można wiązać z kategorią ruchu abstrakcyjnego oraz percepcją danych zmysłowych (Merleau-Ponty, 2001). Znaki nazwane przez semiotykę i okazane w postaci danych zmysłowych angażują percepcję człowieka, który nastawiony jest na pochwycenie pojawiających się w geście, ruchu czy dźwięku. Konstruowanie znaku wiąże się, jak przypuszczam, z kategorią intencjonalnego, a więc celowego, inteligentnego zachowania. Parafrazując¹ tytuł pracy M. Maciejczaka, znak powstający „według ciała” objawia sens, którego zrozumienie zależy od aktu skoncentrowanej percepcji (cyt. za Maciejczak, 1995, s. 15). Konstruujący, a więc ten, który jest autorem znaku, nosi w sobie jego wewnętrzny sens. Za pośrednictwem swego ciała uzewnętrznia go w postaci znaku. A zatem to, co niewidzialne i wewnętrzne, zostaje skonstruowane dzięki wyobraźni i przekazywane jako dostępne percepcji innych. Z tym oto nastawieniem na odbiór innych projektowane, rozumne zachowanie wymaga również zaangażowanej intelektualnie percepcji. Czytelnie przekazywany znak aktywizuje styl czytania z danych zmysłowych. A zatem to, co zewnętrzne, objawiające się w postaci danych zmysłowych, angażuje sferę zmysłową odbiorcy i dociera do jego uczuć oraz intelektu. W ten sposób, w jakiejś mierze przybliżony zostaje sens zjawiska podwój-

¹ Użyta przeze mnie parafrazę zauważyła M. Piasecka (2018, s. 202).

nej percepcji. Dotyczy ona jakby wewnętrznego i zewnętrznego sensu. To, co wewnątrz, jako potencjalność sensu, objawić się może w postaci znaku. Natomiast znak daje się odczytać z danych zmysłowych zewnętrznych. Szczególnie w sytuacji świadomego komunikowania się ten rodzaj przekazu w postaci znaku wymaga uruchomienia wyobraźni, a zatem ekspresja mojego ciała, jego elokwencja, stanowić będą o tym, czy zdołam przekazać to, co czuję, i to, co chcę, by zostało odebrane. Prezentuję więc wyobrażoną formę mojej własnej ekspresji, czyli to, co wewnątrz jakby było widziane oczami mojej wyobraźni. To „trzecie oko” jakby było już percepcją, tą jednak wewnętrzną. Ów sens tkwiący wewnątrz otrzymuje dzięki wyobraźni „widzialny kształt” – znak. Merleau-Ponty powie:

Ciało jest moim punktem widzenia na świat, nie jest rzeczą w przestrzeni, zamieszkuje rzeczy i przestrzeń, nie jest narzędziem ani środkiem myślenia – jest przedmiotem – ciałem, naszą ekspresją w świecie, widzialnym kształtem naszych intencji (Maciejczak, 1995, s. 15).

Ciało zjawiskowe nie da się opisać w kategoriach obiektywności. Widzialne i widzące ciało staje się fragmentem widzialności uniwersalnej. Jego ekspresja to „pojawy” bytu świadczące o egzystencji. Ciało własne nie ma tylko statusu przedmiotowego, ma natomiast znamiona obecności metafizycznej i jest zdolne do ruchu abstrakcyjnego. Świat przeżywany jednostkowo i bezpośrednio nie ma zakrzepłego pojęciowego odzwierciedlenia. Konstytuuje się dzięki żywemu odczuwaniu i myśleniu, dzięki zdolności do abstrahowania, obiektywizowania i wyodrębniania tych aspektów z danych, którymi chce się aktualnie zająć.

Podsumowując niniejszy wątek fenomenologiczny, w odniesieniu do pojęcia znaku i człowieka, którego pojawy bytu odczytujemy przez znaki w jego ekspresji, możemy rzec, iż czynności związane z zaproponowaną wizualizacją metafory mają związek z intencją poznawczą o charakterze abstrakcyjnym, w wyniku której człowiek odczuwa i myśli o świecie w sytuacji umożliwiającej mu aktualizację znaczeń i organizowanie swojej egzystencji według własnych projektów. Znak jako objawiona wewnętrzna uczuciowa i intelektualna aktywność podmiotu staje się wtedy początkiem dialogów w powstającym habitusie kulturowym. Wymaga od nauczyciela troski, uważności, reaktywności oraz zdolności do obserwacji i analizy zachodzących zjawisk. To istotne kwestie w edukacji, w której powinien zaistnieć splot doświadczeń o takim właśnie charakterze. Uczestnicy projektowanych spotkań mają szansę na budowanie oblicza swojej wytrawnej ekspresji ze świadomością, że ma ona widzialny kształt i w związku z tym świadczy o intencjach, podlega analizie, (czy) ocenie (?) otoczenia, zastanawia, budzi zdziwienie, szokuje, zachwyca, zaciekawia czy intryguje. Ponadto stanowi wyzwanie do odczytania indywidualnego kodu komunikatu. W każdym razie zasługuje na uwagę, dyskusję i refleksję, która prowadzi do konstruktywnego postępowania, często wymagającego decentracji dawnego mentalnego stanowiska. Ono może odejść w wyniku okazji do koleżeńskiej konfrontacji myśli, rozważań w innych

kontekstach, które nie dałyby znać o sobie bez współdziałania i współpracy wszystkich uczestników. W tym kontekście następuje rozszerzenie pojęć pedagogicznych, jakimi są kształcenie jako otwarte poznawanie, wychowanie jako samowychowanie i współwychowanie. Zyskuje ono wymiar fenomenologiczny do wytrawnego tworzenia oblicza własnej ekspresji w interakcjach społecznych, w ruchach podmiotowości od pojawu bytu do pojawu, w otoczeniu kultury, wielu kultur, z których się czerpie i w które się wrasta w indywidualnym stylu poznawania, odczuwania, otwarcia umożliwionego brakiem skłonności do schematyzowania, ujednociania, etykietowania. Tak pojmowana ekspresja ciała to aspekt indywidualnej tożsamości fenomenalnej. I z niej, prawdopodobnie, wynika otwartość. Dotyczy samego wychowanka, jak i nauczyciela, który stwarza takie warunki metodą, którą świadomie jest zainspirowany bądź jest jej autorem.

Wizualna analogia w procesie odnowienia znaczenia i miejsca podmiotu w ruchu

Dostrzeżenie analogii w sztuce i próby tworzenia relacji analogicznych próbowałam wyjaśnić między innymi w kontekście antropologicznych procesów symbolizacji (ekosubstancjalnych) jako podstawowych doświadczeń kształtujących przyszłe nawyki inferencyjne. Mając na uwadze konieczność przygotowania podmiotów do udziału w złożonych praktykach znaczeniowych, zakładam, że będą one powiązane z horyzontami infrastruktury poznania i dyskursem kultury (Kallaga, 2001, s. 114). Z tych oto powodów dostrzeżenie analogii, tworzenie relacji analogicznych oraz aktywność znaczeniową uważam za zdolności podstawowe wiodące do czerpania z korzyści, jakie daje kultura, rozumienie istoty jej ciągłości.

Analiza jakościowa danych, którą zamieściłam w mojej pracy *Wizualne analogie...* oparta została na modelu analogii rozumianej jako porównanie metaforyczne (Muszyńska, 2005). W myśl hipotezy sformułowanej przez U. Eco, analogia pełni funkcję jakby szerszego szkieletowego kodu, za pomocą którego można porównać dzieła o różnych kodach, dzieła o różnych *forma substantialis*. Modele (profile), które skonstruowałam na podstawie pedagogicznych badań jakościowych, zawierają subiektywne sposoby identyfikacji podobieństw dostrzeganych w sztuce przez badane osoby. Ich różnorodność wynika prawdopodobnie z doświadczenia semiotycznego opisywanego przez U. Eco:

Istnieją bowiem bez wątpienia nieprzetłumaczalne doświadczenia semiotyczne, w których forma skorelowana jest (zarówno przez nadawcę, jak i dzięki odbiorcy) z m g ł a - w i c ą z n a c z e n i a, inaczej mówiąc, z serią własności odnoszących się do różnych danej formy każdy może zareagować, wypełniając ją własnościami, które odpowiadają mu najbardziej, i żadna reguła semantyczna nie jest w stanie narzucić sposobów prawidłowej interpretacji (Eco, 1999, s. 170).

Natomiast W. Kalaga, z ontologii czyniąc tło do wyjaśnienia semiozy, również zwraca uwagę na czynniki mające wpływ na aktualizację znaczenia znaku. Bez wątplenia są to, jego zdaniem, okoliczności indywidualnego użycia znaku oraz kontekst społeczny i ideologiczny, a także zakres potencjalności dopuszczający to użycie. Opracowane przeze mnie modele (profile) skojarzonych analogii pozwalają odstąpić, tylko w pewnej mierze, zakresy potencjalności aktywizowanych przez studentów kontekstów. Pełniej owa aktywizacja ujawnia się dopiero w ich narracjach eseistycznych. Potwierdza to przekonanie, że:

[...] *universum* interpretacyjne nigdy nie może osiągnąć stanu skostnienia i stabilności, nieskończona mnogość relacji między znakami oraz tworzące się hierarchie tych relacji mają charakter dynamiczny. Potencjalność jest warunkiem aktualności, ale też aktualność nieprzerwanie rekonstruuje, pobudza i przekształca potencjalność. Po drugie, ogromna liczba procesów interpretacyjnych przebiega torem abdukcyjnym [twórczym, kierującym się logicznymi regułami], którego semantyczna otwartość wymusza kreatywność użytkownika (Muszyńska, 2005, s. 77).

Wobec tego można rzec, że w *universum* znakowym mamy do czynienia z interpretacją jako wydarzeniem o charakterze „ontologicznym”, które według J. Derridy ma naturę pisma, „zaś jednostkowy, aktualny akt interpretacji nosi nazwę g ł o s u: wydarza się i znika, ale zawsze pozostawia ś l a d przeobrażający choćby w najmniejszym stopniu to, co napisane” (Kalaga, 2001, s. 77–79). I w tym sensie także możemy traktować działanie interpretacyjne badanych osób. Na podstawie przytoczonych kontekstów dokonano się rozszerzenie pojęć: interpretacja i analogia.

1. Możliwości konceptualizowania analogii zarysowują się wtedy, gdy jednostkowa percepcja pomyślana będzie jako abdukcyjny proces inferencyjno-interpretacyjny, w którym rozpoznane będą znaki ikoniczno-indeksowe.
2. W drugiej perspektywie teoretycznej, dotyczącej teorii *mimesis* jako reprezentacji w ujęciu Arne Melberga (2002) oraz ruchu podmiotowości, można pokusić się o próbę sformułowania następującego uogólnienia:

Analogia – jej tworzenie przez artystę oraz dostrzeżenie relacji wskaźnikowych pomiędzy dziełami przez odbiorcę – jest strukturą repetytywno-temporalną, w której ma szansę zaistnieć zarówno odnowienie znaczenia (idei), jak i zmiana „pozycji” podmiotu, będącego w ruchu. Zjawisko analogizowania można potraktować jako figurę zmieniającą się w czasie za sprawą nie tylko przekształceń praktyki artystycznej, ale jako figurę „powtórzenia”, którą świadomie chce ów podmiot dostrzec i w refleksji wyłonić różnicę jako odnowienie znaczenia.

Uogólnienie to jest w tej mierze prawomocne w stosunku do dzieła stworzonego przez artystę w relacji z innym dziełem, o ile potrafimy udowodnić kontekst percepcyjny dzieła, jak to można wyjaśnić podając przykład twórczości malarskiej i pisarskiej Henryka Wańka korespondującej

z twórczością Caspara D. Fridricha (Waniek, 2004). Powyższe uogólnienie jest uzasadnione wobec subiektywnie kojarzonych dzieł, do czego przekazuje kontekst semiotyczny.

Poznanie psychoanalitycznego i antropologicznego wymiaru procesów symbolizacji jest kolejnym horyzontem, w którym mamy do czynienia z żywymi symbolami brzemiennymi w znaczenia jako wytworami psychicznymi, co do których jesteśmy w stanie założyć, że ich forma ma oznaczać „także to, co było przeżywane, z czego nie zdawano sobie dotychczas sprawy” (Jung, 1997, s. 526). Jung uważa, że

[s]ymbol żywy ujmuje istotną część nieświadomości, im bardziej ogólny charakter ma ta część, tym bardziej powszechne jest też oddziaływanie symboli, albowiem porusza on wtedy w każdym tę samą nutę (Jung, 1997, s. 527).

Obrazowość znaków archetypowych (czyli konkretyzowanych archetypów), co jest istotne do wyjaśnienia różnorodności skojarzeń dzieł uznawanych przez uczestników eksperymentu za analogiczne pod względem znaczenia:

[...] odnosząca się do różnych standardowych cech otoczenia, będzie prowadzić do ich przechodzenia w znaki analogizujące nabyte (np. kompleksu archetypowego wroga w formie węzowatego pokroju gada, wielkiego zwierzęcia kotowatego, czy wzorca postaciowego człowieka w stanie agresji), które stanowią pośrednią kategorię symboli między archetypami a symbolami arbitralnymi (Wierciński, 1987, s. 178).

Znaki analogizujące nabyte, które są wieloznaczne, ale uzyskują wyrazność semantyczną przez powtarzalność w informacyjnym oddziaływaniu tego samego symbolu na różnych osobników, zdaniem Andrzeja Wiercińskiego:

mogą odgrywać podobną rolę w kulturze jak archetypy, ale mogą być wykorzystywane w kodowaniu konkretnej, zracjonalizowanej wiedzy o otoczeniu lub samym człowieku, przechodząc w stan znaku arbitralnego, jeśli ulegną pełnej konwencjonalizacji (Wierciński, 1987, s. 179).

Z moich badań wynika, że użytkownik znaków dowolnie korzysta ze swoich zasobów wyobrazeniowych i wybiera taką ich formę, która wydobywa treści analogizowane stosownie do cechy wskaźnikowej – pilotującej. Ważne są bowiem te obiekty, o których sądzimy, że mają szczególne właściwości w naszej wyobraźni. Wyjaśnianie znaczeń odbywa się w wielu różnych modalnościach, które możemy zidentyfikować pod postaciami kodów: synestezyjnych, symbolicznych i abstrakcyjnych. Według Pierre’a Bourdieu w dużej mierze odbiorcą kształtuje „pole” artystyczne i społeczne wypełnione pewną świadomością. Jednak nie o obronę martwej kultury należy się tu upominać, ale

[...] o kulturę jako instrument wymagający wolności jako *modus operandi*, pozwalający na nieustanne przekraczanie *opus operatum*, kultury urzeczowionej i zamkniętej (Bourdieu, 2001, s. 508).

Kolejny przywołany kontekst rozszerza pojęcie relacji analogicznych pomiędzy dziełami. Można go określić następująco: relacje podobieństwa dwóch dzieł

sztuki, które są identyfikowane na podstawie porównania cech wskaźnikowych, tworzą związek, który można odnieść do porównania metaforycznego. Z semiotycznego punktu widzenia dzieło np. drugie staje się interpretantem pierwszego. Należy dodać, że w procesie semiozy powstaną następne interpretanty, które mają moc aktualizowania znaku, jego poszerzania, a tym samym wzrostu wiedzy – w myśl idei ciągłości znaku (Komendziński, 1996). Od zauważonej cechy wskaźnikowej (pilotującej) zależęć będą treści analogizowane, a tym samym konkluzja ideowa. Tak oto następne konteksty pozwoliły na ujście nowych aspektów relacji pomiędzy dziełami. Do nich należą znaki żywe symbole, znaki analogizowane nabyte, kody sztuki. Jest to istotne w edukacji jako animacji, która stwarza nowe okazje nie tylko do twórczego myślenia i działania oraz projektowania badań, nie wystarczy bowiem tylko do twórczości ograniczyć dociekania badawcze. Warto podkreślić, że dowolne, niezakłócone obcą wykładnią, odbywające się w wolności kojarzenie dzieł o różnych kodach oraz tworzenie własnych analogii stwarza okazję nie tylko do wartościowej poznawczo otwartej interpretacji dzieł, lecz zbliża do człowieka, jego tajemnic, jego zjawiskowych fenomenów egzystencji w jego środowisku, które domagają się otwartej recepcji dzięki współuczestniczeniu i współbyciu z nim, wobec niego – odkrywaniu tejże jakości. To niezaprzeczalnie istotna dla rozwoju tożsamości fenomenalnej praktyka skupiona na podmiotach w ruchu, w ich zmiennych pozycjach uczuciowych, mentalnych, środowiskowych i kulturowych.

„Widzenie binokularne” ironicznego alegoryka

Opracowany przeze mnie koncept „widzenia binokularnego” dotyczy jednoczesnego spostrzegania dwu światów: świata zewnętrznego krytykowanego i świata idei (ich iluzji), z którymi ma do czynienia uczestnik badań, posługujący się ironicznie skonstruowaną przez siebie alegorią jako narzędziem dekonstrukcji². Koncept ten opracowałam jako paraart/alegoro/grafię (połączenie ekspresji paraartystycznej, czyli nie-sztuki, z ekspresją tekstową-grafią) na podstawie modelu, który skonstruowałam na bazie eklektycznie połączonych podobnych koncepcji H.W. Loewalda (Loewald, 1988) i J.D. Millera (Miller, 2008) oraz A. Marguliesa (Margulies, 1984) i J. Keatsa (Keats, 1958). Uczyniłam to z intencją wykazania jego przydatności jako narzędzia służącego do analizy myślenia krytycznego wyzwolonego przez wykreowaną estetyzację uczestników badań studentów drugiego roku pedagogiki. Polega ona na ekspozycji wizualno-tekstualno-ewokatywnej ironicznego alegoryka, w której akcentuje on ważny dla niego ideał oraz anomijne sytuacje z rzeczywistości, zniekształcające dążenie do niego.

² Koncepcja autorki niniejszego tekstu jest przedstawiona w jej książce – zob.: Muszyńska, 2013.

Oto główne pojęcia, które opracowałam, wypełniając rys „widzenia binokularnego”.

Ironia, w moim ujęciu, służąca zdejmowaniu masek fałszywym alegoriom, które powstają w proteście przeciw ukrytej wymianie symbolicznej, wytwarza pożądane napięcie pomiędzy ideałem a krytykowaną rzeczywistością w momencie, gdy ironicznie mówimy – oto alegoria sprawiedliwości. Wtedy sprzyja ona niedogmatycznemu podejściu, demystyfikuje, obnaża i atakuje w celu naprawczym. Ironia wraz z alegorią stanowią narzędzia empatii epistemologicznej dzięki temu, że wykonują pracę polegającą na dekonstrukcji – podważaniu znaczeń. W ten sposób obie figury sprzyjają rozwojowi podmiotów zdolnych do samodzielnego myślenia i podejmowania wyzwań w życiu społecznym, w którym łączą się ich wewnętrzny świat z zewnętrznym.

Według Alberta Margulies, zainspirowanego poezją Johna Keatsa, empatia epistemologiczna jest aktem woli i kreatywności wychodzącym poza bycie w rezonansie z innymi (Margulies, 1984, s. 1029–1033). Oznacza to, że człowiek jest wtedy otwarty na najgłębsze poruszenia serca, gdy dochodzi do napięcia pomiędzy poznaniem a niewiedzą. Wtedy próbuje zobaczyć świat na nowo, by uniknąć stagnacji, tyranii idei, redukcji stereotypów i sztuczek. Freud podkreśla przecież, że „empatia odgrywa największą rolę w rozumieniu tego, co jest z natury obce dla naszego ego” i jest środkiem, na mocy którego „jesteśmy zdolni do innego życia umysłowego” (cyt. za Margulies, 1984, s. 1025) Zatem kluczowe dla empatii są metody samoodnawiania obserwacji i analizy, prowadzące do negacji tego, co znane, które Margulies nazywa, za Keatsem, aktami woli i agresji. Na tym polega cena ciągłego rozwoju wyobraźni twórczej, która jest aktem autoagresji przez negację. Jednym z przykładów takiego postępowania, wpisującego się w koncepcję „negatywnych możliwości” (*negative capability*) Keatsa, jest proces twórczy Pissarro, który konsekwentnie tworzy dzieła, będące – jak on sam określił – „sumą zniszczeń”, ponieważ „każdy akt kreacji jest aktem destrukcji” (Margulies, 1984, s. 1029–1033). Margulies wraz z Keatsem odkrywają w ten sposób „królewską drogę” do empatii. Margulies widzi oświetloną drogę do empatii, która wiedzie przez wyobraźnię. Empatia epistemologiczna i wyobraźniowa, nazwijmy ją tak właśnie, jest terminem, który powstaje na polu dociekań interdyscyplinarnych, w których biorą udział estetyka, psychoanaliza i filozofia. Przestrzenią dla rozwoju empatii epistemologicznej może być edukacja, jej przestrzenie estetyczne. Sztuka i literatura jest doskonałym miejscem kondensacji owych „negatywnych możliwości”. Empatia epistemologiczna, kojarzona przeze mnie z krytycznym myśleniem alegorycznym i ironicznym powoływanym przez literaturę i sztukę, może być rozumiana jako zespół zdolności do wykonywania operacji dekonstrukcyjnych, potrzebnych do tworzenia twórczych konfiguracji poddawanych estetycznej pracy. Dają one efekt koniecznego odroczenia w nieskończoność ostatecznego znaczenia przez krytykę, transformację, mobilność indywidualną zaangażowanych uczestni-

ków, którzy otrzymują takie wartości w swoim życiu, jakie sobie tą aktywnością będą w stanie nieprzerwanie generować. Jednostkowa, niepowtarzalna „królewska droga do empatii epistemologicznej” przez pracę alegorii sugeruje też uczestnictwo w „rozdzielonej wspólności” (Nancy, 2010). To określenie J.-L. Nancy’ego, na które składają się odmienne, różniące się od siebie tożsamości, dlatego sam projekt edukacji estetycznej zaangażowanej w dekonstrukcyjną pracę alegorii i ironii możemy uznać za poprawny pod względem etycznym, społecznym i politycznym. Zakłada on krytykę, bo jest ona możliwa z powodu różnic, a te właśnie ukazuje estetyka.

Sublimacja to proces następujący po empatii epistemologicznej, do której droga wiedzie przez dekonstrukcyjną pracę alegorii i ironii. Proces empatii epistemologicznej jako ciągły ruch myśli dekonstrukcyjnej zostaje przerwany i w ten sposób chwilowo opanowany, jak chce H. Bloom (2002), w momencie, kiedy dochodzi do przejścia podmiotu owładniętego niezadowolaniem, a nawet obrzydzeniem i wstrętem, w inny, lepszy stan – jest w nim podmiot znajdujący się w ruchu powrotu do ideału, jego iluzji. Akt zdjęcia maski fałszywej alegorii – ideału i próba odzyskania iluzji odgrywa w tym procesie rolę atraktora, czyli wyzwalacza ukrytej i niełatwej krytyki oraz refleksji skłaniającej do naprawy. Wynikiem pracy alegorii i ironii w obu procesach (skojarzonych z płynnym myśleniem) jest spostrzegana dwoistość pojęć – idei, która skłania do oscylacji pomiędzy dwubiegunową ich strukturą i obrania nowej strategii działania. Innymi słowy dwoistość pojęć samodzielnie odkrywana przez ironicznych alegoryków podczas dwu procesów uruchamianych w „widzeniu binokularnym” (empatii epistemologicznej i sublimacji) umożliwia utworzenie nowej zasady aksjologicznej, która może uchronić od fanatyzmu bądź destrukcji, a przede wszystkim może przyswiecać konstruktywnemu zaangażowaniu w działalność podmiotu nieuchronnie uwikłaną w świat zewnętrzny. Uczestniczący w obu procesach ironiczny alegoryk przenosi stopniowo swoje myślenie krytyczne w kierunku różnicy, lokuje je bowiem w coraz to innych perspektywach poznawczych, które stawiają wymagania co do realnego postępowania, radzenia sobie nawet z opresywnym światem zewnętrznym. Także i on przestaje być obcy i zagrażający, stanowi wyzwanie do konstruktywnego działania. Ironiczny alegoryk, przeszedłszy proces krytycznej analizy, jest zdolny do wykrycia anomii objawiającej się w znakach, daje dowód swoich zdolności fenomenologicznych, gdy krytycznej obserwacji poddaje otaczający go świat i samego siebie weń uwikłanego, wytycza drogi do naprawy.

„Epifania” twarzy a tożsamość fenomenalna

Określenie „epifania” twarzy u E. Lévinasa, jak zauważa Barbara Skarga, jest jedną z metafor, która nie odsyła do fundamentu wiedzy, ani do potocznego oglądu świata (Skarga, 2002, s. XV). Czym zatem jest?

Według filozofa spotkanie z Innym, z jego twarzą, jest wyjściem z separacji (jako miejsca mającego jednak szczelinę na świat) ku jego obcości. Jest próbą zetknięcia się z jego wolnością i nagością. W innym miejscu Lévinas powie:

To [d]oświadczenie absolutne nie jest odsłonięciem, ale objawieniem: zbieżnością wyrażanego i tego, kto wyraża, szczególnym ukazywaniem się innego człowieka, uobecnieniem się twarzy ponad formą. Forma, która nieustannie zdradza to, co ukazuje, która zastęga w kształt plastyczny adekwatny do Toż-samego, znosi zewnętrzność Innego. Twarz jest żywą obecnością, ekspresją. Życie ekspresji polega na rozbijaniu formy, w jakiej byt, pokazując się jako temat, jest właśnie dlatego ukryty. Twarz mówi. Ukazanie twarzy jest już mową. Ten, kto się ukazuje, idzie, jak mówił Platon, w sukurs sobie samemu. W każdej chwili rozbija formę, którą pokazuje (Lévinas, 2002, s. 62).

W tym oto akcie spotkania ukazywanie się wiąże się z mową, obecnością zewnętrzności jako źródłową relacją z zewnętrznym bytem. Tak powstaje sens, który nie jest oczywisty, zależy od obecności Innego, panującą nad tym, kto ją przyjmuje. Twarz w relacji otwartej jest zawsze odsłonięta i przez nią przebija się szczerość, nawet wtedy, gdy korzysta z alternatyw prawdy i kłamstwa, szczerości i udawania. Oczy tę prawdę zawsze wyrażają (Lévinas, 2002, s. 62–63). I nawet nie chodzi tu tylko o to, że w rozmowie z Innym dokonuje się wnikliwa analiza przekazywanych komunikatów, których nie sposób zafałszować z powodu otwartości relacji, ale o świadomość, że nie mogą kłamać, a jeśli nie, to co mogą sobie samemu i Innemu zaproponować? Może właśnie w tym momencie rozwinię się głębsza refleksja na temat tego, co czynię, a potem nastąpi zwrot w kierunku poprawy bądź zmiany jakości relacji. To zapewne wymaga radykalnej przemiany. W edukacji należałoby tę kwestię poddać dyskusji, co wiąże się z analizą ograniczonego repertuaru sposobów komunikowania się, wynikającego z metod nauczania w szkołach systemowych.

Rozważania Lévinasa dotyczą również człowieczego bytu, który stanowi dobro. Człowiek spotyka się z Innym bytem, ale też sam stanowi byt, służy mu, jest dobrem. Jest to możliwe w sytuacjach uwolnienia podmiotu od władzy mistrza, który ocenia, daje przyzwolenie i posiada ograniczenia spowodowane reprezentatywnością przedstawień. Ta zewnątrzsterowność krępuje ruch podmiotu, jego rozwój, przyczynia się do uległości i podporządkowania, hamuje samodzielność i kreatywność, niweczy podróż, jaką może być edukacja (Sławek, 2021). Natomiast byt, który jest dobrem, ujawnia się w aktach wrażliwości, troski i gestach (Korzeniewski, 2000). Wtedy „epifania” twarzy nabiera znaczeń w niekończącym się procesie poszukiwań tego, co dobre. Twarz nawet w swojej fizyczności budzi wtedy ufność, bo wyraża to, ku czemu się zwraca i co jest upragnione, pożądane, oczekiwane, jest autoteliczną wartością. Dlatego tak ważne jest w edukacji wytworzenie pola fenomenologicznego dla spotykających się odrębnych bytów. Coombs i Snygg – jak podaje Amadeo Giorgi – twierdzą, że:

[t]ermin pole fenomenologiczne wywodzi się ze szkoły filozoficznej znanej jako fenomenologia, która utrzymuje, że rzeczywistość nie lokuje się w wydarzeniu, ale w fenomenie, to znaczy w indywidualnym przeżyciu zdarzenia. Przyznajemy, że istotnie takie przyjęliśmy stanowisko – że zachowanie nie jest funkcją zewnętrznego wydarzenia, ale indywidualnej jego percepcji. Jako że jest bliskie pogładowi wczesnych fenomenologów, psychologia percepcyjna jest czasami nazwana psychologią fenomenologiczną, a pole spostrzeżeniowe jest czasami nazwane polem fenomenalnym (Giorgi, 2003, s. 215–216).

Autorzy stosują zatem termin „pole fenomenalne” jako synonim terminu „pole spostrzeżeniowe”. Pole fenomenalne jest wobec tego miejscem indywidualnej percepcji, zdziwienia, przeżywania, ale i samodzielnego działania, poszukiwania, stawiania pytań, dociekania, prowadzi do własnej narracji, podjęcia prób rozumienia świata i swojego własnego, sensownego w nim istnienia. Niezwykła koncepcja edukacji alternatywnej R.M. Łukaszewicza pełna jest misternie zaprojektowanych zadań otwartych, które takie pole fenomenalne nieustannie tworzą. Dzięki nim możliwe jest zaistnienie prawdy odkrywanej indywidualnie, a nie kontemplacja danych uznanych za obligującą obiektywność. Można rzec, że właśnie o taką wolność upominał się Lévinas (2002, s. 70). Aktywność uczestników odbywa się w relacjach społecznych, budujących wspólnotę, składającą się z szanowanych przez nauczycieli indywidualności. Właśnie w żywym kontekście realizowanych projektów przybliżony zostaje głębszy sens pola fenomenalnego, bowiem:

[p]rzez pole fenomenalne rozumiemy całość uniwersum łącznie z osobą, tak jak jest przeżywane przez osobę w chwili działania. Jest to niepowtarzalne osobiste pole świadomości każdej osoby, pole spostrzeżeniowe odpowiedzialne za jego każde zachowanie (Snygg, cyt. za Giorgi, 2003, s. 218).

Poznawanie innego, jego ekspresji, znaczonego i znaczącego, wymaga delikatności, subtelności zachowań oraz języka służącego opisowi owego uniwersum. O konteksty kultury i filozofii sprzyjające konstruowaniu pojęć w pedagogice upomina się M. Piasecka, dając temu wyraz w swoim dziele (Piasecka, 2018).

Znaczone i znaczące mogą być zaskakujące, bo wynikają z idiosynkrazji, wiodą do układania indywidualnej drogi poznawania świata, objawiania jego rozumienia i czytania ze środków wyrazu osób biorących udział w wydarzeniu, ale i też ukazują odmienne drogi Innego, który ma swoją podmiotową rację bytu, jest bytem odmiennym, różniącym się, niezależnym, bo uwolnionym od nacisku zewnętrznego.

Nauczyciel budujący swoją tożsamość fenomenalną daje znaki uczniowi, nie narzuca rozumienia sensów, pozostawia czas do wytwarzania znaczeń i nowych celów, sposobów ich realizacji według jawiących się potrzeb. Nie kieruje się ograniczającymi reprezentacjami zachowań społecznych i in. Buduje więzi przez ekspresje i język, co ma znaczenie etyczne.

Podmioty działają niczym Paul Cézanne malujący kolejny wizerunek Góry Świętej Wiktorii. Niestrudzenie dociekając, zostawiają w pamięci nadal surowy i nieodgadniony i zmienny obraz przeżywanej codziennie rzeczywistości. Wszystko pozostaje otwarte w procesie wartościowego działania podmiotu w biegu życia.

Zakończenie

Podjęte starania mogą nazwać tylko wyobrażeniowym konstruktem filozoficznym, w którym pojawiły się ważne pytania. Jedno z nich brzmi następująco: czy wobec poczynionych rozważań pole spostrzeżeniowe, rozumiane jako pole fenomenalne, może stać się podstawą do uchwycenia rysu indywidualnego bycia, ujawniającego się w różnych jego przejawach? Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie: w jakich kontekstach i za pomocą jakich narzędzi można będzie przybliżyć pojęcie tożsamości fenomenalnej w postaci charakterystyki niepowtarzalnych osobowości? Jakiego typu procedury badawcze należałoby przygotować, kierując się tą ideą w nauce?

W moim przekonaniu projekty M. Piaseckiej, R.M. Łukaszewicza oraz te mojego autorstwa (wytwarzanie znaczeń metaforycznych, dostrzeganie analogii oraz projekty ironicznego alegoryka) stanowią odpowiedni zasób doświadczeń, na podstawie których warto podjąć badania służące opisowi pola fenomenalnego w różnych jego aspektach, dotąd marginalizowanych bądź jeszcze niezauważonych.

Bibliografia

- Bloom, H., (2002). *Lęk przed wpływem* (tłum. A. Bielik-Robson, M. Szuster). Kraków: Universitas.
- Bourdieu, P. (2001). *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego* (tłum. A. Zawadzki). Kraków: Universitas.
- Eco, U. (1999). *Czytanie świata* (tłum. M. Woźniak). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gadamer, H.G. (1977). Uniwersalność problemu hermeneutycznego (tłum. M. Łukasiewicz). *Pamiętnik Literacki*, 4, 309–319.
- Giorgi, A. (red.) (2003). *Fenomenologia i badania psychologiczne* (tłum. S. Zabielski). Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Jung, C.G. (1997), *Typy psychologiczne* (tłum. R. Reszke). Warszawa: Wydawnictwo Wrota KR.
- Kalaga, W. (2001). *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*. Kraków: Universitas.

- Keats, J. (1958), *The letters of John Keats*. Vol. 1 (red. H.E. Rollins). Cambridge Harvard University Press.
- Komendziński, T. (1996). *Znak i jego ciągłość. Semiotyka C.S. Peirce'a między percepcją*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Korzeniewski, B. (2000). Lévinasa podróż po krainie wrażliwości. W: P. Orlik (red.), *Rozdroża i ścieżki wrażliwości* (s. 11–31). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii.
- Lévinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci* (tłum. M. Kowalska). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Loewald, H.W. (1988). *Sublimation, Inquiries into Theoretical Psychoanalysis*. New Haven – London: Yale University Press.
- Łukaszewicz, R.M. (2020). *Wrocławska Szkoła Przyszłości PLUS czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Maciejczak, M. (1995). *Świat według ciała w „Filozofii M. Merleau-Ponty’go”*. Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Margulies, A. (1984). Toward empathy: The Uses of Wonder. *The American Journal of Psychiatry*, 141 (9), 1025–1033.
- Melberg, A. (2002), *Teorie mimesis. Repetycja* (tłum. J. Balbierz). Kraków: Universitas.
- Miller, J.D. (2009), Loewald’s „Binocular Vision” and the Art of Analysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56 (4), 1139–1159.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Fenomenologia percepcji* (tłum. J. Migasiński, M. Kowalska). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Muszyńska, M. (1999). *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Muszyńska, M. (2005). *Wizualne analogie w edukacji. U podstaw antropologicznej koncepcji kształcenia studentów*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Muszyńska, M. (2013). *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Grado.
- Nancy, J.-L. (2010). *Rozdzielona wspólnota* (tłum. M. Gusin, T. Załuski). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Piasecka, M. (2018). *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza.
- Skarga, B. (2002), Wstęp. W: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci* (s. IX–XXX). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławek, T. (2021). *A jeśli nie trzeba się uczyć*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Waniek, H. (2004). *Martwa natura z niczym. Szkice z lat 1990–2004*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wierciński, A. (1987). Antropologiczna koncepcja procesów symbolizacji. W: T. Kostyrko (red.), *Symbol i poznanie. W poszukiwaniu koncepcji integrującej* (s. 175–204). Warszawa: PWN.
- Witkowski, L. (1991). *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

What could the phenomenal identity be? Considerations on the basis of retrospective description of my own research and analyses of the concepts of philosophy

Abstract

The text is a re-examination of the reflections that result from theoretical analyses of my earlier research. They concerned metaphorical thinking, seeing and constructing visual analogies and the critical thinking of an allegorist using irony. My experience in education research prompted me to reflect on the phenomenal identity of the participants of the alternative proposed in my studies. The question is whether the characterization of the phenomenal identity can be fulfilled in associated contexts drawn from the concepts of philosophy. “The epiphany of the face” by E. Lévinas and M. Merleau-Ponty’s “the phenomenal field” are concepts that, in my opinion, can be used to explain the meaning of acts of action in the “educational opportunities” of the person gaining phenomenal identity (R.M. Łukaszewicz; M. Muszyńska).

Keywords: alternative education projects, epiphany of face, phenomenal field, phenomenal identity, educational opportunities.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.08>

Kinga LISOWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-8404-4363>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Kontakt: kinga.lisowska@uwm.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Lisowska, K. (2022). Jak kształtować tożsamość dzieci i młodzieży w przestrzeni współczesnej szkoły? Między edukacją regionalną, międzykulturową a transkulturowością. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 103–118.

Jak kształtować tożsamość dzieci i młodzieży w przestrzeni współczesnej szkoły? Między edukacją regionalną, międzykulturową a transkulturowością

Streszczenie

W obliczu przemian politycznych, społeczno-kulturowych i gospodarczych w Europie i na świecie szkoła staje przed nowymi wyzwaniami związanymi z formowaniem w dzieciach i młodzieży autonomii oraz poczucia przynależności do określonej wspólnoty. W Polskim systemie edukacji zadania determinujące kształtowanie tożsamości młodego człowieka związane są m.in. z obszarem edukacji regionalnej i międzykulturowej. Ich dotychczasowa struktura jest niewystarczająca – wymaga zmian umożliwiających współistnienie nachodzących na siebie hybryd kulturowych, wykraczających poza granice polityczne. Jest to zjawisko pogłębiające się ze względu na migrację i emigrację ludności wywołane: pandemią COVID-19, wojną rosyjsko-ukraińską, innymi konfliktami i sytuacjami społeczno-ekonomicznymi. Artykuł zawiera wskazania teoretyczne w zakresie problematyki tożsamości oraz propozycję połączenia edukacji regionalnej, międzykulturowej oraz transkulturowości w perspektywie procesów edukacyjnych w szkole.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, edukacja regionalna, kształcenie, tożsamość, transkulturowość.

Wprowadzenie do problematyki

Fundamentalne przemiany w polityce europejskiej i światowej, wywołane wojną rosyjsko-ukraińską, oraz w przestrzeni społecznej, spowodowane pande-

micznymi losami jednostek – rodzin – zbiorowości – całych państw, „zmuszają” do nowego spojrzenia na problematykę tożsamości zbiorowej. We współczesnych ponowoczesnych społeczeństwach trwałe przynależności społeczno-kulturowe, zorganizowane na bazie sztywnych struktur i umiejscowione w wyraźnych granicach, praktycznie zanikają. W nich to społeczna tożsamość jednostki była jasno określona poprzez zajmowane pozycje społeczne. Obecnie człowiek staje zatem przed nieustannymi pytaniami: kim jestem? – jaką pozycję społeczną zajmuję względem pozycji innych ludzi? – jakie jest moje miejsce w świecie? Poczucie niepewności i potrzebę uchwycenia własnej tożsamości potęgują: wszelkie procesy globalizacyjne w wymiarze ekonomicznym, politycznym, społeczno-kulturowym; gwałtowny rozwój technologii informatycznych oraz procesów komunikacyjnych; wzmożenie ruchliwości społecznej determinującej nasilenie pluralizmu kulturowego (Firlit, 2016).

Polski system edukacji w obliczu niepewnych struktur społecznych, ulegających przemianom zarówno w odniesieniu do wartości i norm w świecie popandemicznym, jak i poczucia przynależności kulturowej w wyniku napływu dużej liczby ludności pochodzenia ukraińskiego oraz polskiego, ale zakorzenionego w perspektywie emigracyjnej, ma przed sobą nowe zadania w zakresie kształtowania poczucia tożsamości społecznej dzieci i młodzieży szkolnej.

W zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości politycznej, społeczno-kulturowej i gospodarczej świata trwają i kształtują się w ujęciu makro tożsamości niejednorodnych etnicznie i kulturowo społeczeństw, a w nich jednostki formowane przez współegzystujące kultury. W opisie pojęciowym podlegają one komplementarnym koncepcjom regionalizmu, wielokulturowości, międzykulturowości, interkulturowości i transkulturowości – „zwiastując[ym] podejście pluralistyczne, określające sposoby współistnienia i współoddziaływania rozmaitych grup społecznych i jednostek w nowym, zglobalizowanym świecie” (Buryńska-Sylwestrzak, 2019, s. 19).

Specyficzną przestrzeń do kształtowania człowieka, jego tożsamości w ujęciu indywidualnym i zbiorowym, współegzystowania i przenika się elementów kulturowych tworzy szkoła. Ona to staje się dzisiaj swoistym miejscem odnajdywania przez dzieci i młodzież własnej autentyczności, a jednocześnie przynależności do określonej zbiorowości. W perspektywie zmian społeczno-kulturowych w Polsce, Europie i na świecie warto odpowiedzieć na pytania:

- Jaką rolę odgrywa szkoła w kształtowaniu tożsamości ucznia we współczesnej szkole?
- W jaki sposób edukacja regionalna i międzykulturowa mogą stać się częścią „szerzej” zakrojonych procesów kształcenia tożsamości, uwzględniających przygodność i zmienność sieci kulturowych?

- Jakie miejsce w przestrzeni szkolnej powinna zajmować transkulturowość w świecie dynamicznie postępujących zmian społecznych, ekonomicznych i politycznych?
- Jak łączyć założenia edukacji regionalnej, międzykulturowej i transkulturowości w przestrzeni współczesnej szkoły?

Rola szkoły w procesie kształtowania tożsamości dzieci i młodzieży w XXI w.

Tożsamość jednostki kształtowana jest w procesie wychowania, samowychowania oraz uczestnictwa w życiu społecznym. Człowiek identyfikuje się i porównuje z Innymi, ale także otrzymuje kompetencje kulturowe w trakcie reprodukcji kulturowej w ramach rodziny – społeczności lokalnej – szkoły. W zorganizowanej przestrzeni szkolnej nabywa nowych kompetencji i jednocześnie przekształca już wcześniej ukształtowane (Piechaczek-Ogierman, 2016).

Problematyka tożsamości oscyluje wokół sfery osobistej każdej jednostki ludzkiej oraz zbiorowej, związanej z jej funkcjonowaniem w obrębie danej rzeczywistości społecznej. W ujęciu węższym odnosi się do konstruowania struktury Ja i prowadzi do ukonstytuowania własnych zbiorów wyobrażeń, sądów i przekonań (Zellma, 2002). Człowiek odczuwa wówczas swoiste poczucie unikalności, odrębności, a przede wszystkim poznaje siebie i zaczyna identyfikować różnice pomiędzy sobą a innymi ludźmi (Piechaczek-Ogierman, 2019). Jest to także początek nabywania schematów, które konstytuują kontakty jednostki z resztą społeczeństwa (Zellma, 2002), a tym samym doprowadzają do konstruowania struktury My – tożsamości społecznej (Szczepański, 2003). Charakteryzuje się ona wspólnym dla danej grupy systemem wartości, norm, obyczajów, zwyczajów, języka, określonego terytorium. Jest zatem „oparta na przeżywanej i zinternalizowanej tradycji, teraźniejszości i wspólnym dla grupy definiowaniu przyszłości” (Szczepański, 2003). Jednocześnie za jej pośrednictwem jednostka nabywa zbiór samookreśleń, dzięki któremu rozróżnia sferę My od sfery Inni Ludzie, dokonując przy tym opisu samej siebie. Rozumuje w kategoriach My-nie-My, tzn. Oni (Reber, 2002), oraz świadomie definiuje przynależność i podobieństwo do określonej grupy i kategorii społecznej (Lisowska, 2022).

Wśród podstawowych form tożsamości zbiorowej wymienia się tożsamość kulturową – determinującą poczucie dumy każdego człowieka z przynależności do określonej struktury, konkretnego świata, charakteryzującego się przez tradycję, obyczaje, idee, przekonania, systemy aksjologiczne i normatywne (Szczepański, 1999). Jest to uzyskanie odpowiedzi na podstawowe pytania: „Kim jestem” oraz „Skąd jestem” (Melchior, 1990). Do tożsamości społecznej należy

również tożsamość regionalna często zwana lokalną. Może tworzyć się w realnych stosunkach społecznych, ale także w kontaktach wyobraźniowych oraz symbolicznych. W związku z tym zależy od identyfikacji z miejscem oraz z określonymi ludźmi (Rembowska, 2000). Marek Szczepański wiąże ją z tradycją regionalną funkcjonującą w obrębie zdefiniowanego i delimitowanego terytorium, ale jednocześnie specyficznych dla niego cech: społecznych, kulturowych, gospodarczych i topograficznych (Lisowska, 2022). Wyróżnia również tożsamość: emocjonalną – opartą na codziennych doświadczeniach jednostki ludzkiej, jej związkach ze społecznością (lokalną, regionalną) oraz komunikacją i bliskością interpersonalną; funkcjonalną – posiadającą wymiar materialno-bytowy i odnoszącą się do funkcjonowania w konkretnym środowisku (Szczepański, Śliz, 2018).

Współczesna edukacja staje przed trudnym zadaniem wykształcenia w młodym pokoleniu umiejętności twórczego zaadaptowania się, definiowanego jako zdolność jednostki do kreowania samej siebie, do zachowania własnej tożsamości mimo zmieniających się warunków życiowych (Wróblewska, 2011). Głównym wyzwaniem szkoły staje się organizowanie edukacji według czterech filarów kształcenia: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być (Delors, 1998). Poglądy Jacques’a Delorsa wypowiedziane u progu XXI w. mogą dzisiaj, w niestabilnych kulturowo i strukturalnie społeczeństwach Europy, stanowić wyznacznik osiągnięcia w edukacji – uczyć się, aby żyć wspólnie.

Pandemia, a wraz z nią emigracje z kraju oraz powroty Polaków po długoletnim pobycie za granicą, a także ruchy migracyjne wywołane wojną rosyjsko-ukraińską, uwidocznily potrzebę przesuwania się procesu kształtowania tożsamości w kategoriach Ja-My-Oni w stronę nieustannego funkcjonowania w triadzie sformułowanej przez Jerzego Nikitorowicza, a łączącej: tożsamość dziedziczną i nabywaną z tożsamością ról i wyzwań oraz tożsamością odczuwaną i realizowaną (Nikitorowicz, 2008). W związku z tym edukacja powinna realizować dwa wzajemnie wykluczające się cele: z jednej strony pogłębiać poczucie autonomiczności dzieci i młodzieży, a z drugiej wzbudzać otwartość wobec odmienności – innych kultur i osób w nich trwających (Wróblewska, 2011). W dobie gwałtownego postępu cywilizacyjnego oraz rozwoju nowoczesnych technologii szkoła staje przed zadaniem uwzględniania zmian społecznych i kulturowych.

Pozostanie ona [...] miejscem kontaktów społecznych, miejscem nabywania i kształtowania (się) postaw, umiejętności współpracy [...]. Funkcje doradcze, środowiskowe czy kulturotwórcze mogą i powinny przywrócić tej instytucji rangę użyteczności społecznej, a edukację uwolnić od sztuczności na rzecz realizacji rzeczywistych potrzeb jednostek i grup społecznych (Lewowicki, 2007, s. 137–138).

Gabriela Piechaczek-Ogierman (2016), kontynuując myśl Tadeusza Lewowickiego (2007), zwraca uwagę na konstruowanie takiej przestrzeni szkolnej, która propaguje wartościowe modele życia, przyczyniające się do zachowania tożsa-

mości i podmiotowości grup i jednostek. Każda szkoła powinna reagować na zmiany zachodzące poza nią i wprowadzać nowe rozwiązania wewnątrzsystemowe. Szczególnie w przypadku działalności w środowisku silnie zróżnicowanym kulturowo należy wdrażać w placówkach edukacyjnych pracę na rzecz rozwijania tożsamości uczniów w sferze rodzinnej, regionalnej, narodowej, europejskiej, a jednocześnie kształtować swoistą podmiotowość i autonomię dzieci i młodzieży, przy uwzględnieniu wartości uniwersalnych, tolerancji i otwartości na Innych oraz pluralizmu kulturowego i wyznaniowego. W procesie edukacji uczniowie powinni zostać wyposażeni w wiedzę o własnym regionie, miejscu zamieszkania, w szerokim zakresie społeczno-przyrodniczo-kulturowym (Piechaczek-Ogierman, 2016; Lewowicki, 2007). Szkoła stanie się wówczas przestrzenią do nawiązywania współpracy oraz wymiany młodzieżowej, w tym czynnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu publicznym „zintegrowanej Europy” (Piechaczek-Ogierman, 2016, s. 219).

Proces kształtowania tożsamości odbywa się nie tylko przez identyfikację z Innymi, ale także przez odnajdywanie własnej odrębności, unikatowości, niepowtarzalności. Jak twierdzi J. Nikitorowicz – w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo z jednej strony jednostka ma poczucie „swojskości”, „bycia sobą”, „bycia u siebie”, a z drugiej doznaje „obcości” i „inności”, przy jednoczesnym byciu w ciągłej konfrontacji z Innymi – ludźmi, grupami oraz ze związanymi z nimi tradycjami i kulturami. sposobami zachowań i działań, czy też stylem życia (Nikitorowicz, 2005, s. 96–97). Tożsamość kreowania jest wówczas wtedy, gdy młody człowiek posiada umiejętność zrozumienia i oceny samego siebie, krytycznie podchodzi do zróżnicowanych sytuacji, warunków oraz grup i ludzi (Nikitorowicz, 2005). Uczeń w sposób świadomy postrzega swoje miejsce w świecie, w najbliższym otoczeniu, ale także samego siebie. Kreuje własne Ja na „wizji własnej biografii” – „zbiorze uświadomionych autocharakterystyk (definicji siebie)” (Piechaczek-Ogierman, 2016, s. 220).

Szkoła nadaje bieg procesom kształtowania tożsamości indywidualnej i zbiorowej – czyniąc to za pośrednictwem różnych elementów programowych i wychowawczych, wśród których odnajdujemy edukację regionalną i międzykulturową. Działalność placówek edukacyjnych w tym zakresie staje się coraz bardziej znacząca w perspektywie niestabilności społecznej, podążającej w kierunku dynamiczności, przygodności i hybrydyzacji kultur.

Edukacja regionalna i międzykulturowa w procesie kształcenia tożsamości

W edukacji regionalnej jako koncepcji pedagogicznej podkreśla się dydaktyczne znaczenie dziedzictwa kulturowego, stanowiącego niezbędny element

tożsamości indywidualnej i zbiorowej, determinujący proces integracji europejskiej oraz zakorzenienia jednostki w „małej ojczyźnie” (Lisowska, 2022). W systemie edukacji polega to na wzajemnym oddziaływaniu i wpływach jednostek oraz grup ludzkich – ich umiejętności, kompetencji, sił i wszelkich doświadczeń – prowadzących do rozwoju własnej samoświadomości, autentyczności i niepowtarzalności (Nikitorowicz, 2011). Swoisty związek edukacji regionalnej z kształtowaniem tożsamości dzieci i młodzieży podkreślany jest od ponad 10 lat we wszelkich założeniach i poglądach teoretycznych z tego zakresu problemowego. Edukacja regionalna, od 2009 r. zakorzeniona w podstawie programowej na wszystkich szczeblach nauczania w Polsce, identyfikowana jest przede wszystkim z działaniami międzyprzedmiotowymi.

Istotą edukacji regionalnej jest wyposażenie w wiedzę, zapoznanie, uwrażliwienie, wspieranie, wzmacnianie i chronienie świata wartości rdzennych, wdrażanie do kultywowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania pełnych postaw przejmowania tradycji od poprzednich pokoleń, świadomego kształtowania więzi z „ojczyzną prywatną”, ze światem pierwotnego zakorzenienia (Nikitorowicz, 2011, s. 26).

Jednocześnie rozpoczyna ona proces dialogu edukacyjnego wzmacniającego siły człowieka; prowadzącego do poznania i zrozumienia samego siebie, ale także kultury, z którą jednostka się identyfikuje; umożliwiającego dostrzeżenie odmienności i odnalezienie sposobów na współistnienie, współdziałania i zrozumienie dla inności (Lisowska, 2022).

Takie postrzeganie edukacji regionalnej w procesie kształcenia, ukierunkowanego na formowanie dzieci i młodzieży – ich tożsamości indywidualnej i zbiorowej – osadzenie w ramach konkretnej struktury kulturowej, ale przy jednoczesnym dostrzeganiu/zauważaniu innych jednostek i wyrażanych przez nich kultur, staje się bliskie koncepcji edukacji międzykulturowej.

Edukacja międzykulturowa jako subdyscyplina pedagogiczna ukierunkowana jest na formowanie osobowości człowieka, której podstawę stanowią doświadczenia nabywane podczas kontaktu z „przedstawicielami i dorobkiem innych społeczeństw” (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 325). Jej kluczowym elementem jest zagadnienie tożsamości w sferze indywidualnej, grupowej – społecznej, kulturowej, regionalnej etc., przez co determinuje określenie samego siebie także w interakcji z Innymi, widząc jednocześnie potrzebę i możliwości otworzenia się człowieka na świat zewnętrzny, tzn. przechodzenia lokalności w stronę większych struktur kulturowych.

Natomiast jej podstawy organizacyjne określa prawo międzynarodowe, Konstytucja RP oraz odrębne zapisy i rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, a także Ustawa o cudzoziemcach z dnia 12 grudnia 2013 r.

Edukacja międzykulturowa staje się niejako zjawiskiem/działaniem edukacyjnym szerszym w stosunku do edukacji regionalnej. Obecna w różnych przestrzeniach: społeczno-kulturowych, działalności i życia człowieka, odbywa się za

pośrednictwem dialogu w postaci różnych przekazów słownych, muzycznych, artystycznych, sportowych, wymian młodzieżowych. Posiada charakter formalny – osadzony w procesie kształcenia; pozaformalny – w przestrzeni murów szkolnych, ale poza podstawowym programem nauczania; i nieformalny – wychodzący całkowicie poza działania szkolne. Zdaniem Tadeusza Lewowickiego

powinności edukacji są na gruncie edukacji międzykulturowej wyznaczone przez zespół wartości, które określa się jako uniwersalne, a które czerpią swe źródła zarówno z pozytywnych przesłań religii i wyznań, jak i odwiecznych doświadczeń i mądrości poprzednich pokoleń, jak też imperatywów nieczynienia zła, a czynienia dobra, jak też wreszcie współczesnej myśli społecznej ukazującej pozytywne perspektywy życia w pokoju, wolności w warunkach respektowania praw człowieka, solidarności, współpracy, a jednocześnie pluralizmu światopoglądowego i politycznego, zróżnicowania kultur (Lewowicki, 2013, s. 16–17).

Józef Nikitorowicz wskazuje na to, że edukacja międzykulturowa w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości czerpie z doświadczeń wielokulturowych społeczeństw. Jest także odpowiedzią na ustawiczne migracje, potrzebę wymiany informacji, ale również zmian i przemian w systemie wartości każdej jednostki i grup. Stanowi odpowiedź na fakt zaistnienia społeczeństw wielokulturowych, radzenia sobie z identyfikacją z określoną wspólnotą, tzn. nadawania swoistej rangi tożsamości kulturowej grupy oraz ambiwalencji tożsamościowej (Nikitorowicz, 2009; Lisowska, 2021). Międzykulturowość jest wówczas zadaniem i wyzwaniem edukacyjnym, prowadzącym do wychowania „ku wielokulturowości” (Nikitorowicz, 1999, s. 25). Ważne jest bowiem ukształtowanie w człowieku świadomości odmienności, ale tylko przy „jednoczesnym poznawaniu, akceptowaniu oraz przyjmowaniu cech innej kultury” (Lisowska, 2021, s. 25).

Kultury traktowane są równorzędnie, a ich transformacja dokonuje się poprzez odbieranie i przekaz wartości oraz wzorów. Każdy element świata społeczno-kulturalnego może być kryterium postrzegania siebie i innych w perspektywie Obcy/Inny – Różny/Odmienny. Jest to swoisty element rozwoju jednostki i jej cecha konstytutywna (Nikitorowicz, 2008, s. 290).

Ważny aspekt edukacji międzykulturowej stanowi (tak jak w przypadku edukacji regionalnej) jej dialogiczność, która sprzyja „spotkaniu kultur” i „edukacji konfliktu”, polegającego na kreowaniu rozwiązań konfliktów. Współistnienie jest wyznacznikiem jej celów i zadań, które ukierunkowane są na przejście od wielości do interakcji kultur – współpracy i obopólnego czerpania z dorobku jednostek, grup, społeczności odmiennych od siebie (Nikitorowicz, 2009).

Zadaniem edukacji międzykulturowej i regionalnej jest determinowanie rozwoju tożsamości człowieka w kierunku wielopłaszczyznowym, przy jednoczesnym prowadzeniu do procesu samopoznania. Obecnie jednostka – uczeń staje na pograniczu kulturowym, które we współczesnym świecie przemieszania struktur kulturowych jest bliskie funkcjonowaniu każdego człowieka. Dzieci

i młodzież zaciekawione odmiennością ukierunkowywane powinny zatem być na chęć poznania odmienności – nawiązania współpracy – współegzystowania kulturowego. Inność nie tworzy wówczas granicy, a pokazuje, jaka wielość/zmienność może nas otaczać. Uświadamia, jak można żyć, działać w obliczu tej różnorodności, w której perspektywy kulturowe istnieją obok siebie, wzajemnie pobudzając do istnienia/współistnienia.

Edukacja regionalna i międzykulturowa w perspektywie współczesnych przemian społeczno-kulturowych, politycznych i ekonomicznych (świata popandemicznego, wojny rosyjsko-ukraińskiej, w tym migracji i emigracji ludności) wkracza zatem w perspektywę przemieszenia kulturowego – transkulturowości.

Miejsce transkulturowości w przestrzeni szkolnej

Transkulturowość w zakresie nauk społecznych i humanistycznych posiada szeroki zakres definicyjny. Jest pojęciem określającym

przestrzenne bycie „poza” granicami/ami określonych kultur i przemieszania kulturowe, których efektem jest powstawanie nowych struktur i formacji kulturowych, zbudowanych z heterogenicznych sieci, zawierających komponenty wspólne z innymi transkulturowymi sieciami oraz elementy różnicujące (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 27).

Transkulturowość można rozpatrywać jako koncepcję naukową, u której podstaw leży pogląd, że współczesne kultury posiadają umiejętność dokonywania tzw. przejść/transwersji (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 27; Welsch, 1998, s. 213). Badacze uznają wówczas, iż formowane są na kształt puzzli, tzn. tworzą *puzzling forms of cultures* (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021; Welsch, 1999; Guziuk-Tkacz, Siegień-Matyjewicz, 2015 i in.).

Jest to także proces „nieustannego przekraczania granic kulturowych” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 27) oraz kreowania nowych jakości kulturowych charakteryzujących się strukturą hybrydową. Współczesne kultury, wartości i style życia przenikają się, mieszają oraz ulegają hybrydyzacji, co uwiadcza ich niejednorodność (Welsch, 1999). W procesie tym kultury nie są więc wyraźnie wyodrębnione (Welsch, 1999) oraz zachodzą pomiędzy nimi interakcje: pomiędzy „dwoma lub większą liczbą odrębnych biegunów kulturowych w wymiarze mikro- i makrospołecznym” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28). Natomiast kształtowanie tożsamości kulturowych ukierunkowane jest na ponadnarodową przestrzeń – do której przynależność nie wymaga bezpośredniej/fizycznej obecności (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021; Hastrup, 2008).

We współczesnej szkole coraz częściej spotykają się uczniowie wychowywani w odmiennych kulturowo przestrzeniach, posiadający różne tradycje językowe i religijne. Wprowadzenie działań transkulturowych w ujęciu pedagogicznym może umożliwić dzieciom i młodzieży nie tylko akceptację odmienności, ale

także poczucie dynamiczności i zmienności struktur kulturowych. Jest to szansa na budowanie tożsamości opartej na wielu elementach kulturowych.

Pozwalając na przekraczanie granic kulturowych, szkoła staje się miejscem kształtowania dzieci i młodzieży świadomych ciągłej zmienności otaczającej ich rzeczywistości, a także umiejętności przystosowywania się do tego procesu i korzystania z jego najlepszych aspektów. Należy przychylić się zatem do stanowiska Marty Guziuk-Tkacz, iż transkulturowość jest „jedną z głównych charakterystyk współczesnych czasów”, determinujących przemiany na „płaszczyznach psycho-socjo-kulturowych”, przy jednoczesnym zauważeniu jak nigdy dotąd wzmocnienia „dyfuzji kulturowej, transkulturowości i hybrydyzacji” (Guździuk-Tkacz, 2019, s. 56), których przyśpieszenie dokonało się za sprawą migracji ludności wywołanych pandemią COVID-19 oraz wojną ukraińsko-rosyjską.

Obecnie kultury przenikają granice narodowe, ogarniając swoim zasięgiem coraz większe populacje i szersze tereny, a przy tym kreują specyficzne „konfiguracje powiązań” (Welsch, 1998, s. 204) oraz „makro-kompleksy” (Nikitorowicz, Guździuk-Tkacz, 2021, s. 28). Wolfgang Welsch twierdzi, że „nasze kultury w istocie zatraciły już swą jednorodność i odrębność, aż po rdzeń charakteryzuje je przemieszanie i wzajemne przenikanie” (Welsch, 1998, s. 204).

Jednym z podstawowych miejsc, w których powinno dochodzić do hybrydyzacji i łączenia się różnych aspektów kulturowych, jest szkoła jako placówka umożliwiająca wszechstronny rozwój każdego człowieka. Transkulturowość pozwala bowiem na formowanie w dzieciach i młodzieży „świadomości przygodności” (Nikitorowicz, Guździuk-Tkacz, 2021, s. 28; Welsch, 1998, s. 221) przy uwzględnieniu dynamicznego charakteru sieci kulturowych, które warunkują ciągłe zmiany w zakresie sytuacji i problemów, z jakimi się spotykają. Wówczas ich osobowość i tożsamość kulturowa jest również w kontakcie z innymi – jest formą hybrydy i podlega nieustannemu rozwojowi, ale „nie na skutek realizacji czegoś z góry nadanego” (Nikitorowicz, Guździuk-Tkacz, 2021, s. 28; Welsch, 1998, s. 11). Według W. Welscha owe

wielorakie powiązania kulturowe są decydujące dla naszego kulturowego formowania się, a praca nad własną tożsamością, coraz częściej staje się pracą nad integracją wielu komponentów o różnym pochodzeniu kulturowym (Welsch, 1998, s. 205).

Komponentów, które w przestrzeni współczesnej szkoły stają się bardzo wyraźne za sprawą obcowania ze sobą uczniów o różnym podłożu kulturowym i religijnym, charakteryzujących się różnorodnymi doświadczeniami życiowymi i historiami rodzinnymi.

Współczesna transkulturowość jest swoistą alternatywą dla twierdzeń, że natura ludzka jest odwieczna i niezmienna oraz teorii kultur charakteryzujących się wewnętrzną jednorodnością i autonomicznością. Można łączyć ją z ideą szlaku kulturowego, gdzie paradygmat kulturowy stanowi poszukiwanie auten-

tyczności – poparte „rekonstrukcją przeszłości” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28; Kamińska, 2013, s. 319) oraz „dynamiczną społeczną konstrukcją” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28; Kazimierczak, 2009, s. 39). Kultury otrzymują właściwości płynności i dynamiczności rozwoju, a granice pomiędzy nimi ulegają zatarciu, w ich miejsce zaś tworzone są „nowe jakości kulturowe o strukturze hybrydowej” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28).

Dzięki takiemu postrzeganiu świata tożsamości kulturowych młody człowiek ma możliwość podążania za tym procesem zmian oraz potrafi odnaleźć się w różnorodnej kulturowo klasie i grupie szkolnej. Lub też uczeń odmienny językowo, wyznaniowo dostaje możliwość zarówno zaakcentowania własnych elementów kulturowych/tradycji rodzinnych, jak i płynnych, dynamicznych zmian w aspekcie własnej tożsamości.

Jednostka ludzka zatem, aby poznać własną transkulturową strukturę, musi przyjąć/zaakceptować również transkulturową społeczność, która determinuje i kształtuje jej tożsamość. J. Nikitorowicz i M. Guziuk-Tkacz nazywają to „swoistym sprzężeniem zwrotnym” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28). W związku z tym, powołując się na poglądy W. Welscha oraz J. Nikitorowicza i M. Guziuk-Tkacz, należy postulować dynamiczność podmiotu jednostki – człowieka – ucznia w procesie edukacji i wychowania. Ucznia, który powinien podlegać nieustannym zmianom, ale także być gotowy do tego, co wspomniani badacze nazywają transwersją, tzn. swoistym przejściem „pomiędzy różnymi ramami znaczeniowymi” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 28; Welsch, 1998, s. 31). Wprowadzenie transkulturowości w przestrzeni szkolnej może umożliwić tak rozumiane kształtowanie tożsamości dzieci i młodzieży.

W stronę nowego podejścia do kształtowania tożsamości – wspólna przestrzeń edukacji regionalnej, międzykulturowej i transkulturowości

U podstaw kształtowania tożsamości społecznej jednostki – ucznia leżą procesy nauczania-uczenia się i wychowania konstruowane wokół edukacji regionalnej i międzykulturowej. Dzisiaj już jednak nie możemy mówić tylko o działaniach podejmowanych w ramach „trwałych” struktur kulturowych, w których człowiek odnajduje się w kategoriach jednoznacznych Ja-My-Oni. Niewystarczające staje się również ukierunkowanie na dialogiczność i „czyste” współistnienie obok siebie poszczególnych elementów kulturowych. Tym samym niewystarczające jest uwzględnianie jedynie w procesie kształcenia edukacji regionalnej oraz umożliwianie elementów edukacji międzykulturowej. Niezadowalająca jest w tym zakresie podstawa programowa dla poszczególnych etapów kształcenia, wprowadzająca międzyprzedmiotowe działania z obszaru regionalizmu oraz od-

bywające się obecnie doraźne akcje, spotkania w ramach rozpowszechniania w środowisku szkolnym edukacji międzykulturowej.

To, co w procesie edukacji jest oddzielane od siebie – to, co różnicuje edukację regionalną i międzykulturową – jest „szansą” na współegzystowanie, przemieszanie, przenikanie, dynamiczność oraz przygodność w koncepcji transkulturowości. Umożliwia niejako kształtowanie tożsamości ucznia na pewnej płaszczyźnie: cech, zadań, elementów, przybierających nowe układy powiązań. Te natomiast zależne są od komponentów, które we współczesnej szkole objawiają się poprzez współegzystowanie jednostek charakteryzujących się różną narodowością, wyznawaną religią, podłożem językowym, doświadczeniem życiowym i kulturowym w obrębie środowiska domowego.

Oznacza to, że nie możemy prowadzić edukacji regionalnej i międzykulturowej, stawiając pomiędzy nimi granic. Powinniśmy traktować je jako elementy procesu w przestrzeni szkolnej, prowadzącego do kształtowania tożsamości dzieci i młodzieży, w ramach którego dochodzi do nabycia umiejętności łączenia wartości związanych z tradycją rodzimą z wartościami wielokulturowymi, prowadzących do świadomości możliwości ciągłych zmian we własnych strukturach kulturowych. Tak rozumiana edukacja pomaga wychodzić poza kanon – przekraczać granice kulturowe – dokonywać przemieszczenia – przemieszania kulturowego, a wreszcie formować nowe struktury podlegające przygodności i dynamicznym zmianom.

Należałoby zatem zastanowić się nad reformą ścieżki międzyprzedmiotowej pt. edukacja regionalna i wprowadzeniem zamiast niej nowej – uwzględniającej połączenie tego, co istotne w regionalizmie, z tym, co wynika z wielokulturowości w przestrzeni szkolnej, a jednocześnie prowadzi do dynamicznej tożsamości kulturowej ucznia.

W procesie kształtowania tożsamości indywidualnej i zbiorowej spotkanie jednostki z najbliższym otoczeniem, które staje się (oprócz środowiska rodzinnego) jego zakrojoną przestrzenią funkcjonowania, jest wstępem do triady łączącej tożsamość dziedziczną i nabywaną z tożsamością ról i wyzwań oraz tożsamością odczuwaną i realizowaną (Nikitorowicz, 2008) i pchnięciem jej w stronę hybrydyzacji kultur / ich wzajemnego przenikania się – przy jednoczesnym uwzględnieniu zbliżenia kultur, poszukiwaniu uniwersalnych wartości, wspólnych elementów kultury, współpracy, rozumienia i współdziałania oraz odkrywaniu różnorodności, odnajdywaniu wartości innych i własnych.

Połączenie elementów edukacji regionalnej, międzykulturowej i transkulturowej w jednym programie ścieżki międzyprzedmiotowej na każdym etapie kształcenia pozwoli na ukształtowanie tożsamości dzieci i młodzieży z uwzględnieniem współczesnych zmian kulturowych, społecznych, ekonomicznych i politycznych.

Transkulturowość bowiem zapewnia nam uznanie ucznia za podmiot pedagogicznych oddziaływań. Ucznia, którego charakteryzuje „transwersalny rozum będący odrębną kompetencją poznawczą”, determinujący świadomość współczesnego człowieka – „wielość racjonalności” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 29). Tego typu jednostka posiada wewnętrzny pluralizm osobowości, specyficzny styl funkcjonowania oraz umiejętność przyjęcia „regulatywnej postawy wobec siebie” poprzez „radzenie sobie” z wieloma wariantami siebie oraz własnymi możliwościami (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 29).

Zadaniem współczesnej szkoły jest wychodzenie poza zastane struktury kulturowe.

Chociaż wszyscy żyjemy w środowiskach lokalnych, światy doświadczane u większości z nas są naprawdę globalne (Giddens, 2001, s. 257).

Istotne zatem staje się, z jakim postawami wobec własnej kultury sięgamy poza nią / wychodzimy poza jej granice. Z czego jesteśmy w stanie zrezygnować, funkcjonując na pograniczu kulturowym, a co staje się naszym nośnikiem do przestrzeni nowych, hybrydowych? Czy w rezultacie powracamy do własnych korzeni – czy wracamy jako „czysta niezapisana karta”, czy jednak przemycamy to, co jest inne?

Uczeń może uzyskać odpowiedzi na te pytania w toku kształtowania własnej tożsamości za pośrednictwem procesu – edukacji międzyprzedmiotowej łączącej treści uwzględniające wartości, tradycję i kulturę regionalną z wartościami wielokulturowymi, w których obecnie funkcjonuje, oraz z umiejętnością rozpoznawania i czerpania z dynamiczności struktur kulturowych. Tego typu działania edukacyjne powinny zostać wprowadzone do podstawy programowej poszczególnych etapów kształcenia, ale także należy wskazywać w niej potrzebę odnośnienia się do współczesnej specyfiki społeczno-kulturowej danego regionu – struktury narodowej, etnicznej, językowej i wyznaniowej społeczeństwa po migracjach wywołanych pandemią COVID-19 i wojną ukraińsko-rosyjską.

Dyrekcja placówek szkolnych oraz nauczyciele będą mieli wówczas podstawę do współpracy z instytucjami, organizacjami pozarządowymi działającymi na polu kultury i tradycji lokalnej oraz międzykulturowości. Jednocześnie będą zobligowani do wdrażania działań umożliwiających kształtowanie tożsamości dzieci i młodzieży w odniesieniu do zmieniających się warunków kulturowych, społecznych i politycznych.

Jest to „szansa” na przygotowanie jednostek podlegających wychowaniu i kształceniu do bycia, współpracy, współdziałania, podejmowania negocjacji i dialogu w świecie pełnym zróżnicowanych więzi społecznych oraz tożsamości regionalnych, międzykulturowych i hybrydowych. Na człowieka bowiem oddziałują zmieniające się przestrzenie społeczne, w których kultury ulegają usiecieniu (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 29–30).

Zamiast zakończenia

Problematyka kształtowania tożsamości dzieci i młodzieży we współczesnej szkole w perspektywie edukacji regionalnej, międzykulturowej oraz podejścia transkulturowego jest przestrzenią do wielu dyskusji naukowych. Autentyczność, niepowtarzalność, a zarazem poczucie przynależności, ale także i przygodności, oraz zmienności kulturowej nie mogą się wydarzyć bez obecności procesów edukacyjnych. Za ich to pośrednictwem bowiem dochodzi do spotkania tego, co rodzinne, lokalne, z tym, co inne, odmienne ale rozwojowe – formujące nowe przestrzenie kulturowe. Problematyka hybrydyzacji kultur zaczyna odgrywać coraz większą rolę w wyniku przemieszania kulturowego w Polsce, Europie i na świecie, wywołanego migracją i emigracją ludności w rzeczywistości popandemicznej, w obliczu konfliktów zbrojnych (takich jak wojna rosyjsko-ukraińska) i problemów ekonomicznych.

Edukacja regionalna jest niezbędnym wstępem do zrozumienia przez młodego człowieka dynamiczności sieci kulturowych. W pierwszej kolejności należy poznać samego siebie – własną kulturę, tak aby wkroczyć na grunt tolerancji i zrozumienia. Zauważenie inności, odmienności i wejście na pogranicze kulturowe zapewnia nam edukacja międzykulturowa. Na tym etapie procesu edukacyjnego pojawia się również swoista dialogiczność, współdziałanie, nawiązywanie porozumienia – interakcji pomiędzy kulturami.

Edukacja regionalna i międzykulturowa powinny wprowadzać jednostkę do chęci przekraczania granic kulturowych, tzn. nabycia „świadomości, że człowiek XXI wieku nie może być zakładnikiem kultury dziedziczonej” (Nikitorowicz, Guziuk-Tkacz, 2021, s. 30). Tym samym prowadzić do ujęcia w procesie edukacyjnym wartości kulturowych, a ściślej potrzeby w nich uczestniczenia w perspektywie obiektywnej i subiektywnej / bezpośredniej i pośredniej. Odnajdywanie granic kulturowych pozowali na zrozumienie przez człowieka chęci bycia „między” i „poza” nimi przy jednoczesnym wejrzeniu we własne potrzeby i możliwości.

Traktowanie edukacji regionalnej i międzykulturowej jako elementów niesamoistnych w przestrzeni szkolnej umożliwi kształcenie tożsamości dzieci i młodzieży zdążającej ku transkulturowości.

Problematyka wymaga szerszego omówienia w kontekście zmian, jakie w ostatnich latach dokonały się w polityce oświatowej i funkcjonowaniu współczesnej szkoły.

Bibliografia

- Burzyńska-Sylwestrzak, J. (2019). *Wyzwania współczesnej humanistyki: transkulturowość i translینگwalizm*. Świecie: Wydawnictwo Uczelni Lingwistyczno-Technicznej w Świeciu.
- Delors, J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (tłum. W. Rabczuk). Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Wydawnictwa UNESCO.
- Firlit, E. (2016). Kłopoty z tożsamością w ponowoczesnym świecie. W: E. Firlit, J. Gladys-Jakóbiak (red.), *Wybrane problemy współczesnego świata w refleksji socjologicznej* (s. 63–88). Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej ponowoczesności* (tłum. A. Szulżycka). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guziuk-Tkacz, M., Siegień-Matyjewicz, A. (2015). *Leksykon pedagogiki międzykulturowej i etnopedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Guziuk-Tkacz, M. (2019). *Imigracja(e) i imigranci w kontekście transkulturowości. Diagnoza pedagogiczna*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Hastrup, K. (2008). *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kamińska, K. (2013). Szlak kulturowy – nowa strategia uobecniania przeszłości. *Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego*, 27, 321–329.
- Kazimierczak, M. (2009). Kilka refleksji nad „autentycznością” w kontekście książki Anny Wiczorkiewicz – *Apetyt turysty. O doświadczaniu świata w podróży. Turystyka Kulturowa*, 7, 32–39.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Dz.U. z 1997, nr 78, poz. 438.
- Lewowicki, T. (2007). *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa – Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Lewowicki, T. (2013). Edukacja wobec odwiecznych i współczesnych problemów świata – konteksty i wyzwania edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 2, 19–37.
- Lisowska, K. (2021). Forum Inicjatyw Lokalnych Warmii i Mazur jako przestrzeń do rozwoju edukacji międzykulturowej. *Podstawy Edukacji*, 14, 23–40. <https://doi.org/10.16926/pe.2021.14.03>.
- Lisowska, K. (2022). Miejsce edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości regionalnej przed i w czasach pandemii. *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (17), 172–182. <https://doi.org/10.15804/em.2022.02.13>.
- Melchior, M. (1990). *Spółeczna tożsamość jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nikitorowicz, J. (1999). Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej. W: J. Nikitorowicz, M. Sobiecki (red.),

- Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym* (s. 25–32). Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J. (2008). Dylematy kreowania tożsamości w wymiarze kulturowym. W: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań* (s. 15–25). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja międzykulturowa i regionalna*. Warszawa: WAiP.
- Nikitorowicz, J. (2011). Od Federacji Zespołów Badań Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Kulturowej, *Pogranicze. Studia Społeczne*, 27 (1), 7–18.
- Nikitorowicz, J., Guziuk-Tkacz, M. (2021). Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (15), 23–36. <https://doi.org/10.15804/em.2021.02.01>.
- Piechaczek-Ogierman, G. (2016). Szkoła w środowisku wielokulturowym i jej rola w kształtowaniu tożsamości uczniów. *Edukacja Międzykulturowa*, 5, 217–230. <https://doi.org/10.15804/em.2016.12>.
- Piechaczek-Ogierman, G. (2019). Uwarunkowania tożsamości lokalnej w środowisku miejskim. *Edukacja Międzykulturowa*, 1 (10), 157–172. <https://doi.org/10.15804/em.2019.01.09>.
- Reber, A.S. (2002). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rembowska, K. (2000). Tożsamość lokalna i regionalna. Region łódzki. *Acta Universitatis Lodziesis. Folia Geographica Socio-Oeconomica*, 3, 3–9.
- Rogalska-Marasińska, A. (2017). *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szczepański, M.S. (1999). Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych. W: A. Matczak (red.), *Badania nad tożsamością regionalną. Stan i potrzeby* (s. 7–17). Łódź – Ciechanów: Krajowy Ośrodek Dokumentacji Regionalnych Towarzystw Kultury.
- Szczepański, M.S. (2003). *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań. Między tożsamością indywidualną a społeczną – preliminaria*. Online: www.sociologiarozwoju.us.edu.pl [dostęp 5.07.2022].
- Szczepański, M.S., Śliz, A. (2018). Kim jestem? Identyfikacje i tożsamości społecznej. Przypadek Górnego Śląska. *Nauka*, 1, 129–142.
- Ustawa o cudzoziemcach z dnia 12 grudnia 2013 r. poz. 1650, z późn. zmian.
- Welsch, W. (1998). *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*. W: R. Kubicki (red.), *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfgang Welscha* (s. 195–222). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

- Welsch, W. (1999). Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. W: M. Featherstone, S. Lash (red.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (s. 194–213). London: SAGE.
- Wróblewska, M. (2011). Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 12, 176–187.
- Zellma, A. (2002). Kształtowanie tożsamości regionalnej młodzieży w toku interakcji katechetycznych. *Studia Warmińskie*, 39, 419–439.

How to shape the identity of children and youth in the space of a modern school? Between regional, cross-cultural education and transculturalism

Abstract

In the face of political, socio-cultural and economic changes in Europe and in the world the school faces new challenges related to forming the autonomy in children and youth and the sense of belonging to the certain community. In the Polish education system problems that determine shaping of young man's identity are related i.a. with the space of regional and crosscultural education. Their current structure is insufficient – requires changes enabling the coexistence of coinciding each other cultural hybrids that outreach political boundaries. It is the phenomenon that is increasing due to migration and emigration of people caused by COVID pandemic, Russian-Ukrainian war, other conflicts and socio-economic situations. The article contains theoretical recommendations in the range of identity issues and the proposition of combining regional education, cross cultural and transculturalism in the perspective of educational process at school.

Keywords: crosscultural education, regional education, education, identity, transculturalism.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.09>

Katarzyna WASZYŃSKA

<https://orcid.org/0000-0003-1495-4537>

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Martyna ZACHORSKA

<https://orcid.org/0000-0001-7554-9944>

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Weronika KLON

<https://orcid.org/0000-0001-8657-0597>

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kontakt: katarzyna.waszynska@amu.edu.pl; marzac@amu.edu.pl; wk12821@amu.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Waszyńska, K., Zachorska, M., Klon, W. (2022). Fematywy w edukacji seksualnej – czy (nie) warto ich stosować? *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 119–132.

Fematywy w edukacji seksualnej – czy (nie) warto ich stosować?

Streszczenie

W niniejszej pracy przedstawiono funkcjonowanie fematywów w świecie społecznym oraz ich znaczenie dla procesu edukacji seksualnej i wychowania seksualnego także w odniesieniu do reprodukcji stereotypów związanych z płcią. Dokonano streszczonego opisu funkcjonowania żeńskich końcówek na przestrzeni najnowszej historii rozwoju języka. Następnie odniesiono ich stosowanie do podstaw teoretycznych edukacji seksualnej, w tym rozwoju schematów i wzorców zachowań. Analiza uwarunkowań językowych, psychologicznych i psychoseksualnych pozwoliła na przedstawienie wpływu używanego języka na postrzeganie rzeczywistości i miejsca jednostki w otaczającej ją przestrzeni społecznej. Dokonana została analiza znaczenia korzystania z fematywów w odniesieniu do konstruowania własnej tożsamości i ograniczania dyskryminacji ze względu na płeć. Niniejsza praca zestawia kontekst kulturowych uwarunkowań używanego języka oraz jego znaczenie dla dobrostanu jednostki. Ukazuje podstawy traktowania języka równościowego jako formy wsparcia rozwoju psychologicznego i psychoseksualnego człowieka.

Słowa kluczowe: fematywy, język równościowy, tożsamość, rozwój psychoseksualny, edukacja seksualna, dyskryminacja.

Wstęp

Feminytywy (również feminytywa) to

rzczoowniki nazywające kobiece zawody i funkcje, najczęściej derywowane od nazw męskich z sufiksem kategorii *feminytivum* lub bezpośrednio od czasowników z sufiksem złożonym kategorii wykonawców czynności (Łaziński, 2006).

Choć obecne są w języku polskim od stuleci, wystarczy szybki rzut okiem na sekcje komentarzy popularnych portali informacyjnych, aby przekonać się, iż używanie (niektórych) feminytywów jest kwestią wzbudzającą silne emocje. Ponadto, feminytywom poświęcane są okładki czasopism (Warzecha, 2019), rysunki satyryczne (Andrzej Rysuje) czy skecze kabaretowe (Młodzi i Moralni: Kabaret Moralnego Niepokoju), toteż można wnioskować, że formy te polaryzują opinię publiczną i postrzegane są jako kontrowersyjne. Równocześnie stanowią one formę autoekspresji własnej tożsamości w życiu publicznym oraz mogą wpływać na funkcjonowanie społeczne człowieka. Celem niniejszej pracy jest przedstawienie roli feminytywów w obszarze edukacji seksualnej, a tym samym ukazanie ich znaczenia we wspieraniu rozwoju psychoseksualnego zarówno w kontekście jednostkowym, jak i ogólnospołecznym.

Feminytywy – czy to wynalazek XXI wieku?

Pierwsza połowa XX wieku była w Polsce okresem bezprecedensowych zmian w obszarach edukacji i rynku pracy. W sferach tych, poprzednio dostępnych wyłącznie dla mężczyzn, zaczęły pojawiać się kobiety. Stało się tak za sprawą wywalczonego przezeń szerszego dostępu do edukacji uniwersyteckiej, a tym samym do niektórych prestiżowych zawodów i funkcji. Ponadto, straty po I wojnie światowej przyczyniły się do powstania wakatów w miejscach pracy, co przyspieszyło powszechność zatrudniania kobiet. Cały ten szereg zmian społecznych wymusił na języku powstanie nowych form, określających kobiety wykonujące zawody wcześniej dla ich płci niedostępne. Form, które wcześniej nie istniały, ponieważ nie było potrzeby ich zastosowania. Początek XX wieku możemy zatem określić jako początek dyskusji na temat feminytywów. Wówczas czytelnicy „Poradnika Językowego” pisali listy do redakcji z pytaniami o to, jak nazywać kobiety wykonujące dane zawody. Przykładowo, forma żeńska od stopnia „doktor”, czyli „doktorka” lub „doktora”, dość często omawiana była na łamach wspomnianego czasopisma (Woźniak, 2014). Wskazywano na nieściśności semantyczne mogące wynikać z używania wobec kobiet form męskich – jako przykład pokazano (fikcyjną) lekarzkę, która na drzwiach biura wywiesiła szyld głośzący „Dr J. Krzywy ordynuje w chorobach skórnych”. Wg autorów tekstu, taka

lekarka naraża się na oskarżenia o wprowadzanie w błąd, zwłaszcza w przypadku, kiedy pacjent chciałby leczyć się u przedstawiciela własnej płci (Woźniak, 2014). Szczególnie interesującym jest fakt, iż to argumenty związane z logiką były jednym z głównych powodów promowania feminytywów. Sieczkowski pisał w 1934 roku, że używanie form żeńskich (jak podane przez niego: profesorka, doktorka, docentka, adwokatka) to rzecz naturalna w czasach, kiedy kobiety otrzymują stopnie doktorskie czy habilitacje (Sieczkowski, 1934). W jego wypowiedzi pobrzmiwają echa tekstu z „Poradnika Językowego” z 1901 roku, w którym pisano, że użycie feminytywów jest wyłącznie kwestią „logiki językowej”, od której odmiennosc płci ma wymagać stosowania form żeńskich, nawet gdyby to nie spotkało się z aprobatą zainteresowanych (Poradnik Językowy, 1901). Nie oznacza to jednak, że form męskich w kontekście kobiet w ogóle nie używano. Mimo zachęty ze strony normatywistów, którzy do lat trzydziestych XX wieku zachęcali do stosowania form żeńskich (Stępniać, 2018), część użytkowników języka preferowała maskulatywy, niekiedy niekonsekwentnie, jak w przypadku cytowanego przez Woźniak (Woźniak, 2014) artykułu z czasopisma „Bluszcz”: „Członkiem pruskiej państwowej Rady Zdrowia mianowano *doktorkę* medycyny p. Iłsę Spagem” (Bielicka, 1921).

Dzisiejsze podejście do feminytywów zostało w dużej mierze ukształtowane w okresie po II wojnie światowej, kiedy coraz częściej odchodzono od „tradycyjnych” żeńskich form na rzecz form męskich, które zaczęły być wówczas uznawane za generyczne (Kubiszyn-Mędrała, 2007). Nie bez znaczenia mógł być też fakt, iż formy męskie postrzegano jako nowoczesne i postępowe, przez co atrakcyjne w świetle nowego ustroju, który za cel obrał m.in. zrównanie praw kobiet i mężczyzn (Woźniak, 2014). Opublikowanie w 1957 roku przez Zygmunta Klemensiewicza artykułu *Tytuły i nazwy zawodowe kobiet* (Klemensiewicz, 1957) przypieczętowało tę tendencję i nadało jej oficjalną aprobatę (artykuł był odpowiedzią na oficjalne pismo Sekretarza Wydziału I Polskiej Akademii Nauk dotyczące „wątpliwości części społeczeństwa co do sposobu nazywania zawodów i tytułów kobiecych” z 7 lutego 1956 r. (za: Woźniak, 2014)). Jednak, choć uczeni uznawali stosowanie feminytywów, przynajmniej w sferze oficjalnej, za „zaco-faństwo, kurczowe trzymanie się tradycji językowej” (Pawłowski, 1951) czy brak „postępu językowego” (Klemensiewicz, 1957), w języku potocznym formy żeńskie były w powszechnym użyciu, być może nawet częściej niż na początku XXI wieku.

Stan ten przetrwał do drugiej dekady XXI stulecia. Mimo odrodzenia się na początku lat 90. polskiego ruchu kobiecego żeńskie formy nie były ani regularnie stosowane, ani też nie stały się przedmiotem sporów. Dopiero pojawienie się na scenie politycznej najpierw wywodzącej się z ruchów feministycznych Izabeli Jarugi-Nowackiej (początek XXI wieku), a następnie Joanny Muchy (2012), było przyczynkiem kilku głośniejszych debat na temat zasadności stosowania feminytywów. Mimo tego, używane były one głównie przez organizacje pozarządowe

(Amnesty International, Kongres Kobiet), czasopisma feministyczne („Wysokie Obcasy” (Wieczorkiewicz, 2019)) i nielicznych polityków lewicy, a Rada Języka Polskiego, choć podkreślała językową poprawność feminatywów, kwestię ich użycia zostawiała mówiącym (Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów, 2012). Wcześniej zaś, bo w 2011, przeprowadzono badanie, z którego wynikało, iż 80% kobiet nie potrafiło wskazać definicji feminatywu, 50% kobiet uznało, że nie potrzebuje omawianych form, a 60% bało się używać ze względu na ostracyzm społeczny (Hołojda, 2011). Upowszechnić formy żeńskie miał skompilowany w 2015 r. przez badaczki z Uniwersytetu Wrocławskiego *Słownik nazw żeńskich polszczyzny* (Małocha-Krupa, 2016), zawierający 2100 haseł będących feminatywami. Jednak największa zmiana dokonała się za sprawą działań nowego pokolenia aktywistek feministycznych w obszarze mediów społecznościowych. Po Czarnych Protestach w 2016 i 2020 roku zaobserwowano tendencję do coraz częstszego angażowania się młodzieży i młodych dorosłych w organizacje lewicowe, ekologiczne i feministyczne, tworzącego „nowe pokolenie aktywistów” (Hall, 2019). Stosowanie feminatywów, czy szerzej: języka inkluzywnego (włączającego), jest jednym z priorytetów owej nowej generacji działaczy, a przez masowy charakter protestów niejako „wyszło” z przestrzeni wirtualnej do realnej. Część z organizatorek pierwszego Czarnego Protestu wystartowała z sukcesem w wyborach parlamentarnych, poszerzając swoje pole wpływu. W 2019 grupa lewicowych parlamentarzystek, wśród nich wspomniane działaczki, wystosowała prośbę do Marszałek Sejmu, aby na tabliczkach widniejących na drzwiach ich biur widniał feminatyw „posłanka” zamiast maskulatywu „poseł”. To wydarzenie, obok kilku pomniejszych, stało się przyczynkiem do największej od czasów lat 50. dyskusji o zasadności stosowania żeńskich form. W przeciwieństwie do wcześniejszych (aczkwiż współczesnych) debat na ten temat, toczyła się w zupełnie innym środowisku. Feminatywy stosowane były wówczas (i są nadal) w tak odmiennych od feministycznego kontekstach, jak modowe czasopisma (Klepacz, 2019), portale plotkarskie (Pudelek.pl), tygodniki opinii (Napiórkowski, 2019), programy rozrywkowe (*Milionerzy*) czy książeczki dla dzieci (Szymanek, 2019). Nie bez znaczenia jest również działalność popularyzatorów języka polskiego w mediach, także tych elektronicznych (Waloch, Rusinek, 2019, Mięka „Mówiąc inaczej”). Co więcej, zmiany następują na poziomie samorządowym (wprowadzenie przez wrocławski ratusz możliwości użycia żeńskich form przez pracujące w nim kobiety, wydanie przez miasto Poznań poradnika równościowego (Pojęciownik Równościowy, 2021), w którym mowa o feminatywach) czy uniwersyteckim (formalne przyjęcie feminatywów w zapisach uniwersyteckich funkcji na UAM w Poznaniu (STATUT Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2019), podobna decyzja Akademii Sztuki w Szczecinie (STATUT Akademii Sztuki w Szczecinie, 2020). Ponadto Rada Języka Polskiego skorygowała swoje oświadczenie z 2012 (Stano-

wisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów, 2012) roku i wystosowała nowe (Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów, 2019), w którym wskazuje, że feminytywy nie są błędami językowymi, a argumenty przeciwko ich użyciu są bezpodstawne. Rada zaleca również dążenie do jak największej symetrii językowej (Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów, 2019). Takie decyzje nie pozostają bez wpływu na opinie użytkowników języka. W 2021 roku firma Pracuj.pl (Skwarska, 2021a) i Fundacja Sukces Pisany Szminką (Skwarska, 2021b) przeprowadziły badanie opinii kobiet, mężczyzn i osób niebinarnych na temat feminytywów. Badanie kobiet przeprowadzono na próbie prawie 18 tys. uczestniczek. Spośród nich 83% poparło używanie żeńskich form nazw zawodów i funkcji na równi z męskimi. 78% uczestniczek zadeklarowało oczekiwanie feminytywów w ogłoszeniach o pracę. W porównaniu z pracą Hołojdy (Hołojda, 2011) o połowę zmniejszyła się liczba Polek, które uważają, że feminytywy nie pasują do niektórych zawodów (30%). Jedynie 2,5% ankietowanych deklaruje unikanie stosowania żeńskich form w codziennym życiu. W przypadku mężczyzn 64% uważa, że żeńskie formy powinny być stosowane na równi z męskimi. Niezgodę z tym stwierdzeniem zadeklarowało 23% badanych, a 13% nie miało sprecyzowanego zdania. Choć aprobata dla feminytywów wśród mężczyzn jest dostrzegalna, widać wyraźnie również większy dystans do omawianych form. Mniej niż połowa (48%) ankietowanych zgodziła się ze stwierdzeniem, że formy żeńskie „są ważne i określają funkcję zawodową kobiety na tych samych zasadach, jak w przypadku mężczyzn”. Jedynie 46% mężczyzn, w porównaniu do 78% kobiet, deklaruje, że feminytywy powinny występować w ogłoszeniach o pracę na równi z formami męskimi. Co ciekawe, największą aprobatą dla feminytywów w omawianym badaniu wykazały się osoby deklarujące się jako niebinarne. Mogło to wynikać z niewielkiej próby (167 osób), jak również z powszechnej wrażliwości na kwestie równościowego języka w społeczności osób niebinarnych. Wśród tej grupy przekonanie, że feminytywy są ważne i powinny być używane na równi z formami męskimi zadeklarowało 93% ankietowanych. Przeprowadzający badanie zaznaczają jednak, że aby wyciągnąć z ankiety przeprowadzonej wśród osób niebinarnych wiążące wnioski, należałoby powtórzyć ją na większej, bardziej reprezentatywnej próbie.

Feminytywy a edukacja seksualna

Edukacja seksualna wiąże się z kognitywnymi (poznawczymi), emocjonalnymi, społecznymi, i fizycznymi aspektami odnoszącymi się do seksualności (Biuro Regionalne Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA)). Jest to dostosowany do wieku (fazy rozwojo-

wej) i warunków społeczno-kulturowych proces, zgodnego ze współczesną wiedzą, nauczania o płci, związkach, rozwoju psychoseksualnym w sposób rzetelny i obiektywny (Biuro Regionalne Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA)). Jednym z zadań edukacji i wychowania seksualnego jest działanie na rzecz równości płci i przeciwdziałanie praktykom związanym z nierównym traktowaniem, czy dyskryminacją. Aby mogło to być realizowane, ważne jest „uwrażliwienie na kwestie nierówności” i przyjrzenie się czynnikom, które je nasilają (Krysiak, 2011). Z powstawaniem i utrwalaniem się nierówności społecznych w dużej mierze łączą się stereotypy. Ograniczają one kobietom korzystanie z należnych im praw i utrudniają realizację konstytucyjnej zasady równouprawnienia płci (Nowakowska, 2020). W przypadku mężczyzn lokują ich w obszarze schematycznych i ograniczających wzorców zachowań. Dotyczy to zarówno funkcjonowania w przestrzeni publicznej, społecznej jak i funkcjonowania psychoseksualnego. Przekonania na temat cech i różnic płciowych powstają w wyniku socjalizacji, pod wpływem oddziaływań ze strony środowiska rodzinnego, szkolnego a także środków masowego przekazu. Odnoszą się do posiadanych cech, ról, zachowań, wyglądu oraz zawodów (Deaux, Lewis, 1984) Mówią nam zatem jacy/jakie mamy być, jak się zachowywać, co robić (a czego unikać), jak wyglądać (wzorce atrakcyjności) i jaki zawód wybierać. W kontekście życia seksualnego, na skutek typizacji rodzajowej (rozumianej jako identyfikowanie się z cechami stereotypowo przypisywanymi grupie do której się należy (Wojciszke, 2006)), kobiety mogą preferować bierność w kontaktach seksualnych. Zaś mężczyźni mogą mieć tendencję do nadmiernej dominacji.

Joanna Helios (Helios, 2007) analizuje kwestie odnoszące się do istniejących powszechnie stereotypów związanych z życiem kobiet i mężczyzn dotyczących: niepłodności, kobiety jako słabszej wersji mężczyzny, pozycji kobiet i mężczyzn w rodzinie, agresji i przemocy (w tym gwałtu).

Związana ze stereotypami segregacja zawodowa (w procesie edukacji i na rynku pracy), łącząca się z tradycyjnym podziałem ról, może ograniczać dostęp do wybierania zawodów i aktywności niezgodnych z przypisywaną danej płci rolą społeczną. Proces ten może zachodzić w sposób świadomy, gdy osoba czuje, że nie jest w stanie przeciwstawić się społecznej presji lub nieświadomy, ponieważ wszechobecne stereotypy płci wpływają na kształtowanie się spostrzeżeń i przekonań i oczekiwań (Nelson 2003). Badania z 2015 roku realizowane przez Koalicję Karat, pokazały, że kobiety nie wybierają zawodów uznawanych za męskie, ponieważ u podstaw tych decyzji leżą kulturowe konstrukty kobiecości i męskości i wiążące się z tym przekonania o „naturze” kobiet i mężczyzn (Kobiety w Polsce XXI wieku, 2020). Ciekawe wyniki na temat przedstawienia ról płciowych w podręcznikach pokazano m.in. w raporcie „Gender w podręcznikach” (Chmura- Rutkowska, Duda, Mazurek, Sołtysiak-Łuczak, 2015). Zawarto tam

również analizy odnoszące się do zalecanych przez MEN podręczników i książek do Wychowania do życia w rodzinie.

Analiza form wizualnych w podręcznikach i ćwiczeniach do WDŻ pozwala na stwierdzenie, że przedstawiany w nich świat kobiet i mężczyzn powiela w zdecydowanej większości stereotypowe obrazy ról i powinności płciowych. Jednocześnie wyniki tej analizy pozostawiają wrażenie, że zróżnicowane role kobiet i mężczyzn są w głównej mierze uwarunkowane biologią, bez komponentu społeczno-kulturowego (Dec-Pietrowska i in., 2015).

Europejski Fundusz Społeczny wskazuje, iż ważne jest działanie nastawione na zwalczanie segregacji zawodowej, promowanie idei równego wynagrodzenia i wykorzystywania indywidualnych zdolności, promowanie partnerskiego modelu rodziny (Kobieta Pracująca. Diagnoza sytuacji kobiet na rynku pracy w Polsce, 2006). Głównym narzędziem do osiągnięcia tych celów jest edukacja, a w tym przypadku edukacja równościowa w kontekście wychowania seksualnego. Jest to obszar szczególny, gdyż jak zaznaczono powyżej, w jego obrębie poruszane są kwestie odnoszące się do tożsamości, wzorców kobiecości i męskości czy chociażby przejawów seksualności.

Gdy pomyślimy, iż głównym nośnikiem stereotypów jest właśnie język, nasuwa się pytanie, co możemy zrobić, aby w języku i poprzez język budować podstawę do równouprawnienia? Szczególnie gdy w grę wchodzi edukacja i wychowanie seksualne. Odpowiedź na to pytanie wiąże się z dyskursem równościowym płci. Jest to, jak pisze Agnieszka Małocha-Krupa:

takie działania językowe w przestrzeni publicznej, w którym równowaga obu płci pozostaje ważnym parametrem komunikacyjnym, co oznacza, że mówiąc (wtórnie pisząc) nieustannie towarzyszy nam refleksja nad istnieniem zróżnicowanego pod względem kategorii płci grona odbiorców i odbiorczyń, toteż w dyskursie równościowym albo

- 1) stale uobecniamy w tekście zasadę obecności obojga płci (np. pan/pani; podpisujący/podpisująca) albo też
- 2) wykorzystujemy zasadę neutralizacji kategorii płci, używając form, które jej nie ujawniają (np. państwo; osoba podpisująca; personel) (Małocha-Krupa, 2011a).

Zatem feminy wpisują się w pulę narzędzi, za pomocą których możemy dbać o równość i równowagę płci. Dotychczas, struktury męskoosobowe, np.: członek zespołu, czytelnik biblioteki kierowane były zarówno do kobiet jak i mężczyzn. Język będący odbiciem patriarchalnej struktury może przyczynić się do wzmocnienia stereotypów i nierówności.

Widoczne to jest na przykład poprzez dysproporcję pomiędzy wartościowaniem fraz z przymiotnikami męski i kobiecy, jak np.: „męska decyzja”, „kobieca logika” (Małocha-Krupa, 2011b). Asymetria rodzajowo-płciowa widoczna jest także w licznych brakach leksykalnych (brak rzeczowników rodzaju żeńskiego w odniesieniu do: zawodów tradycyjnie podejmowanych przez mężczyzn, nazw profesji i funkcji prestiżowych, np. prezydentów, ambasadorów, konsułów) (Krysiak, 2011).

Formy generyczne niezależnie od swoich rzeczywistych językowych motywacji w potocznym odbiorze wywołują poczucie, że płęć męska jest ważniejsza, uniwersalna i że to właśnie do niej odnosi się większość tekstów użytkowych (Krysiak, 2011).

Jeśli chcemy w ramach edukacji i wychowania seksualnego przeciwdziałać dyskryminacji, warto również pamiętać o tym w swoich wypowiedziach i pracach. Karwatowska, Szpyra-Kozłowska (Karwatowska, Szpyra-Kozłowska, 2014) piszą o *invisibility of women*, czyli niewidzialności kobiet w tekstach, a więc takim redagowaniu pism jakby były adresowane głównie do mężczyzn. Można się zastanowić, na ile odnosi się to tylko do tekstów, a na ile do życia. Czy poprzez stosowanie feminatywów, kobiety staną się bardziej widoczne w przestrzeni społecznej? Mamy nadzieję, że tak. System języka polskiego, jak wskazują autorki i autorzy, cechuje się w dużym stopniu androcentrycznością (Małocha-Krupa, 2011b), jednak komunikując się, czy pisząc podręczniki, mamy możliwość korzystania z różnych środków językowych w zależności od naszej dbałości i wrażliwości na dyskryminację językową *versus* równość płciową. Język nie tylko opisuje rzeczywistość, ale również ją kształtuje. „Zauważanie w języku grup dotąd w nim nieobecnych jest jednym z najpopularniejszych narzędzi służących zmianie społecznej i przeciwdziałaniu uprzedzeniom” (Kola, Górka, Skwarska, 2016). Jednym z zarzutów wobec stosowania feminatywów jest, jak mówią oponenty, „dziwaczność brzmienia”. Jednak gdy taka narracja jest prowadzona od najmłodszych lat, pewne określenia, gdy są systematycznie stosowane, przestają się wyróżniać. Autor publikacji przygotowanej w ramach projektu „Razem mamy siłę: STOP DYSKRYMINACJI!” (Skrzypczak, 2015) zachęca do bawienia się językiem: używania włączających słów, aby przyzwyczajając się do tych form.

Pierwszym środowiskiem komunikacji i oddziaływania w zakresie wychowania seksualnego jest dom rodzinny. „Jeśli rodzina ma być, tak jak deklaruje i marzy większość młodych kobiet i mężczyzn, sferą, w której będą się realizować i zaspokajać swoje najważniejsze życiowe potrzeby, musi też być sferą równości...” (Kobiety w Polsce XXI wieku, 2020). Zatem już w domach rodzinnych, ważne jest w jaki sposób mówi się o kobietach i mężczyznach. Istotna jest również widoczność kobiet jako adresatek komunikatów. Gdy będziemy to stosować, wtedy, być może, łatwiej będzie dziewczynkom budować swoją tożsamość i akceptację siebie. Zmiany mogą dotyczyć również chłopców. Zauważenie roli dziewczynek i kobiet w życiu, może wpłynąć na zmianę oczekiwań i jakość relacji.

Realizując przedmiot „wychowanie do życia w rodzinie”, szkoła pełni funkcję wspierającą i uzupełniającą wobec domu. Tu zarówno w kontekście komunikacji, jak również w zakresie form pisanych (podręczników), warto byłoby zadbać o język równościowy. Oczywiście taki język, to nie tylko feminatywy, jednak, mogą one być elementem tego procesu. Zaletą ich stosowania jest zauważenie i podkreślenie roli kobiet w życiu, co szczególnie istotne przy omawianiu procesów związanych z procesem rozwoju psychoseksualnego dziewcząt i kształtowa-

nia tożsamości płciowej i seksualnej. Gdy nastolatki słyszą i widzą, że mogą być członkiniami, czytelniczkami, piłkarkami, to stają się w większym stopniu potencjalnymi uczestniczkami otaczającej rzeczywistości, a świat staje się bardziej przystępny i „na wyciągnięcie ręki”. Dziewczeta będą mogły poczuć się wówczas w większym stopniu kreatorkami życia. Jednakże pamiętać należy o prawie każdego człowieka do określania się w wybrany przez siebie sposób i pozwolić na swobodny wybór takiej formy, jaka danej osobie najbardziej odpowiada.

Podsumowanie

Dlaczego zatem stosowanie feminywów może być ważne w kontekście edukacji seksualnej i wychowania seksualnego? Analizując kwestie odnoszące się do celów edukacji seksualnej, odpowiedź na to pytanie nasuwa się sama.

Wszechstronna edukacja seksualna ma na celu wyposażenie młodych osób w wiedzę, umiejętności, postawy i wartości niezbędne im do określenia własnej seksualności i cieszenia się nią zarówno pod względem zarówno fizycznym, jak i emocjonalnym, indywidualnie i w związkach (Biuro Regionalne Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA)).

Jeśli mamy słowa za pomocą których możemy się określać, z pewnością łatwiej będzie przejść przez ten proces. Synonimem słowa „samookreślenie” jest „samostanowienie”, co wiąże się z takimi pojęciami, jak: poczucie sprawstwa, wewnętrzne umiejscowienie kontroli czy autonomia, a więc czynnikami, które w ujęciu różnych koncepcji i teorii psychologicznych, łączą się z dojrzałością psychiczną.

Feminywy mogą być również pomostem do działań na rzecz równego traktowania i przeciwdziałania stereotypom, uprzedzeniom czy dyskryminacji. Mogą także, jak zaznaczono powyżej, wzmocnić widoczność kobiet w przestrzeni publicznej i relacjach interpersonalnych, co sprzyja budowaniu pozytywnej tożsamości. Odnosząc się do teorii skryptów seksualnych (Berger, Simon, Gagnon, 1973), w ramach której mówimy, iż pochodzenie znaczeń w odniesieniu do życia seksualnego wynika z kontekstu społecznego, możemy poprzez język oddziaływać na kształtowanie się postaw w tej sferze. Zatem feminywy mogą być przyczynkiem do włączenia kobiet w dyskurs na temat seksualności, a ich głos będzie wtedy z pewnością zauważony i ma szansę stać się bardziej widocznym.

Uwagi końcowe

Niniejsza praca ma charakter poglądowy. Jej celem było zaproszenie do refleksji i dyskusji na temat stosowania feminywów w edukacji i wychowaniu seksualnym. Jest to przestrzeń szczególna, ponieważ w jej obszarze, kształtują

się procesy związane z tożsamością, seksualnością, rozwojem psychoseksualnym. Jeśli w jej obrębie będzie przebiegał się „kobięcy głos”, istnieje szansa na zmianę stereotypowego podejścia do seksualności kobiet i mężczyzn. Zdajemy sobie sprawę, że samo stosowanie feminatywów nie zmieni wieloletnich przekonań, jednak może być wstępem do większej uważności w tym zakresie. Oczywiście problematyka tego artykułu nie odnosi się do wszystkich kwestii łączących się z tożsamością płciową (w tym na przykład z osobami niebinarnymi). Jednak jest to z pewnością temat na kolejny artykuł.

Bibliografia

- Bartłomiejczyk, M. (2012). O kierowcach płci żeńskiej: próba wypełnienia luki leksykalnej. *Poradnik Językowy*, 3, 38–47.
- Berger, A.S., Simon, W., Gagnon, J.H. (1973). Youth and pornography in social context. *Archives of sexual behavior*, 2 (4), 279–308. <https://doi.org/10.1007/BF01541003>.
- Bielicka, Z. (1921). Obawy o kobietę. *Bluszcz*, 9, 8. [Za: Woźniak, E. (2014). Język a emancypacja, feminizm, gender. *Rozprawy Komisji Językowej ŁTN*, 60, 295–312].
- Biuro Regionalne Światowej Organizacji Zdrowia dla Europy i Federalne Biuro ds. Edukacji Zdrowotnej (BZgA). *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*. Online: https://spunk.pl/wp-content/uploads/2013/03/WHO_BZgA_Standardy_edukacji_seksualnej.pdf [dostęp: 13.11.2021].
- Chmura-Rutkowska, I., Duda, M., Mazurek, M., Sołtysiak-Łuczak, A. (red.) (2015). *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*. Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Deaux, K., Lewis, L.L. (1984). Structure of Gender Stereotypes: Interrelationships among Components of Gender Label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (5), 991–1004. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.5.991>.
- Dec-Pietrowska, J., Paprzycka, E., Walendzik-Ostrowska, A., Gulczyńska, A., Janowski, B., Waszyńska, K. (2015). Sposoby obrazowania kobiecości i męskości w podręcznikach do przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie. Analiza ilościowa form wizualnych. W: I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak (red.), *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport* (s. 129–139). Warszawa: Fundacja Feminoteka.
- Grochowska, M., Wierzbicka, A. (2015). Produktywne typy słowotwórcze nazw żeńskich we współczesnej polszczyźnie. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica*, 49, 45–55.

- Hall, B. (2019). Gendering Resistance to Right-Wing Populism: Black Protest and a New Wave of Feminist Activism in Poland?. *American Behavioral Scientist*, 63 (10), 1497–1515. <https://doi.org/10.1177/0002764219831731>.
- Helios, J. (2007). *Stereotyp płci w debacie o prawach kobiet*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Hołjda, K. (2011). Jak Polki postrzegają feminytywy i dlaczego jest tak źle. W: W. Pietrzak (red.), *Dolnośląska Akademia Gender. Poradnik równościowy* (s. 182–189). Oława: Fundacja Grejprfut.
- Karłowicz, J., Kryński, A.A., Niedźwiecki, W. (red.) (1900–1927). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: E. Lubowski i S-ka.
- Karnkowski, K. (2019). *Żeńskie końcówki idą na wojnę*. TVP INFO. Online: <https://www.tvp.info/45566400/zenskie-koncowki-ida-na-wojne> [dostęp: 9.03.2020].
- Karwatowska, M., Szpyra-Kozłowska, J. (2008). *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Karwatowska, M., Szpyra-Kozłowska J. (2014). Językowa niewidzialność kobiet. W: *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze* (s. 217–218). Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Klemensiewicz, Z. (1957). Tytuły i nazwy zawodowe kobiet w świetle teorii i praktyki. *Język Polski*, 2, 101–117. [Przedruk: (1982). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 729–753].
- Klepacz, P. (2019). Feminytywy to nie temat zastępczy. Dlaczego warto walczyć o żeńskie końcówki?. *Glamour*. Online: <https://www.glamour.pl/arttykul/feminytywy-to-nie-temat-zastepczy-dlaczego-warto-walczyc-o-zenskie-koncowki-191112035728> [dostęp: 9.03.2020].
- Kola, A.M., Górka, E., Skwarska, J., Firgolska, A., Głogowska, A., Truchan, B., Będowska, G., Peda, B., Bas, A., Skrzypczak, P., Dąbrowska, A. (2016). *Język równościowy*. Amnesty International Polska. Online: <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/3033> [dostęp: 13.11.2021].
- Kolektyw „Rada Języka Neutralnego”. Online: <https://zaimki.pl/> [dostęp: 20.11.2021].
- Krysiak, P. (2016). Feminytywa w polskiej tradycji leksykograficznej. *Rozprawy Komisji Językowej*, 42, 83–90.
- Krysiak, P. (2011). Jak informować na temat genderowych uwarunkowań na rynku pracy. W: W. Pietrzak (red.), *Dolnośląska Akademia Gender. Poradnik równościowy* (s. 103–111). Oława: Fundacja Grejprfut.
- Krysiak, P. (2011). Gender mainstreaming – jak wtajemniczyć?. W: W. Pietrzak (red.), *Dolnośląska Akademia Gender. Poradnik równościowy* (s. 8–16). Oława: Fundacja Grejprfut.

- Krysiak, P. (2011). Rozwój języka polskiego pod względem feminatywów. W: W. Pietrzak (red.), *Dolnośląska Akademia Gender. Poradnik równościowy* (s. 182–189). Oława: Fundacja Grejpfрут.
- Krysiak, P., Małocha-Krupa, A. (2020). Feminatywum, feminatyw, nazwa żeńska, żeńska końcówka – problemy terminologiczne. *Oblicza Komunikacji*, 12, 229–238. <https://doi.org/10.19195/2083-5345.12.15>.
- Kubiszyn-Mędrala, Z. (2007). Żeńskie nazwy tytułów i zawodów w słownikach współczesnego języka polskiego. *LingVaria*, 1 (3), 32–40.
- Linde, S.B. (red.) (1807–1814). *Słownik języka polskiego*. Lwów: Wydawnictwo Drukarni Zakładu Ossolińskich.
- Łaziński, M. (2006). *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łuzniak-Piecha, M. (2021). *Przewodnik po równości*. Warszawa: SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny.
- Małocha-Krupa, A. (2011). Etykieta równościowa w tekstach publicznych. Poradnik dla urzędów i instytucji (streszczenie całości oczekującej na wydanie). W: W. Pietrzak (red.), *Dolnośląska Akademia Gender. Poradnik równościowy* (s. 148–155). Oława: Fundacja Grejpfрут.
- Małocha-Krupa, A. (2018). *Feminatywum w uwikłaniach językowo-kulturowych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Małocha-Krupa, A. (2011). Rozpoznawanie dyskryminacji językowej ze względu na płeć. W: W. Pietrzak (red.), *Dolnośląska Akademia Gender. Poradnik równościowy* (s. 156–166). Oława: Fundacja Grejpfрут.
- Małocha-Krupa, A. (red.) (2015). *Słownik nazw żeńskich polszczyzny*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mikuła, P., *Mówiąc inaczej*. Kanał w serwisie YouTube. Online: <https://www.youtube.com/c/mowiacinaczej> [dostęp: 19.11.2021].
- Milionerzy* (teleturniej), prod. Jake Vision, 1999. Online: <https://player.pl/programy-online/milionerzy-odcinki,5045/odcinek-499,S10E499,221316> [dostęp: 17.11.2021].
- Mills, S. (2008). *Language and sexism*. New York: Cambridge University Press.
- Młodzi i Moralni: Kabaret Moralnego Niepokoju – Poprawność Polityczna. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=eAuc2mjsl6k> [dostęp: 13.11.2021].
- Napiórkowski, M. (2019). Żeńskie końcówki to sprawa życia i śmierci. *Krytyka Polityczna*. Online: <https://krytykapolityczna.pl/kraj/zenskie-koncowki-zycie-smierc-feminatywy> [dostęp: 9.03.2020].
- Nelson, T.D. (2003). *Psychologia uprzedzeń* (tłum. A. Nowak). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nowakowska, U. (2020). Wstęp. W: *Kobiety w Polsce XXI wieku* (praca zbiorowa). Centrum Praw Kobiet. Online: <https://cpk.org.pl/pobierz-raport> [dostęp: 13.11.2021].

- Pawłowski, E. (1951). Baran mówi o Kowal. O tworzeniu i odmianie nazwisk i tytułów żeńskich. *Język Polski*, 2, 49–62.
- Poradnik: *Jak mówić i pisać o grupach narażonych na dyskryminację. Etyka języka i odpowiedzialna komunikacja* (praca zbiorowa). Fleishmann Hillard, 2021. Online: <https://etykajęzyka.pl/wp-content/uploads/2021/03/ETYKA-JEZYKA-Poradnik-FH-WYDANIE-1.pdf> [dostęp: 20.11.2021].
- Odpowiedź 210 w dziale *Zapytania i odpowiedzi* (1901). *Poradnik Językowy*, 8, 118.
- Pojęciownik równościowy* (praca zbiorowa) (2021). Urząd Miasta Poznania.
- Kobiety w Polsce XXI wieku* (praca zbiorowa) (2020). Centrum Praw Kobiet. Online: <https://cpk.org.pl/pobierz-raport> [dostęp: 13.11.2021].
- Pudelek.pl. Online: <https://www.pudelek.pl/malgorzata-ohme-pokazala-17-letniego-syna-fani-nie-maja-watpliwosci-czysta-mama-foto-6569936084638400a> [dostęp: 19.11.2021].
- Sieczkowski, A. (1934). Co piszą o języku. *Poradnik Językowy*, 3, 45–48.
- Skwarska, A. (2021). *Feminytywy z różnych perspektyw. Aneks do dyskusji*. Warszawa: Biuro Prasowe Grupy Pracuj. Online: <https://media.pracuj.pl/152025-feminytywy-z-roznych-perspektyw-aneks-do-diskusji> [dostęp: 26.09.2021].
- Skwarska, A. (2021). *Język ofert pracy. Kobiety o feminytywach*. Warszawa: Biuro Prasowe Grupy Pracuj. Online: <https://media.pracuj.pl/149349-jezyk-ofert-pracy-kobiety-o-feminytywach-badanie-pracujpl> [dostęp: 26.09.2021].
- Rada Języka Polskiego (2012). *Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów*. Online: http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1359:stanowisko-rady-zyka-polskiego-w-sprawie-eskich-form-nazw-zawodow-i-tytuow [dostęp: 3.05.2019].
- Rada Języka Polskiego (2019). *Stanowisko Rady Języka Polskiego w sprawie żeńskich form nazw zawodów i tytułów* (25 XI 2019). Online: https://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1861:stanowisko-rjp-w-sprawie-zenskich-form-nazw-zawodow-i-tytulow [dostęp: 13.11.2021].
- Statut Akademii Sztuki w Szczecinie. Załącznik do Uchwały Senatu nr 10/2020 z dnia 13 listopada 2020 r.
- Statut Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dział I. Przepisy ogólne. Rozdział I. Uniwersytet i jego zadania. § 5 Pkt 3. Załącznik do uchwały nr 218/2018/2019 Senatu UAM z dnia 17 kwietnia 2019.
- Skrzypczak, P. (2015). *Razem mamy siłę: STOP DYSKRYMINACJI. Materiały do pracy z grupą*. Warszawa: Stowarzyszenie Amnesty International.
- Steciąg, M. (2014). Higiena werbalna na portalu Feminoteka.pl. *Postscriptum Polonistyczne*, 2, 57–69.
- Stępień, K. (2018). *Feminytywa w polskim dyskursie prasowym (na podstawie wybranych tygodników opinii)*. Uniwersytet Warszawski: praca magisterska.
- Szymanek, B. (2019). *Zostaną architektką!* Ożarów: Olesiejuk.

- Waloch, N. (2019). Rusinek: „Warzecha słusznie boi się feminatywów. Od języka zaczyna się każda rewolucja”. *Wysokie Obcasy*. Online: <https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,100865,25438255,rusinek-warzecha-sluszenie-boi-sie-feminatywow-od-jezyka-zaczyna.html> [dostęp: 9.03.2020].
- Warzęcha, Ł. (2019). Gwałt na języku polskim. Jak feministki próbują zepsuć polszczyznę. *Do Rzeczy*, 47. Online: <https://dorzeczy.pl/kraj/120715/do-rzeczy-nr-47-gwalt-na-jezyku-polskim-jak-feministki-probuja-zepsuc-polszczyzne.html> [dostęp: 9.03.2020].
- Wieczorkiewicz, P. (2019). Dlaczego to, co kobiece, wydaje nam się niepoważne, czyli jak polubić żeńskie końcówki. *Wysokie Obcasy*. Online: <https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,100865,25387979,dlaczego-to-co-kobiece-wydaje-nam-sie-niepowazne-czyli-jak.html> [dostęp: 9.03.2020].
- Wojciszke, B. (2006). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. [Za: Grabowska, M. (2009). Stereotypy płci i starości a zachowania seksualne osób w okresie późnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 14 (4), 45–56].
- Woźniak, E. (2014). Język a emancypacja, feminizm, gender. *Rozprawy Komisji Językowej ŁTN*, 60, 295–312.
- Zdanowicz, A. (red.) (1861). *Słownik języka polskiego*. Wilno: M. Orgelbrand.

Female forms of occupational names (*feminativa*) – is there a need to use them in sex education?

Abstract

The paper at issue presents the social functioning of Polish female forms of occupational names (*feminativa*), as well as their role in the process of sex education, also in relation to perpetration of gender stereotypes. In the first part of the paper, a summary of the historical changes in the usage of *feminativa* is provided. Next, the usage of *feminativa* is described in relation to the theoretical basis of sex education, including the development of behavioral patterns. The analysis of linguistic, psychological and psychosexual factors enabled the Authors to show the impact of language on the perception of reality and of the subject's place within the surrounding environment. Moreover, the Authors conducted the analysis of the role of *feminativa* in identity construction and in gender discrimination prevention. The paper at issue presents the cultural contexts of language use and its importance for the wellbeing of an individual. Additionally, the paper shows the basis of treating inclusive language as a form of support of the psychological and psychosexual development.

Keywords: female forms, *feminativa*, inclusive language, psychosexual development, sex education, discrimination.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.10>

Halina Monika WRÓBLEWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-1985-3877>

Uniwersytet w Białymstoku

Kontakt: h.wroblewska@uwb.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Wróblewska, H.M. (2022). Kompetencje twórcze w perspektywie pozytywnych zasobów. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 133–146.

Kompetencje twórcze w perspektywie pozytywnych zasobów

Streszczenie

Przedmiot opracowania stanowią kompetencje twórcze ukazane jako potencjał podmiotowych zasobów. Przedstawia ono problematykę pytań badawczych, empiryczne weryfikacje oraz zawiera odniesienia i inspiracje. Przyjęta perspektywa zasobów rozwojowych wyznacza pozytywny model rozwoju człowieka. Wpisuje się on w postulat rozwijania edukacji pozytywnej, nakierowanej na wspieranie zasobów twórczych człowieka, budowania programów wychowania w klimacie pro-twórczości i prozdolności. Przyjęta pozytywna perspektywa zasobów wpisuje się w nurt pedagogiki pozytywnej (pozytywnego rozwoju).

Słowa kluczowe: rozwój, kompetencje twórcze, pozytywna perspektywa, pozytywna zasoby.

Wprowadzenie

Najważniejszym dążeniem człowieka z punktu widzenia optymalnego funkcjonowania jest urzeczywistnianie posiadanych potencjalności, potrzeba rozwijania zdolności i zaangażowania w różnorodne aktywności. Motywacja w dążeniu do spełnienia i rozwoju wewnętrznego potencjału wywodzi się z jednej z podstawowych potrzeb – kompetencji – wpływu na zdarzenia i efekty działań. Idea twórczego rozwoju nabiera nowego znaczenia wobec wyzwań współczesności, stanowiących konieczność adaptacji do zmieniających się warunków społeczno-

-ekonomicznych, otwartości na zmiany, wieloaspektowości, różnorodności, wielofunkcyjności. Współczesny szybko zmieniający się świat wywołuje zmiany w „ujmowaniu przez człowieka siebie, swojego sensu życia i wynikającej z tego indywidualnej odpowiedzialności wykorzystania własnego umysłu i jego mocy twórczych” (Obuchowski, 2001, s. 31). Edukacja powinna pomagać człowiekowi w odkrywaniu realnych znaczeń w odniesieniu do własnego życia przez stwarzanie warunków doświadczania sensu, a więc dobór sytuacji, w których może się on spełniać we wspólnym, twórczym rozwiązywaniu kryzysów i poszukiwaniu celów życia. Środowisko edukacyjne traktować należy jako ogół wpływów sprzyjających rozwojowi. Ważnym zadaniem edukacji jest przygotowanie człowieka budującego (*homo construens*) do kreowania przyszłych sytuacji, optymalizacji losu możliwego i potencjalnego. Człowiek budujący posiada kompetencje ewaluatywne, emocjonalne i strategiczne, zapewniające nastawienie „ku życiu” (Borowska, 2000, s. 66). Edukacja stanowi kreatywny instrument układania się człowieka ze światem, w następstwie czego wzrastają szanse samorealizacji i samoorganizacji społecznej (Łukaszewicz, 2002, s. 76). Jest przedsięwzięciem, które często przebiega w warunkach niepewności co do jego skutków.

Wizji człowieka jako podmiotu stającego się poprzez aktualizowanie swojej wewnętrznej potencjalności w aktywnym kontekście (por. Trempała, 1995) odpowiada przyjęta w opracowaniu perspektywa *pozytywnych zasobów*. Wpisuje się ona w postulat rozwijania *edukacji pozytywnej*, nakierowanej na wspieranie i rozwijanie zasobów twórczych człowieka, ich uwarunkowań oraz wyznaczników – na których można budować programy wychowania. Przyjęta koncepcja badawcza stanowi odniesienie do nowo tworzącej się subdyscypliny nauk o wychowaniu – *pedagogiki pozytywnej* (Szmidt, 2013). Istnieje potrzeba wyrównania proporcji w pedagogice, w której zostaną pogodzone dwie orientacje: orientacja na brak i chorobę z orientacją na dobrostan i zaspokojenie. Nurt badań pedagogicznych, zwracających baczniejszą uwagę na zasoby człowieka, jego zdolności i uzdolnienia, twórczość i mądrość życiową, na których można i trzeba budować programy wychowania – stanowi według Szmidta *pedagogikę rozwoju* lub *wzrostu* (Szmidt, 2013, s. 14). Przyjęta koncepcja badawcza zawiera zgromadzoną wiedzę teoretyczną, jak i wyniki prowadzonych autorskich badań własnych, w perspektywie pozytywnych zasobów rozwojowych, twórczych kompetencji oraz potencjału transgresyjnego (Wróblewska, 2015a, 2018a, 2018b, 2019, 2020a). Pozytywna perspektywa zasobów wpisuje się zatem w nurt pedagogiki pozytywnego rozwoju (Wróblewska, 2021). Twórczość, zdolności i mądrość nie wyczerpują repertuaru zasobów i cnót rozwojowych człowieka. Dodać tu można: szczęście, nadzieję i optymizm, pozytywne związki z innymi, odwagę, miłość i dobroć, wdzięczność, duchowość, poczucie sensu i inne. Mogą one stanowić bardzo interesujący przedmiot badań przyszłej pedagogiki pozytywnej (Szmidt, 2009, s. 35).

Współtwórca koncepcji psychologii pozytywnej, Martin Seligman (2004, s. 19), pyta:

Jak to się stało, że nauki społeczne zaczęły uważać ludzkie zalety – odwagę, altruizm, uczciwość, wiarę, obowiązkowość, odpowiedzialność, dobre usposobienie, wytrwałość – za zachowania uboczne, za złudzenia i za obrony, podczas gdy ludzkie słabości – chciwość, lęk, żądza, egoizm, strach, gniew, depresja – są uważane za autentyczne? Dlaczego mocne i słabe strony człowieka nie są symetryczne pod względem swej autentyczności?

I odpowiada, że współczesna psychologia była dotąd zaabsorbowana negatywną stroną życia, a zachowania człowieka interpretowała w kategoriach modelu choroby.

Jej głównym sposobem interweniowania było naprawianie szkody. Pod względem teoretycznym do niedawna była ona wiktymologią (nauką o ofiarach i poszkodowanych) (Seligman, 2004, s. 20).

Pozytywna koncepcja człowieka zakłada twórczą realizację posiadanych zasobów, które przyczyniają się do poprawy jakości życia na co dzień – dobrostanu (por. Seligman, 2005; Czapiński, 2004; Trzebińska, 2008; Carr, 2009). Orientacja pozytywna (Caprara, Alessandri, Eisenberg, 2012) w znacznym stopniu warunkuje funkcjonowanie adaptacyjne człowieka. Jest ona tendencją do korzystnej samooceny, uzyskiwania wysokiej satysfakcji z życia, wysokiej oceny szans realizacji celów życiowych, co korzystnie wpływa na wszelkie dążenia życiowe (Caprara i in., 2012, s. 44–45).

Twórcze kompetencje jako potencjał podmiotowych zasobów

Jako istota twórcza i wolna człowiek jest zdolny do nieustannego rozwoju i nadawania sensu swojemu życiu. Sens życia ogniskuje aktywność człowieka, motywując jednostkę do dalszego rozwoju, determinuje także rozwój kompetencji twórczych (Obuchowski, 1983, s. 147). Kompetencja jako *adaptacyjny potencjał* podmiotu oznacza dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia, natomiast kompetencja jako *transgresyjny potencjał* podmiotu – iż generowane przez jednostkę działania są podatne na twórczą modyfikację w wyniku interpretacji. Tym, co kieruje biegiem życia człowieka i stymuluje zmiany rozwojowe, są różne formy działalności, czyli aktywność własna jednostki oraz zdarzenia krytyczne, które warunkują ciągłość aktywności oraz losów jednostki (Tyszkowa, 1996, s. 45). Idea *aktywności własnej* podmiotu uczestniczącego w swoim rozwoju wyrosła z dostrzeżenia wielowymiarowej, systemowej organizacji świata, której człowiek jest częścią, co spowodowało przyjęcie podejścia dynamicznego w analizie ludzkiego zachowania i rozwoju (Trempeła, 1995; 2000; Pietrasiński, 1992; Obuchowski, 1985, 1995).

Można powiedzieć, że człowiek staje się *aktywnym sprawcą*, który podlega wprawdzie oddziaływaniu świata, ale również świat tworzy (Kozielecki, 1999), natomiast osobowość staje się narzędziem spełniania się rozwojowego w oparciu o mechanizm *adaptacji twórczej* (Obuchowski, 2001, s. 66). Mechanizm ten sprowadza się do aktywnego wybiegania w przyszłość, intencjonalnego i dobrowolnego obierania w niej elementów, których realizacja ma zapewnić poczucie sukcesu, spełnienia i stałość kierunku *samorozwoju* człowieka (Obuchowski, Błachnio, 2011, s. 170). Adaptacja twórcza stanowi intencjonalny akt tego, „czego nie ma, co powinno być, co chcemy, aby było, i co może być, nie ma innego sposobu niż akt twórczy” (Obuchowski, 1993, s. 42–43). Człowiek-autor postrzega siebie jako źródło swojego postępowania, cele własne jako przedmiot swoich intencji, a świat wokół jako szanse spełniania się (Obuchowski, 2000, s. 104). Idea rozwoju człowieka jako *podmiotu i autora* swego własnego życia i własnego Ja pozwalają jednostce za pomocą twórczego i innowacyjnego myślenia odkrywać i tworzyć – *wychodzić poza granice* naturalnego środowiska, a więc rozwijać kulturę, która zwrotnie rozwija samego człowieka.

Problematyka pytań badawczych

Przyjęto założenie, iż realizacja i aktualizacja potencjalności zachodzi we wzajemnie przenikających się trzech polach aktywności: twórczości (tworzeniu), transgresji oraz całościowych doświadczeniach, zróżnicowanych jako osobowe (podmiotowe) i osobiste (indywidualne) – ujętych w wymiarze biograficzno-narracyjnym. Indywidualne doświadczenia w rozwoju człowieka są niepowtarzalne w swoich szczegółach, formie i dynamice. Perspektywa podmiotowa i transgresyjna związana jest z umiejętnością wychodzenia poza codzienną aktywność, elastycznością i aktywnością ukierunkowaną na zmiany. Polegają one na intencjonalnym przekształcaniu celów i zadań życiowych w taki sposób, że są możliwe do realizacji oraz niosą ze sobą wartość gratyfikacyjną dla samej jednostki. Połączenie *rozwojowego, podmiotowego i transgresyjnego* potencjału pozwala dokonać charakterystyki kompetencji twórczych w indywidualnej perspektywie rozwoju. Kompetencje twórcze ujmowane jako potencjał podmiotowy traktują rozwój jako proces otwarty, nie tylko aktualny, ale również wykraczający poza „tu i teraz” – *prospektywny* (por. Wróblewska 2015a, s. 69). Twórcze kompetencje stanowią zasób wspierający rozwój i życiową satysfakcję, wyrażoną możliwością autokreacji, realizacją potrzeb i celów życiowych. Podmiotowe twórcze kompetencje można traktować jako istotne zasoby, które zapewniają sukces, innowacyjność i efektywność w działaniach podejmowanych w innych obszarach niż edukacja (inwestycyjnym, ekonomicznym, zarządzającym) (Wróblewska, 2015b, 2015c, 2018a, 2018b).

Podstawowy problem badawczy wyraża się zatem w pytaniu: Jaką rolę odgrywa twórczość i transgresja w przestrzeniach doświadczenia człowieka?

Uszczegółowienie tego problemu badawczego znajduje swój wyraz w następujących pytaniach: Jakie są wyznaczniki twórczego rozwoju stanowiące pozytywne zasoby? Na czym polega tworzenie i transgresja osobowego potencjału?

Tworzenie i transgresja potencjału rozwojowego *sprzyjają* zatem *ujawnianiu* i *realizacji* potencjalności – co stanowi *istotny zasób* w przyjętej pozytywnej perspektywie rozwoju.

Podmiotowe twórcze kompetencje i transgresję można traktować jako istotne zasoby, które zapewniają sukces, innowacyjność i efektywność podejmowanych działań. Rozwijanie i promowanie twórczych kompetencji jako istotnych zasobów niezbędnych w zmieniającej się rzeczywistości można ujmować w kontekście procesu projektowania kariery. W tym kontekście interesujące jest pytanie dotyczące potencjału podmiotowego i kompetencji jako istotnego zasobu zapewniającego efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych: Jakie podmiotowe zasoby i kompetencje mogą sprzyjać osiągnięciu sukcesu?

Podejście wobec własnych pytań badawczych

Po pierwsze – zrozumieć

Badanie heurystyczne rozpoczyna się od pytania, na które badacz poszukuje odpowiedzi, lub problemu, który potrzebuje oświetlić. Wymaga to głębokiego, zdyscyplinowanego zaangażowania w poszukiwanie zrozumienia problemu lub odpowiedzi na pytanie aż do uzyskania pełnego rozwiązania. W procesie badania heurystycznego badacz stawia siebie w pozycji przedmiotu, którym jest zainteresowany, i prowadzi wewnętrzny dialog. Dialog ten pozwala na wielokrotne powroty do rozważanego problemu. Badanie heurystyczne stanowi wyraźne odniesienie do poszukiwań w zakresie dialogu i wzajemności. Jest to kroczenie do przodu aż do odkrycia różnorodności znaczeń. Ten sposób prowadzenia badań staje się swego rodzaju wewnętrzną obecnością. W procesie tym ważne miejsce zajmuje „wiedza cicha” i intuicja, które umożliwiają postrzeganie rzeczy jako całości oraz wewnętrzne ramy odniesień (zob. Moustakas, 2001, s. 27). Fazy badania heurystycznego nadają kierunek rozwojowi poszukiwań i zarazem stanowią główny plan analiz. Są nimi: początkowe zaangażowanie, czyli odkrycie intensywnego zainteresowania wywołującego u badacza przekonanie o ważności sprawy i wynikających z niej implikacji społecznych, osobistych; zanurzenie w przedmiot i pytanie, kiedy wszystko w życiu badacza zdaje się krystalizować wokół analizowanego problemu – spotkani ludzie, miejsca, lektura oferują możliwości zrozumienia owego fenomenu; inkubacja, która jest odejściem badacza

od intensywnego skupienia na problemie i uzyskiwaniem wiedzy poprzez „natknięcie się” na to, co istotne dla sprawy; iluminacja; objaśnianie; twórcza synteza (Moustakas, 2001, s. 29). W tym miejscu warto przywołać opinię Krzysztofa Szmidta dotyczącą kreatywności metodologicznej w etapach procesu twórczego w nauce. Kreatywność metodologiczna wymaga spostrzegawczości, wrażliwości, ciekawości poznawczej, otwartości na nowe i sprzeczne informacje, radzenia sobie z dysonansem poznawczym i tolerowania niepewności, zdolności do „przekształcania” ciekawości w stan zaciekawienia oraz „świeżego oka” – umiejętności nowego spojrzenia na stare rzeczy. Wymaga zespołu zdolności, które od wielu lat określa Krzysztof Szmidt jako myślenie pytajne (2006). Wymaga też odwagi i ducha buntowniczości (Szmidt, 2018, s. 147).

Rozpatrując kompetencje twórcze w perspektywie adaptacji/innowacji należy podkreślić, że proces rozwoju jest dynamiczny i przebiega według ciągłego mechanizmu zróżnicowania – kreacji (Maslow, 1986; Koziellecki, 1987; Popek, 2001). Systemowe ujęcie i paradygmat interakcji zakładają, że człowiek może funkcjonować bardziej adaptacyjnie (przystosowawczo, zachowawczo) lub bardziej innowacyjnie (postępowo, twórczo) (por. Popek, 2001). Perspektywa rozwoju aktywności twórczej w ciągu życia pozwala spojrzeć na twórczość jak na szerokie spektrum zachowań adaptacyjnych, które można sprowadzić do rezultatu: od przystosowania się do świata – do przystosowania świata do siebie (por. Cohen, 1989). Twórczość wiąże się z działaniami człowieka, który próbuje przekraczać granice tego, co zastane, i kreować, dzięki swoim zdolnościom ogólnym lub specjalnym, wartościową nowość. Zdaniem Stanisława Popka mamy do czynienia z działaniem specyficznego mechanizmu regulującego funkcjonowanie osoby zachowawczej i twórczej. Istotą tego mechanizmu jest interakcja na zasadzie sprzężenia zwrotnego elementów: 1) poznawczych, potencjalnych zdolności twórczych; 2) osobowościowej aktywacji – działanie hamujące lub stymulujące sfery emocjonalno-motywacyjnej na rozwój kreatywności w sferze poznawczej i przejawianie jej w zachowaniu; 3) oceny przez człowieka rezultatów własnej aktywności – twórczej lub adaptacyjnej (Popek, 2001). Podobnie jak twórczość – również *perspektywa transgresyjna* pozwala ujmować działania człowieka jako aktywność ukierunkowaną na zmiany. Działania transgresyjne wskazują na aktywne negocjowanie między osobą a otoczeniem jej życia, które polega na intencjonalnym przekształcaniu celów i zadań życiowych w taki sposób, że są one możliwe do realizowania oraz niosą ze sobą wartość gratyfikacyjną dla samej jednostki. Koncepcja transgresyjna Józefa Kozielleckiego (1987, 2001) zakłada, że zachowanie człowieka jest działalnością intencjonalną, autonomiczną, zorientowaną na cel, dążącą do wychodzenia poza możliwości. Orientacja sprawcy transgresji jest prospektywna, zakłada nie tyle przystosowanie się do zastanych realiów i działanie w odpowiedzi na aktualnie doświadczane granice, ale „adaptację kreatywną” (Koziellecki, 1987), czyli wbudowywanie innowacji do

przyszłego świata. Dokonywanie transgresji osobistych „ku sobie” polega na intencjonalnym rozwijaniu oraz przekraczaniu procesów psychicznych i struktur umysłowych, aby wzbogacać osobiste doświadczenie, wyjść poza dominujący styl życia, ograniczenia umysłowe, charakterologiczne czy wolicjonalne. Działania tego rodzaju można odnieść do samorozwoju, samodoskonalenia, autokreacji czy tworzenia siebie według własnego planu. Istotą ekspansji „ku sobie” jest przejście od tego, co możliwe, do tego, co realne. Działania ku sobie polegają na programowaniu własnego rozwoju i realizacji sformułowanych celów rozwojowych. Istotą tych działań jest autokreacja, rozwój kompetencji, uzdolnień i osobowości oraz wzbogacanie doświadczenia. Dzięki nim jednostka ma poczucie własnej skuteczności, traktuje trudne zadania jako wyzwanie, a w rezultacie dochodzi do osiągnięć.

Po drugie – dokonanie oceny. Empiryczna weryfikacja

Podjęcie opracowania autorskiego modelu rozwoju twórczych kompetencji wyznaczała potrzeba syntezy dotychczasowych eksploracji poznawczych i empirycznych związanych z mechanizmami ujawniania się twórczych zasobów człowieka na różnych etapach rozwoju. Konceptualizacja badań własnych stanowi wynik wieloletnich studiów i badań naukowych autorskich w interdyscyplinarnym obszarze rozwoju, twórczości i edukacji (Wróblewska, 2015a; 2018a, 2018b, 2020a). Opracowany autorski model rozwoju kompetencji twórczych w dorosłości zawiera ich szerokie ujęcie: od adaptacyjnego i rozwojowego, przez podmiotowe i transgresyjne, do zindywidualizowanego. Uwzględnia rozwojowe uwarunkowania różnic podmiotowych interindywidualnych i intraindywidualnych w zasobach twórczych, transgresyjnych i obszarach życiowej satysfakcji. Prowadzone autorskie analizy potwierdzają działanie specyficznego mechanizmu, który reguluje funkcjonowanie podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych. Działania transgresyjne wskazują na aktywne negocjowanie między osobą a otoczeniem jej życia, które polega na intencjonalnym przekształcaniu celów i zadań życiowych w taki sposób, że są one możliwe do realizowania oraz niosą ze sobą wartość gratyfikacyjną dla samej jednostki (Wróblewska, 2019). Kluczem do sukcesu w realizacji planów osobistych, zawodowych i społecznych jest umiejętność wychodzenia poza codzienną aktywność, elastyczność oraz (pro)aktywność ukierunkowaną na zmiany. Potencjał podmiotowy i kompetencje stanowią istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych oraz nowych modelach realizacji kariery (Wróblewska, 2018a, 2018b). Kompetencje twórcze – jako podmiotowe cechy twórcze i zachowania transgresyjne oraz aktywność ukierunkowana na zmiany w perspektywie indywidualizacji – ujęte zostały jako organizacja doświadczenia osobistego i społecznego oraz jego twórcza interpretacja (Wróblewska, 2015a).

Uzyskane rezultaty badań empirycznych potwierdziły *współzależność* cech twórczych, wyrażonych w postawie twórczej, z zachowaniami transgresyjnymi: nastawieniem do dominowania nad innymi, motywacją do wzbogacania kompetencji, innowacyjnością w projektowaniu nowych rozwiązań i odwagą w podejmowaniu nowych zadań. Ustalony kierunek zależności: im *wyższy poziom postawy twórczej* i jej składowych w sferze poznawczej (zachowania heurystyczne) i charakterologicznej (orientacja nonkonformistyczna), tym *silniejsze związki* z różnymi przejawami transgresyjności. Im *niższy* poziom podmiotowych cech twórczych (postawy twórczej), tym *słabsza* determinacja w realizacji celów, motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian, nonkonformizm, orientacja na działanie i na przewyżnianie trudności, otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych zadań (aktywność ukierunkowana na zmiany). Cechy podmiotowego nonkonformizmu *najsilniej* związane z zachowaniami transgresyjnymi to: dominatywność, aktywność, odwaga, spontaniczność, konsekwencja, oryginalność, wysokie poczucie wartości Ja. Konformizm *osłabia* zachowania celowe, orientację na zadania, aktywność, orientację na przewyżnianie trudności. Podmiotowe cechy twórcze wyrażone w postawie twórczej *współwystępują* z zachowaniami transgresyjnymi: motywacją (pro)twórczą w poszukiwaniu zmian, nonkonformizmem, orientacją na działanie i na przewyżnianie trudności, z otwartością i odwagą w podejmowaniu nowych zadań, z innowacyjnością i akceptacją nowości.

Cechy podmiotowego nonkonformizmu, *najsilniej* związane z zachowaniami transgresyjnymi, stanowiły: dominatywność, aktywność, odwaga, spontaniczność, konsekwencja, oryginalność, wysokie poczucie wartości Ja (Wróblewska, 2015a). Zachowania transgresyjne *najsilniej* związane z podmiotowymi cechami twórczymi (nonkonformizm) stanowią: dominacja nad innymi, tendencja do liderowania, tolerancja ryzyka, brak lęku przed trudnymi zadaniami, determinacja w realizacji celów, stałość motywacji w realizacji celów, motywacja do nabywania nowych umiejętności, tendencja do nabywania nowych kompetencji, generowanie i wdrażanie pomysłów (Wróblewska, 2015a, 2018a, 2018b).

Osoby z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych wykazują wyższe wskaźniki poczucia zadowolenia z życia w zakresie działań związanych z pomaganiem innym i wspieraniem ich, wychowywaniem innych ludzi, aktywnością zawodową oraz twórczością. Służy to jednocześnie wzbogacaniu osobistego potencjału i wiąże się z osiąganiem dobrostanu (Seligman, 2002; 2005; Trzebińska, 2008; Czerw, 2010; Wróblewska 2015a). Podnosi zdolność do spostrzegania otoczenia zgodnie ze swoimi potrzebami i wartościami. Satysfakcja z życia jest pochodną zaangażowania w realizację zadań i celów. Ich pomyślna realizacja wzmacnia samoocenę i przyczynia się do większego zadowolenia z życia. Nie tylko sukces czyni człowieka szczęśliwym, ale i bycie szczęśliwym rodzi sukces (Seligman, 2005).

Metarefleksja: odniesienia i inspiracje

Poza dwoma powyższymi aspektami refleksyjnego namysłu wobec własnych pytań badawczych, mającymi na celu ich zrozumienie i ocenę, należy wskazać na trzeci obszar, czyli propozycje. Przyjęta perspektywa pozytywnych zasobów pozwoliła dokonać charakterystyki człowieka aktywnego, zaangażowanego w zmiany, ich inicjowanie i proces kreacji. Podjęcie decyzji o wyborze działania nie tyle kończy proces, ile *zaczyna nowy*. Każdy obszar aktywności, w którym jednostka uczestniczy, jest również przez nią współtworzony. Może być swoistym przejawem *synergii* (efektu synergii), gdzie uzyskujemy zwielokrotnione korzyści dzięki umiejętnemu połączeniu składowych całości (Hubert, 2008, s. 19)¹. Wizja człowieka jako podmiotu *stającego się* poprzez aktualizowanie swojej wewnętrznej potencjalności w aktywnym kontekście sprawia, że dokonuje on *poszerzania granic własnego Ja*: przez samorealizację do działań transgresyjnych i twórczych kompetencji (Wróblewska, 2018c). Podmiotowe cechy twórcze wiążą się zatem z podejmowaniem zachowań transgresyjnych. Rozpatrując kompetencje twórcze w perspektywie transgresyjnej – podobnie jak w ujęciu twórczym – ukazują człowieka aktywnym sprawcą, zdolnym do myślenia i działania transgresyjnego, skoncentrowanym na zmianie oraz rozwoju (Wróblewska, 2019). Przyjęta perspektywa badawcza wyznacza pozytywny model twórczego rozwoju człowieka – gotowego do *projektowania* działań w obszarze samorozwoju i samorealizacji (Wróblewska, 2020b). Wpisuje się on w postulat rozwijania *pozytywnej* edukacji, skierowanej na budzenie, wspieranie i rozwijanie zasobów twórczych człowieka w klimacie protwórczości i prozdolności. Rolą pedagoga jest namysł nad procesami tworzenia, współtworzenia i samotworzenia się człowieka. Odnosi się to w sposób szczególny do kategorii celów *wychowania do twórczości*: poszukiwania i tworzenia wartości oraz twórczego stylu życia, edukacji człowieka innowacyjnego i transgresyjnego oraz człowieka o orientacji twórczej. Dotyczy również edukacji twórczej i edukacji do twórczości (tworzenia) promującej twórczość z perspektywy różnych rodzajów twórczej aktywności człowieka – jako zasobu rozwojowego, społecznego, edukacyjnego i ekonomicznego. Aktywność (cało)życiowa dokonuje się również w twórczości codziennej, związanej z potrzebą rozwoju, przekształcania środowiska, poszukiwaniem sensu życia, z jego fenomenologicznym przeżywaniem

¹ Istotą procesu, w którym zachodzi efekt synergiczny, jest pojawienie się dodatkowej jakości, która nie istniała wcześniej. Synergia jest więc dodatkowym elementem jakościowym pojawiającym się obok już istniejącego. Jerzy Hubert przyjmuje, że poszukiwanie synergii jest istotne dla różnych form działalności ludzkiej. Większość istniejących określeń synergii odnosi się do sytuacji organizacyjnych, w których rozumie się ją jako taki efekt współdziałania podmiotów, który swoją efektywnością przekracza sumę działań pojedynczych podmiotów. W pedagogice synergii za naczelną zasadę pedagogiki humanistycznej przyjmuje Olaf-Axel Burow (1992, s. 91–105).

i doświadczaniem. Twórczość egalitarna, określana „przez małe t”, jako powszechna, przyjemna dokonuje się w wymiarze osobistym, wartościowa głównie subiektywnie lub sytuacyjnie może dotyczyć niemal każdego człowieka na każdym etapie rozwoju. Ujęcie egalitarne nawiązuje do systemowego ujmowania twórczości oraz rozszerza jego perspektywę (Richards, 2007; Craft, 2000; Runco, 2006). W treść takiego ujęcia wpisuje się zarówno osobowość twórcza, jak i wytwory twórczości, czyli produkty, idee, zachowania, wynikające z codziennej aktywności człowieka we wszystkich sferach jego życia. (Senso)twórcza aktywność, przywołując opinię Bohdana Suchodolskiego, może wyrastać z przeszłości jako jej *dopełnienie albo nowa interpretacja* (Suchodolski, 1976). Twórczość wyraża się w stylu życia człowieka, jest też kategorią życia trudnego, wiąże się z ryzykiem, niepewnością, wychodzeniem poza oczekiwania społeczne (Suchodolski, 1983, s. 164). Zawarta jest w szerokiej przestrzeni aktywności humanizacji świata i człowieka, o której mówił Bogdan Suchodolski:

Człowiek jest tym niezwykłym stworzeniem, które nie tylko tę rzeczywistość akceptuje, [...] ale ją czyni. W akceptacji rzeczywistości wyraża się ludzka potrzeba pewności i trwałości form istnienia, potrzeba zaufania i szczęścia, wynikających z powtarzalnego uczestnictwa w tym, co dobrze znane, bardziej swojskie, zabezpieczające przed chaosem i niepewnością rzeczy nowych. Ale w przekraczaniu czy odrzucaniu tej rzeczywistości manifestuje się śmiałość i ryzyko, nieustępliwa wola szukania innych kształtów życia, choćby za cenę kłesk i rozczarowań, dumne przekonanie, iż godne akceptacji jest tylko to, co osiągamy, i tylko tak długo, jak to osiągamy (Suchodolski, 1985, s. 116).

Bibliografia

- Błachnio, A., Obuchowski, K. (2011). Teoria osobowości autorskiej i Kwestionariusz POA. W: W. Zeidler (red.), *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy* (s. 161–189). Warszawa: Vizja Press & IT.
- Borowska, T. (2000). *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Burow, O.-A. (1992). Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej. W: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki* (s. 91–105). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Caar, A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach* (tłum. Z.A. Królicki). Poznań: Zys i S-ka.
- Caprara G., Alessandri G., Eisenberg N. (2012). Prosociality: The Contribution of Traits, Values and Self Efficacy Beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1289–1303.
- Cohen, L. (1989). A continuum of adaptive creative behaviors. *Creativity Research Journal*, 2, 169–174.

- Craft, A. (2000). *Creativity across the Primary Curriculum*. London – New York: Routledge.
- Czapiński, J. (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerw, A. (2010). *Optymizm. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hubert, J. (2008). *Spółeczeństwo synergetyczne*. Kraków: Universitas.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (1999) Zaduma nad możliwością ulepszania człowieka, W: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przelomu wieków* (s. 115–127). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Łukaszewicz, R. (2002). *Studia nad alternatywami w edukacji*. Wrocław: Wyd. Fundacja WIE.
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia* (tłum. I. Wyrzykowska). Warszawa – Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Moustakas, C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań* (tłum. S. Zabielski). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Obuchowski, K. (1983). Autonomia jednostki a osobowość. W: J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 135–153). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Obuchowski, K. (1993). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski, K. (1995). *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Zys i S-ka.
- Obuchowski, K. (2000). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Obuchowski, K. (2001). *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- Pietraśiński, Z. (1992). Wiedza i „rola” autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju, *Przegląd Psychologiczny*, 1, 9–18.
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. W: R. Richards (ed.), *Everyday creativity and new views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives*. Washington DC: American Psychological Association.

- Runco, M.A. (2006). Reasoning and personal creativity. W: J.C. Kaufman, J. Bear (eds.), *Creativity and reason in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic happiness: Using the New positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P. (2004). Psychologia pozytywna (tłum. J. Czapiński). W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Seligman, M.E.P. (2005). *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a rzeczywistość naszych możliwości trwałego spełnienia* (tłum. A. Jankowski). Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Suchodolski, B. (1976). O działalności twórczej. *Studia Pedagogiczne*, 28, 5–15.
- Suchodolski, B. (1983). Twórczość – rzeczywistość, nadzieje, wątpliwości. W: B. Suchodolski (red.), *Wychowanie i strategia życia* (s. 43–78). Warszawa: WSiP.
- Suchodolski, B. (1985). *Kim jest człowiek?*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Szmidt, K. (2006). Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania zdolności myślenia pytajnego. W: W. Limont, J. Cieślakowska (red.), *Dylematy edukacji artystycznej*. T. 2. *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka* (s. 21–49). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt, K. (2009). W kierunku kreatologii. Charakterystyka najnowszych syntez wiedzy o twórczości (Weisberg, Runco, Sawyer). W: S. Popek, R. Bernacka, C. Domański, B. Gawda, D. Turska, M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty* (s. 34–46). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szmidt, K.J. (2013). Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone. W: K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej* (s. 14–28). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szmidt, K.J. (2018). Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 26 (1), 139–158.
- Trempała, J. (1995). *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Trempała, J. (2000). *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Tyszkowa, M. (1996). Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne* (s. 45–56). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Wróblewska, M. (2015a). *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Wróblewska, M. (2015b). Creativity in Management – Correlates Symptoms as Determinants of Success. *Ekonomia i Zarządzanie* [Economics and Management], 7, 4, 30–38.
- Wróblewska, M. (2015c). Podmiotowe kompetencje twórcze i transgresja w perspektywie inwestycyjnej i zarządzania, *Ekonomia i Środowisko* [Economics and Environment Journal of the Polish Association of Environmental and Resource Economists], 1 (52), 160–168.
- Wróblewska, M. (2018a). Potencjał podmiotowy i kompetencje jako istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych. W: M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Nowel (red.), *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej* (s. 8–30). Suwałki: IBUK Libra.
- Wróblewska, M. (2018b). Proaktywność w rozwoju zawodowym i karierze bez granic. W: M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Nowel (red.), *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej* (s. 46–63). Suwałki: IBUK Libra.
- Wróblewska, M. (2018c). Expanding the Boundaries of Self: Self-Realization, Transgression, and Creative Competence. *Rocznik Teologii Katolickiej*, 17, 2, 163–174.
- Wróblewska, M. (2019). Człowiek – Sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym. W: A. Ciążela, S. Jaronowska (red.), *W poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji ku transcendencji?* (s. 155–177). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wróblewska M. (2020a). Granice i transgresje (w) edukacji? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 3 (39), 203–215. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2020.39.3.203-215>.
- Wróblewska, M. (2020b). Zasoby, potencjał i możliwości człowieka w perspektywie samorealizacji. *Chowanna*, 5 (22), 90–105.
- Wróblewska, M. (2021). Między brakiem a potencjałem. Pedagogika pozytywnych zasobów. *Forum Pedagogiczne*, 2, 197–210.

Creative competences in the perspective of positive resources

Abstract

The subject of the study are creative competences presented as the potential of subjective resources. It presents the issues of research questions, empirical verifications, and includes references and inspirations. The adopted perspective of development resources determines a positive model of human development. It fits in with the postulate of developing positive education, aimed at supporting human creative resources, building educational programs in a climate of pro-creativity and pro-capacity. The adopted positive resource perspective is part of the trend of positive pedagogy (positive development).

Keywords: development, creative competences, positive perspective, positive resources.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.11>

Anna LESZCZYŃSKA-REJCHERT

<https://orcid.org/0000-0001-5535-2730>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Kontakt: anna.leszczynska@uwm.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Leszczyńska-Rejchert, A. (2022). Jak i dlaczego edukować do starości? – perspektywa geragoga. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 147–159.

Jak i dlaczego edukować do starości? – perspektywa geragoga

Streszczenie

Z uwagi na postępujący proces starzenia się współczesnych społeczeństw, niezwykle istotna stała się problematyka przygotowania do starości. W ujęciu przedstawicieli geragogiki (pedagogiki starości) najważniejszą formą przygotowania się do starości jest edukacja do starości. W artykule dokonano przeglądu koncepcji polskich pedagogów z zakresu „uczenia się starości”, a także sformułowano propozycję edukacji gerontologicznej, obejmującej wszystkie grupy wiekowe.

Słowa kluczowe: uczenie się starości, edukacja do starości, edukacja gerontologiczna, gerontologia, geragogika.

Wprowadzenie

W dobie znaczącego i postępującego starzenia się społeczeństw krajów rozwiniętych i rozwijających się, przygotowanie do starości (m.in. poprzez edukowanie wszystkich pokoleń do starości) to niezwykle istotne wyzwanie współczesności. O wielkiej randze działań z zakresu przygotowania się do starości piszą przedstawiciele różnych nauk, w tym psycholodzy (Straś-Romanowska, 2000, s. 54), politycy społeczni (Szatur-Jaworska, 2006, s. 49), socjolodzy (Halicka, 2004, s. 14). Dostrzegają to również badacze nauk o wychowaniu, a zwłaszcza geragogiki (pedagogiki starości), dyscypliny, która jest teorią i praktyką edukacyj-

nego wspomaganie rozwoju osób starszych, a głównym zakresem jej zainteresowań są zagadnienia związane z całościową autoedukacją i edukacją. Celem geragogów (badaczy i praktyków) jest zaś zapewnienie osobom w każdym wieku warunków do aktywnego, pomyślnego i pozytywnego starzenia się oraz wspomaganie jednostek w osiągnięciu pomyślniej starości (Leszczyńska-Rejchert, 2021, s. 10). W geragogice podkreśla się, że jakość życia w fazie starości zależy od funkcjonowania w wymiarze fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym w okresie starości, jak i we wcześniejszych fazach życia. W związku z tym geragodzi eksponują konieczność edukacji do starości, dla starości, w starości i przez starość. Zofia Szarota – geragog, pisze o tym tak:

Model życia w starości jest generowany przez wcześniejsze etapy, stopnie życia. Starość jest pochodną stylu i jakości egzystencji w młodości, dojrzałości (Szarota, 2015, s. 32).

Chociaż pedagodzy podkreślają konieczność wcześniejszego przygotowania się do starości, zanim ta faza życia się rozpocznie u danej jednostki, to jednak większość autorów publikacji z zakresu nauk o wychowaniu odnosi się przede wszystkim do przygotowania się do starości w wieku przedemerytalnym. Ważne refleksje na ten temat sformułowała m.in. Małgorzata Dziegielewska, która stwierdziła, że:

W każdy etap życia człowiek powinien wkraczać z pełną świadomością zmian, które należy zaakceptować, i z dobrym nastawieniem, ukierunkowanym na wykorzystanie jego zalet (Dziegielewska, 2016, s. 129).

Zbliżone poglądy na ten temat ma Jerzy Semków, który pisze, że:

starość może być równie wartościowym okresem życia, jak dorosłość czy młodość. Konieczną jednak jest praca nad świadomością człowieka, nad takim jej ukształtowaniem, by starość nie była traktowana tylko jako finalny etap naszego życia, kończący się śmiercią. Toteż w okresie poprzedzającym trzeci wiek jak najwcześniej należałoby uświadomić jednostce możliwości, które tkwią w człowieku także w ostatnim etapie jego życia (Semków, 2010, s. 125).

Od wychowania do starości do edukacji do starości – przegląd koncepcji polskich pedagogów

Pedagodzy w obszarze działań z zakresu przygotowania do starości koncentrują się głównie na tych z nich, które mają charakter wychowawczy, określając je jako „wychowanie do starości”, i postulują, aby młodzież i osoby dorosłe dokonywały zabiegów z tego zakresu w ramach tzw. samowychowania. O wychowaniu do starości pisał już w 1551 r. polski prawnik Szymon Marycki w dziele *O szkołach, czyli akademiach ksiąg dwoje* (Zych, 1999, s. 18). Wychowanie do starości propagowali czołowi reprezentanci polskiej pedagogiki społecznej,

w tym Aleksander Kamiński. Wśród współczesnych pedagogów szeroką koncepcję wychowania do starości opracowały m.in. Elżbieta Dubas i Katarzyna Uzar.

W teorii wychowania do starości A. Kamińskiego zawarte są uniwersalne wskazania, jak przygotować się do starości w poszczególnych okresach życia. Według autora wychowanie do starości

polega właśnie na pomaganiu ludziom w nabywaniu zainteresowań i aspiracji oraz umiejętności i przyzwyczajień, które – gdy nadejdzie czas emerytury – dopomogą w realizowaniu trybu życia sprzyjającego wydłużaniu młodości i dającej satysfakcję aktywności. [...] wychowanie pojmować będziemy nie tylko jako informowanie, przekonywanie, zachęcanie – lecz także jako wywoływanie sytuacji sprzyjających określonemu postępowaniu (Kamiński, 1978, s. 359).

Wychowanie do starości powinno być powinnością jednostki i być realizowane w ramach samowychowania, przy wsparciu rodziny, społeczności sąsiedzkiej, zakładu pracy, związków i stowarzyszeń, itp. oraz środków masowego przekazu. Kamiński uważał, że:

Poprawne wychowanie do starości – to najlepszy sposób na godzenie ludzi ze starością. Być może nawet coś więcej – nie tylko sposób na aprobowanie starości, ale także oczekiwanie starości jako okresu życia o swoistych urokach (Kamiński, 1978, s. 364).

Kamiński zalecał, aby w ramach wychowania do starości:

- realizować jak można najdłużej aktywności życiową (m.in. w postaci pracy ceniowej i użytecznej);
- wzmacniać tendencję do rozwijania i zaspokajania zainteresowań;
- utrzymywać kontakty społeczne.

Według autora są dwa główne determinanty aktywnej starości, tj. aktywność w użytecznej i ceniowej pracy oraz zainteresowania, które należy rozwijać od najwcześniejszych lat w ramach oddziaływań wychowawców i nauczycieli, ukierunkowanych na wspomaganie jednostek w racjonalnym wyborze zainteresowań i pracy.

Kamiński wyróżnia m.in. takie formy wychowania do pracy użytecznej i ceniowej, jak:

- podejmowanie aktywności zawodowej w czasie emerytury będącej kontynuacją dotychczasowej lub w tzw. pobocznej pracy (nauczycielka może np. pracować w bibliotece) bądź w zmniejszonej liczbie godzin;
- nabycie kwalifikacji do tzw. rezerwowego zawodu, np. gdy urzędniczka zdobywa kwalifikacje fryzjerskie;
- uczestniczenie w zajęciach amatorskich korzystnych materialnie, jak hodowla;
- przejawianie aktywności społecznej lub politycznej;
- realizowanie pracy wewnątrzrodzinnej, np. wypełnianie funkcji usługowych i opiekuńczych.

Zainteresowania natomiast należy kształtować w ciągu całego życia poprzez wychowanie do czasu wolnego, które polega na nabywaniu już od najmłodszych

lat umiejętności tworzenia takich sytuacji rodzinnych, sąsiedzkich, kulturalnych i społecznych, instytucjonalnych i nieformalnych, które budzą uśpione zainteresowania oraz rozwijają istniejące, a także utrwalają nawyki ich czynnego realizowania. Tu dużą rolę ma umiejętność wyboru i wartościowania elementów kultury. Przy czym jednostka może być konsumentem, twórcą i pośrednikiem przekazywania kultury. Należy zatem rozwijać zainteresowania związane z czytelnictwem, programami telewizyjnymi i radiowymi, aktywnością fizyczną, społeczną, kulturalną, turystyczną, krajoznawczą i amatorską (Kamiński, 1986, s. 115–117; 1982, s. 369; 1971, s. 97–101).

Zdaniem Kamińskiego wychowanie do starości powinno:

- rozpocząć się już w młodości (by odpowiednie nawyki, np. obcowania z kulturą, utrwały się oraz by ukształtowały się właściwe umiejętności, m.in. racjonalnego wykorzystania czasu wolnego, przystosowania się do zmiany pracy) i trwać do końca życia;
- zintensyfikować się w okresie przedemerytalnym bądź renty starczej (Kamiński, 1971, s. 93–94, 101). Osoby w tym wieku należy zachęcać do aktywności samowychowawczej, ukierunkowanej ku posiadaniu więcej czasu wolnego (by rozwijać własne pasje i odkrywać nowe zainteresowania), a także ku podejmowaniu aktywności społecznej, rozrywkowej, kulturalnej. Ponadto należy również przygotować mieszkanie na przyszłość i rozważyć możliwości kontynuowania aktywności zawodowej w czasie emerytury (rodzaj i czas pracy);
- do końca fazy zadowolającej sprawności (tj. według Kamińskiego do około 80 r.ż.), powinno się wdrażać seniorów do wzbogacania i ulepszania życia, m.in. poprzez informowanie o tym, co jest korzystne i niekorzystne dla zdrowia i dobrego samopoczucia ludzi starszych, np. w zakresie diety, higieny. Równocześnie zachęcać do brania udziału w życiu społecznym i kulturalnym, w tym stwarzać możliwości korzystania z placówek kulturalno-oświatowych. Ponadto inspirować do godzenia się z tym, co nieuchronne, jak spadek sprawności fizycznej, śmierć;
- w fazie w ograniczonej sprawności (tj. gdy wychodzenie z domu jest możliwe tylko przy pomocy innych, a czynności samoobsługowe realizuje się jedynie w domu, w ograniczonym zakresie) polegać na wzmacnianiu motywacji do podejmowania różnych form aktywności życiowej i do wypoczynku oraz na wspieraniu zainteresowań natury filozoficznej;
- w okresie starości niesprawnej (tzw. wiek sędziwy, „przykucie do łóżka”) obejmować przekonywanie seniora do zachowania pogody ducha i życzliwości dla innych oraz do schludności; zachęcanie rodziny i sąsiadów do utrzymywania kontaktów z seniorem i do opieki nad nim poprzez informowanie o życiu osób sędziwych i jego właściwościach. W razie konieczności zamieszkania w placówce opieki niwelować lęk przed przeniesie-

niem się do instytucji. Gdy osoba starsza ma potrzebę rozmów na temat śmierci, to należy stworzyć warunki, by jej to umożliwić (Kamiński, 1975, s. 9–26; 1986, s. 106, 114; 1978, s. 359, 375).

Elżbieta Dubas mówi zaś o wychowaniu do pięknej starości:

Idea wychowania do pięknej starości opiera się [...] na koncepcji estetyzacji rzeczywistości, w tym estetyzacji codzienności oraz pedagogicznej koncepcji wychowania przez sztukę. Obowiązującym w niej jest szerokie pojęcie estetyzacji, obejmujące całą wielowymiarową rzeczywistość, w której człowiek realizuje swoje życie. Rzeczywistość ta dotyczy także starości jako niezbywalnego rozwojowego etapu biegu ludzkiego życia. Obejmuje także codzienność jako najrozleglejszy obszar manifestowania się aktywności życiowej człowieka (Dubas, 2008, s. 121–122).

Przydawanie starości piękna, tj. estetyzacja starości, obejmuje szukanie piękna w fazie starości (przez jednostkę oraz osoby i instytucje należące do jej otoczenia). Działania te odbywają się w trzech wymiarach: 1) świadomości i samoświadomości (dostrzeganie roli piękna w życiu); 2) uczuć i woli (posiadanie świadomości prawa do pięknego i twórczego życia w starości); 3) działań (rozbudzanie i realizacja potrzeb estetyzacyjnych) (Dubas, 2008, s. 122). Badaczka postuluje, by kształtować umiejętności: odnajdywania piękna w codziennych czynnościach; uczestnictwa czynnego i/lub biernego w kulturze; kontaktu z naturalnym pięknem przyrody (co uwrażliwia, sprzyja przeżywaniu *katharsis*); sensownego wypełniania czasu wolnego (co przyczynia się do radości życia i harmonii oraz pozytywnego myślenia); dbania o relacje intrapersonalne (wobec siebie samego poprzez pracę nad charakterem, wolą, poprzez estetyzację myśli i uczuć, uświadamianie potrzeb i wytyczanie celów, wybór wartości, poprzez refleksję autobiograficzną, co przyczynia się do pozytywnego obrazu siebie samego, wysokiego poczucia własnej wartości, szacunku wobec siebie, a wszystko to służy dojrzałszej i piękniejszej osobowości); dbania o relacje interpersonalne (poprzez zdolność do poświęcania czasu na rozmowy i spotkania, do słuchania i prowadzenia dialogu, poprzez empatię, tolerancję, cierpliwość, co umożliwia doświadczanie pięknych relacji, opartych na miłości, przyjaźni, koleżeństwie i współnocie) (Dubas, 2008, s. 120–121).

Katarzyna Uzar pisze o wychowaniu do starości w aspekcie założeń personalizmu, odnosząc się najszerzej do duchowego wymiaru tego rodzaju wychowania, używając określenia „wychowanie w perspektywie starości”, co według niej oznacza

całokształt sposobów i procesów o charakterze wychowawczym, kształceniowym i edukacyjnym, umożliwiających człowiekowi – osobie, żyjącemu w egzystencjalnej perspektywie starości, zwłaszcza przez samowychowanie oraz uczestnictwo w międzyosobowych relacjach, afirmację i urzeczywistnienie godności osobowej, przynależnej mu od chwili poczęcia do naturalnej śmierci (Uzar, 2011, s. 145).

Autorka opracowała metodykę wychowania w perspektywie starości, która obejmuje działania w obszarze *ad intra* („ku sobie”), co wiąże z pedagogią wewnątrz, i *ad extra* („ku światu”) (Uzar, 2011, s. 167–188).

W literaturze pedagogicznej dokonano rozróżnienia w ramach terminu „wychowanie do starości” i ujmuje się działania z tego zakresu w trzech płaszczyznach. Według Andrzeja W. Janke:

- wychowanie do starości – to działania wychowawcze odbywające się w ramach wychowania rodzinnego i edukacji szkolnej wobec najmłodszych pokoleń, polegające na ukazywaniu starości jako wartości, zapoznawaniu z powinnościami etyczno-moralnymi, obowiązkami obyczajowymi i prawnymi związanymi ze starością bliskich;
- wychowanie w starości – odnosi się bezpośrednio do seniorów i składa się z działań podejmowanych przez członków rodziny, sąsiadów i pracowników instytucji oraz przedstawicieli środków masowego przekazu, których celem jest podtrzymanie aktywności osoby starszej lub/i świadczenie opieki wobec niej. W szczególności są to też m.in. inicjatywy służące popularyzacji aktywnego stylu życia w fazie starości;
- wychowania przez starość – odnosi się do osób przebywających w otoczeniu seniora, to wychowanie przebiegające w sposób naturalny, dzięki jego bogactwu doświadczeń, mądrości życiowej inne osoby nabywają określone wartości, normy, wzory życia (Janke, 2000, s. 171, 176).

Zmiany w zakresie treści pojęć dotyczących wychowania w starości (tj. z wychowania *do* i w starości oraz *przez* starość na edukację *do*, *w* i *przez* starość) to efekt przesunięć w dominacji określonych paradygmatów badawczych, tj. od modernizmu, opartego na funkcjonalizmie, poprzez podejście krytyczne, podporządkowane założeniom konstruktywizmu, kończąc na postmodernizmie, zgodnym z fenomenologią. W związku z tym, że naukowcy coraz częściej realizują badania jakościowe (zgodnie z podejściem krytycznym i postmodernistycznym), w literaturze przedmiotu postuluje się, aby koncentrować się bardziej na jednostce, na jej procesie uczenia się, a nie na technicznych aspektach edukacji i autoedukacji. W tym kontekście podkreśla się również, że wychowanie jest działaniem zbyt dyrektywnym i charakterystycznym dla analiz dokonywanych w podejściu modernistycznym. Zaleca się zatem, by posługiwać się określeniami *edukacja do starości*, *w starości*, *dla starości* i *przez starość*.

Edukacja do starości jako jeden z obszarów „uczenia się starości”

„Uczenie się starości” to jeden z najważniejszych terminów geragogiki. W artykule posłużono się interpretacją Zofii Szaroty, która określiła, że jest to usystematyzowany przekaz wiedzy na temat procesu starzenia się i starości.

Przyjęto również za tą autorką, że podstawowymi wychowawczo-edukacyjnymi obszarami edukacji gerontologicznej są: *edukacja do starości*, *edukacja dla starości*, *edukacja w starości* i *edukacja przez starość*.

Edukacja do starości to przygotowanie wszystkich pokoleń do starości jako fazy życia. W ramach tej edukacji przekazuje się naukową wiedzę o starzeniu się i specyfice starości. W wymiarze społecznym edukacja ta niweluje mity o ludziach starszych, przeciwdziała uprzedzeniom oraz negatywnym lub pseudopozytywnym stereotypom starości, stygmatyzującym seniorów jako grupę społeczną i starość jako fazę życia (Szarota, 2015, s. 25). W aspekcie indywidualnym dzięki tej edukacji „podmiot uczący się życia i uczący się od własnego życia” (Szarota, 2015, s. 25) nabywa nawyki optymalizujące jakość własnej egzystencji w sferze biologicznej, psychicznej, intelektualnej, społecznej oraz ekonomicznej, włączając w to kompetencje istotne dla dialogu między- i wewnątrzpokoleniowego. Edukacja ta wspomaga pełnienie roli osoby starszej obecnym seniorom, jak również pomaga przygotować się do realizacji tej roli tym, którzy z biegiem lat staną się ludźmi starszymi.

Edukacja dla starości obejmuje przygotowanie kadr (m.in. pracowników socjalnych, animatorów, doradców) do pracy z seniorami oraz doszkalać i doskonalić zawodowe z zakresu gerontologii i metodyki pracy z ludźmi starszymi (Szarota, 2015, s. 25–27).

Edukacja w starości to uczenie się w starości, w tym uczenie się seniorów w instytucjach edukacyjnych (jak uniwersytety trzeciego wieku – UTW, uniwersytety otwarte – UO, uniwersytety międzypokoleniowe – UM), jak i samokształcenie, oparte „na dialogu wewnętrznym, poszukiwaniu sensu, (auto)refleksji” (Szarota, 2015, s. 31).

Edukacja przez starość ma miejsce podczas przebywania z seniorami, np. w ramach relacji interpokoleniowych i międzypokoleniowych. Ludzie starsi, dzięki bogactwu doświadczeń, mądrości życiowej przekazują (jako mentorzy, edukatorzy) wartości, normy, wzory życia, kształtują postawy. W naturalny sposób następuje zatem odczarowywanie społecznych mitów i stereotypów dotyczących starości jako fazy życia, starzenia się jako procesu i osób starszych (Szarota, 2015, s. 24, 32). Przy czym: „Zmienić można się także w starości i poprzez oddziaływanie starości” (Szarota, 2015, s. 32).

Edukację do starości i w starości omawia również Maria Kuchcińska, opierając się na teorii rozwoju Erika Eriksona. Jej zdaniem w skład tych form edukacyjnych wchodzi edukacja w zakresie uzyskania satysfakcjonującej jakości życia w starości, przyczyniającej się do integracji (zgodnie z teorią Eriksona jednostka w okresie starości może osiągnąć integrację lub rozpacz). Autorka odwołuje się w tym kontekście do trzech zasadniczych modeli myślenia pedagogicznego, wynikających z przyjętej orientacji, tj. orientacji technologicznej, humanistycznej i krytycznej. Postuluje m.in., aby odejść od technologicznej strategii edukacyjnej

wobec ludzi starszych, polegającej na urabianiu człowieka drogą przekazu społecznego według stereotypu wzorowego dziadka, mędrca, patriarchy rodu, na rzecz edukacji upełnomocniającej, odbywającej się poprzez wspieranie wysiłków jednostki, m.in. w następujący sposób:

dostarczanie argumentów, budzenie motywacji do działań na rzecz kształtowania instytucji przyjaznych seniorom, tj. dających poczucie bezpieczeństwa, inspiracje rozwoju, możliwość odkrywania własnych zdolności i bycia twórczym (Kuchcińska, 2004, s. 152).

Badaczka podkreśla, że omawiane rodzaje edukacji powinny dotyczyć m.in. zdrowia i rewitalizacji (w aspekcie odżywiania, higieny, wypoczynku), życia rodzinnego, warunków mieszkaniowych, funkcjonowania instytucji, pracy i emerytury oraz uczenia się, samorealizacji, a także zagadnień z zakresu tanatologii (Kuchcińska, 2004, s. 149, 153–154). Edukacja do starości i w starości może zatem pełnić funkcję socjalizacyjną, ponieważ kształtuje się system wartości, przyśwajane są normy i wzory postępowania, jak i funkcję emancypacyjną, gdyż nabywane są kompetencje tworzenia siebie i kształtowania otoczenia społecznego (Kuchcińska, 2000, s. 148).

Podobnie o edukacji do starości wypowiada się Elżbieta Dubas, która wskazuje jeszcze na dodatkowe wartości tego rodzaju edukacji, uwzględniając przy tym znaczenie przypadkowości w ludzkim życiu, a niekorzystne elementy owej przypadkowości (jak trudne sytuacje życiowe, kryzysy życiowe) niwelują działania z zakresu przygotowaniu do starości:

Choć niewątpliwie należy uznać, że starość, a precyzyjniej – definiowanie poczucia własnego ja u osoby starszej, najogólniej jest kontynuacją nabytych postaw, stylu życia, preferowanych wartości itp. we wcześniejszych etapach życia, co potwierdza teoria ciągłości Roberta Atchleya, to jednak starość bywa także zaskakująca, gdyż zawiera zdarzenia zachodzące nieoczekiwanie dla człowieka (*discontinuity*) [...]. W tym kontekście istotne znaczenie zyskuje rozumienie przygotowania do starości. Przygotowanie do starości, w powyższym kontekście, jest więc procesem całego życia, uwzględniającym tak naturalną edukację do starości, w szczególności w rodzinie, jak i edukację instytucjonalną, profesjonalną, w tym szkolną, poczynając od dzieciństwa. Edukacja do starości sprzyja całożyciowemu uczeniu się starości jako nabywaniu postawy wobec starości w ogóle i wobec własnej starości. Edukacja taka powinna realizować także funkcje egzystencjalne, co pozwoliłoby człowiekowi starszemu lepiej radzić sobie z trudnościami procesu starzenia się. W kontekście nieprzewidywalności starości, ma znaczenie kształtowanie dojrzałej postawy wobec zmian, nagłych wydarzeń oraz sytuacji trudnych (Dubas, 2013, s. 146–147).

Edukowanie do starości poprzez edukację gerontologiczną całego społeczeństwa – koncepcja własna

W związku z postępującym starzeniem się społeczeństwa polskiego niezwykle istotna jest edukacja gerontologiczna całego społeczeństwa, wszystkich grup

wiekowych. Intensyfikacja działań z tego zakresu powinna dotyczyć osób w wieku średniej i późnej dorosłości. Szczególnym wsparciem edukacyjnym należy otoczyć osoby w okresie przedemerytalnym oraz te, które przeszły na emeryturę.

Należy pamiętać, że edukacja gerontologiczna jest jedną z form edukacji, a jej głównym celem jest przygotowanie do starości. W trakcie przekazywania wiedzy z zakresu starzenia się i starości człowieka wskazane jest, aby:

- ukazywać starzenie się jako nieunikniony proces zachodzący głównie w wymiarze fizycznym, ale także psychospołecznym i duchowym, a starość jako kolejną fazą rozwojową;
- podkreślać, że o tym jak się starzejemy i jaka jest nasza starość decydują nie tylko geny, ale również nasza świadomość oraz styl życia.

Edukację gerontologiczną najlepiej realizować w ramach systemu edukacji oraz poprzez środki masowego przekazu.

W odniesieniu do najmłodszych elementy edukacji gerontologicznej powinny być wprowadzane już na etapie wychowania przedszkolnego, m.in. przy okazji takich wydarzeń, jak Dzień Babci, Dzień Dziadka, Dzień Seniora. Na poziomie szkoły podstawowej wskazane jest, aby edukacja ta odbywała się w szerszym wymiarze, w ramach treści programowych różnych przedmiotów (jak przyroda, biologia, język polski, historia), jak i godzin wychowawczych. W szkołach średnich zaś wiedza o starzeniu się i starości człowieka powinna być pogłębiona w ramach oddzielnego przedmiotu, np. o nazwie edukacja gerontologiczna.

W szkołach wyższych na wszystkich kierunkach (obowiązkowo na pedagogice) powinien być realizowany przedmiot związany z problematyką gerontologiczną, jak gerontologia, gerontologia społeczna, geragogika. Obecnie kształcenie gerontologiczne na kierunku pedagogika nie jest optymalne. Badania wskazują tendencję do likwidowania lub godzinowego ograniczania przedmiotów gerontologicznych na kierunku pedagogika przez niektóre uczelnie (Chabior, Leszczyńska-Rejchert, Szarota, 2021). Jednocześnie można zauważyć pozytywne zamiany w kształceniu uniwersyteckim, jak tworzenie nowych przedmiotów gerontologicznych na kierunku pedagogika specjalna.

Osoby w wieku wczesnej (18–39 r. ż.) i średniej dorosłości (od 40 do 59 r.ż.) należy uświadomić, że oprócz zadań zawodowych i rodzinnych niezbędne są również powinności wobec siebie, do których zalicza się: dbanie o zdrowie (w tym racjonalna dieta, kontrolne wizyty u lekarzy, podejmowanie różnorodnych form aktywności, odpowiednie proporcje pracy, czasu wolnego i snu), dbanie o własny wszechstronny rozwój (poprzez korzystanie z placówek kulturalno-oświatowych, pracę nad charakterem – ponieważ wraz z wiekiem cechy osobowościowe się nasilają), dbanie o utrzymywanie satysfakcjonujących relacji społecznych. W odniesieniu do osób będących we wczesnej i średniej dorosłości wydaje się, że podstawowym narzędziem tej edukacji mogą być mass media, w tym poradniki książkowe, audycje radiowe i telewizyjne, źródła internetowe. Można

też zaoferować osobom w tych przedziałach wiekowych kursy doskonalenia własnego, w trakcie których nie tylko zdobywałyby wiedzę o tym, jak żyć w pełni, rozwojowo, wykorzystując własny potencjał, ale również kształtowałyby racjonalne postawy wobec własnego starzenia się i starości jako fazy życia.

Tym, którzy znajdują się w wieku 55–59 lat, warto stworzyć możliwości uczestniczenia w kursach przedemerytalnych, np. w ramach projektów finansowanych przez samorządy lub/i z budżetu Unii Europejskiej. Tematyka kursów powinna dotyczyć następujących zagadnień: czynniki wydłużające i skracające życie, oferta rehabilitacyjna, rewitalizacyjna i opiekuńcza, oraz formy edukacyjne adresowane do osób w średniej dorosłości (co jest ważne obecnie dla tych osób) i późnej dorosłości (ta wiedza ułatwi im skorzystanie z przywilejów wieku senioralnego w przyszłości).

Osoby będące na emeryturze mogą nabywać i pogłębiać wiedzę gerontologiczną w ramach działalności różnych instytucji, w tym opiekuńczych (jak dzienne domy pomocy społecznej, stacjonarne domy pomocy społecznej), rekreacyjnych i kulturalnych (jak kluby seniora, biblioteki, domy kultury), edukacyjnych (jak uniwersytety trzeciego wieku / akademie trzeciego wieku, uniwersytety otwarte, uniwersytety międzypokoleniowe). Przy czym, z uwagi na społeczne naznaczanie klientów pomocy społecznej, w pierwszej kolejności edukacja gerontologiczna powinna być realizowana w ramach systemu edukacji. W ramach tego obszaru edukacji można informować o fizjologii starzenia się, patologicznych aspektach starzenia się człowieka; o prawach osób starszych; o środkach masowego przekazu ułatwiających życie w fazie starości (np. książkowe lub e-poradniki dla seniorów, strony internetowe adresowane do osób starszych); zapoznawać z najnowszą wiedzą z zakresu edukacji zdrowotnej (w ramach profilaktyki gerontologicznej); podkreślać wartość i możliwości racjonalnego gospodarowania czasem wolnym; ukazywać walory poszczególnych form aktywności (by jak najdłużej utrzymać sprawność psychofizyczną); zapoznawać z nowoczesnymi rozwiązaniami dla osób starszych (mieszkania wielopokoleniowe, nowoczesne technologie ułatwiające opiekę nad seniorami). Zdobywanie przez osoby starsze najnowszej interdyscyplinarnej wiedzy o starości i starzeniu się człowieka zapewne będzie przeciwdziałać dyskryminacji seniorów na rynku edukacyjnym, rynku pracy, w służbie zdrowia i urzędach, a także urzeczywistni ideę edukacji ustawicznej.

Wiedzę o starości i starzeniu się człowieka można przyswajać w sposób naturalny podczas edukacji międzypokoleniowej, która polega na wspólnym uczeniu się osób należących do różnych generacji i może być realizowana w działaniach sformalizowanych i niesformalizowanych, cyklicznie, systematycznie lub spontanicznie. Ten rodzaj edukacji ma miejsce w ramach relacji międzypokoleniowych przebiegających w środowisku rodzinnym, sąsiedzkim, przyjacielskim, koleżeńskim, na terenie zakładu pracy, czy w przestrzeni wolontariatu między-

pokoleniowego. Edukacja międzypokoleniowa ma też miejsce w ramach życia religijnego i wiążących się z nim praktyk religijnych. Realizowane są też specjalnie zaprojektowane formy edukacji międzypokoleniowej, jak: spotkania integracyjne, wspólne lektury, zajęcia teatralne, plastyczne, komputerowe, warsztaty kulinarne, artystyczne, majsterkowanie, imprezy kulturalne, turystyczne, edukacja regionalna. Te sformalizowane działania z zakresu edukacji międzypokoleniowej odbywają się m.in. w ramach projektów i są prowadzone przez organizacje pozarządowe. Oferta edukacji międzypokoleniowej rozwija się obecnie w Polsce dzięki międzypokoleniowym formom edukacyjnym, jak uniwersytety międzypokoleniowe/międzygeneracyjne i uniwersytety otwarte, powstającym przy uczelniach wyższych.

Postulaty i uwagi końcowe

We współczesnej rzeczywistości, charakteryzującej się intensywnym tempem starzenia się społeczeństw, istnieje pilna konieczność rozwijania różnorodnych form edukacji gerontologicznej wśród wszystkich grup wiekowych. Edukacja gerontologiczna jest bowiem najlepszym sposobem na przygotowanie się do starości jako fazy życia.

W wymiarze indywidualnym edukacja gerontologiczna jest bardzo ważna i konieczna, aby przygotować wszystkie pokolenia do starości własnej oraz członków rodziny (rodzeństwa, rodziców, teściów, dziadków i pradziadków itp.), a także do starości podopiecznych (uczniów, pracowników, klientów, pacjentów itp.). Edukacja ta służy nie tylko obecnym ludziom starszym, ale również tym, którzy staną się osobami starszymi w przyszłości. Dlatego też geragodzy rekomendują m.in., aby przez całe życie, a zwłaszcza w wieku młodzieńczym oraz w fazie dorosłości, zadbać o to, by posiadać dobrą sprawność psychofizyczną oraz podejmować różne formy aktywności oraz aby być odpowiedzialnym za samego siebie i jakość własnego życia.

Wiedza z zakresu gerontologii jest niezbędna ogółowi społeczeństwa również z uwagi na aspekt społeczny. Dzięki edukacji do starości starzenie się człowieka postrzegane jest jako proces naturalny, a starość jako rozwojowy etap życia człowieka. Ponadto edukacja ta przyczynia się do tego, że wszystkie grupy wiekowe łatwiej rozpoznają zasoby tkwiące w ludziach starszych. Seniorzy są postrzegani jako równoprawni uczestnicy życia społecznego. Zmianie ulegają negatywne stereotypy starości. Edukacja gerontologiczna przyczynia się do promowania pozytywnego wizerunku starości, kształtowania pozytywnych postaw wobec starości i ludzi starszych oraz korzystnych relacji międzygeneracyjnych, opartych na integracji i solidarności pokoleń, a także do zapobiegania marginalizacji osób starszych.

Bibliografia

- Chabior, A., Leszczyńska-Rejchert, A., Szarota, Z. (2021). Uniwersyteckie kształcenie gerontologiczne na kierunku pedagogika, *Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 20 (1), 9–24. <https://doi.org/10.24917/27199045.201.1>.
- Dubas, E. (2008). Estetyzacja starości w kontekście pomyślnego starzenia się. W: J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych* (s. 111–124). Łódź: Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej UŁ.
- Dubas, E. (2013). Starość znana i nieznaną – wybrane refleksje nad współczesną starością. *Rocznik Andragogiczny*, 20, 135–152.
- Dzięgielewska, M. (2016). Tożsamość osób starszych w opiniach studentów. W: E. Dubas, M. Muszyński (red.), *Refleksje nad starością*. Tom 1. *Obiektywny i subiektywny wymiar starości* (s. 119–130). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Halicka, M. (2004). *Satysfakcja życiowa ludzi starych. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Wyd. Akademia Medyczna.
- Janke, A.W. (2000). Starość w kontekście rodzinności i wychowania człowieka. W: A.M. de Tchorzewski, A. Chrapkowska-Zielińska (red.), *„Trzeci wiek”. Szanse – możliwości – ograniczenia* (s. 167–177). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego.
- Kamiński, A. (1971). Wychowanie do starości, *Zdrowie Psychiczne*, 1–2, 93–102.
- Kamiński, A. (1975). Pedagogika w służbie gerontologii społecznej. *Człowiek w Pracy i w Osiedlu*, 4, 9–26.
- Kamiński, A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: PWN.
- Kamiński, A. (1982). *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*. Warszawa: PWN.
- Kamiński, A. (1986). Aktywność jako wzmaganie żywotności osób starszych. W: *Encyklopedia Seniora* (s. 115–117). Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Kamiński, A. (1986). Pedagogika w służbie starości. W: *Encyklopedia Seniora* (s. 103–114). Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Kuchcińska, M. (2000). Możliwości i ograniczenia strategii edukacji do starości i w starości. W: A.M. de Tchorzewski, A. Chrapkowska-Zielińska (red.), *„Trzeci wiek”. Szanse – możliwości – ograniczenia* (s. 145–153). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego.
- Kuchcińska, M. (2004). Edukacja do i w starości w kontekście kamieni milowych na drodze życia seniorów. W: M. Kuchcińska (red.), *Zdrowie człowieka i jego edukacja gerontologiczna* (s. 145–159). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego.

- Leszczyńska-Rejchert, A. (2021). *Wyzwania i zadania geragogiki*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Semków, J. (2010). Poczucie bezpieczeństwa ludzi starych jako warunek konieczny ich dobrej kondycji psychofizycznej. W: M. Halicki, J. Halicki, K. Czykier (red.), *Zagrożenia w starości i na jej przedpolu* (s. 121–130). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Straś-Romanowska, M. (2000). Paradoksy rozwoju człowieka w drugiej połowie życia a psychoprofilaktyka starości. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. Tom 2 (s. 44–55). Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Szarota, Z. (2015). Uczenie się starości, *Edukacja Dorosłych*, 1, 23–35.
- Szatur-Jaworska, B. (2006). Faza starości w cyklu życia człowieka – ogólna charakterystyka. W: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska (red.), *Podstawy gerontologii społecznej* (s. 35–61). Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Uzar, K. (2011). *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zych, A.A. (1999). *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk” Sp. z o.o.

How and why to educate to old age? – geragog perspective

Abstract

Due to the progressive aging process of modern societies, the issue of preparation for old age has become extremely important. In terms of representatives of geragogy (pedagogy of old age), the most important form of preparation for old age is education for old age. The article reviews the concept of Polish educators in the field of “learning old age”, and also formulates a proposal for gerontological education, covering all age groups.

Keywords: learning old age, education to old age, gerontological education, gerontology, geragogy.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.12>

Lucyna MYSZKA-STRYCHALSKA

<https://orcid.org/0000-0003-2973-1379>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kontakt: lucyna.myszka@amu.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Myszka-Strychalska, L. (2022). Pokolenie koronawirusa jako spuścizna po pandemii COVID-19(?) – próba charakterystyki. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 161–186.

Pokolenie koronawirusa jako spuścizna po pandemii choroby COVID-19(?) – próba charakterystyki

Streszczenie

W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób doświadczenie pandemii wirusa SARS-CoV-2 i choroby COVID-19, którą wywołuje, przyczyniło się do ukształtowania pokolenia koronawirusa wśród młodzieży?”. Na podstawie przeglądu wyników badań dotyczących młodzieży akademickiej i młodych dorosłych, które zostały przeprowadzone w okresie pandemii, opublikowanych w wybranych artykułach naukowych, raportach oraz źródłach internetowych, dokonano opisu zmian mających miejsce w różnych obszarach ich życia (takich jak: relacje interpersonalne, życie wewnętrzne, rozwój osobisty, kariera zawodowa, edukacja, zdrowie, sytuacja mieszkaniowo-materialna) i nakreślono przewidywane cechy, jakie mogłyby dookreślać przedstawicieli nowej generacji. Zgromadzone dane co prawda nie uprawniają do wysnucia jednoznacznego wniosku o istnieniu pokolenia koronawirusa (będzie można to uczynić w dalszej perspektywie czasowej), jednak sygnalizują, iż czas pandemii przyczynił się do znaczących modyfikacji w wielu sferach egzystencji młodych ludzi, które prawdopodobnie nie pozostaną bez znaczenia dla ich przyszłości.

Słowa kluczowe: młodzież, pokolenie koronawirusa, pandemia COVID-19, zmiany.

Celem pracy jest udzielenie odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób doświadczenie pandemii wirusa SARS-CoV-2 i choroby COVID-19, którą wywołuje, przyczyniło się do ukształtowania pokolenia koronawirusa wśród młodzieży?”. Kierując się tym zamierzeniem, przeanalizowano wyniki badań na temat młodych ludzi, jakie zostały przeprowadzone z ich udziałem w czasie pandemii, i podjęto

namysł nad konsekwencjami ich doświadczeń dla charakterystyki młodego pokolenia. Na potrzeby artykułu dokonano przeglądu 50 krajowych i zagranicznych źródeł, będących artykułami naukowymi, stronami internetowymi oraz dostępnymi raportami odnoszącymi się do młodzieży akademickiej i młodych dorosłych, które obecnie wydają się najbardziej aktualnym materiałem źródłowym.

Problematyka kategorii pokolenia w kontekście przeobrażeń spowodowanych pandemią

W myśl definicji słownika języka polskiego pokolenie oznacza „ludzi w zbliżonym wieku, żyjących w tym samym okresie, mających podobne doświadczenia historyczne” (Dunaj, 2007, s. 1287). Hartmut GRIESE uzupełnia niniejszy sposób rozumienia tego terminu o istotny aspekt, jaki stanowi pewien rodzaj świadomości społecznej¹, sposobu myślenia. Określa on pokolenie jako

sumę wszystkich należących do danego kręgu kulturowego osób, które na podstawie wspólnej sytuacji historyczno-społecznej wykazują podobieństwo postaw, motywacji, nastawień i systemów wartości (GRIESE, 1996, s. 80).

Analizując kategorię pokolenia, należy zatem uwzględnić kryterium demograficzne dotyczące rówieśników oraz kontekst historyczno-społeczny, który pozwala na zrozumienie uwarunkowań sposobów funkcjonowania jego poszczególnych przedstawicieli. W konstrukt ten wpisane są określone właściwości wspólnotowe, będące odzwierciedleniem podobnych doświadczeń społecznych. Takie ujęcie pokolenia uprawniałoby do generalizowania – rozszerzania pewnych twierdzeń na wszystkich reprezentantów danej grupy, co w konsekwencji mogłoby nieść ze sobą krzywdzące skutki w próbach dokonywania opisu młodzieży. Warto jednak zauważyć, że pandemia COVID-19 przyczyniła się do przemian codziennego funkcjonowania człowieka w niemalże wszystkich sferach jego aktywności, co w mniejszym lub większym stopniu nie pozostało bez znaczenia dla praktycznie wszystkich grup wiekowych.

Zdaniem klasycznych badaczy RONALDA INGLEHARTA (Inglehart, 1977) i HELMUTA KLAGESA (Klages, 1993) wiek oraz przynależność do określonej grupy pokoleniowej warunkują zachowanie młodzieży, modyfikacje w jej funkcjonowaniu zaś przyczyniają się do zmian społeczno-kulturowych. Nieco odmienną, ilościowo-jakościową perspektywę rozumienia pokolenia proponuje KARL MANNHEIM, przestrzegając je przez pryzmat:

¹ Wprowadzenie pojęcia świadomości społecznej do nauk społecznych przypisuje się Emilowi DURKHEIMOWI. Odnosi się ono do symboli, opinii, poglądów oraz wyobrażeń charakterystycznych dla przeważającej części określonej społeczności (DURKHEIM, 1999).

„położenia pokoleniowego” (przynależność do tej samej przestrzeni historyczno-społecznej), „wspólnoty pokoleniowej” (uczestnictwo we wzajemnych oddziaływaniach społecznych i duchowych) i „jedności pokoleniowej” (wspólne przetwarzanie przeżyć i doświadczeń) (Griese, 1996, s. 86),

tym samym poszerzając jego zakres znaczeniowy na wszystkie osoby, które partycypują w określonych wydarzeniach i treściach życia społecznego (czynnik demograficzny ma zaś znaczenie drugorzędne). Badacz ten zakładał, iż osoby młode, wyróżniające się pewną skłonnością do emancypacji, eksperymentowania, poznawania siebie i swoich możliwości, są często prowodyrami zmiany kulturowej (Mannheim, 1952). Pokolenie było podobnie definiowane przez Marię Ossowską, która określała je jako „grupę ludzi o wspólnych postawach wyznaczonych przez wspólnie przeżyte wydarzenia historyczne” (Ossowska, 1963, s. 51) oraz Jana Garewicza twierdzącego, że kształtuje je „przeżycie pokoleniowe” –

przyswajane rozmaicie w zależności od indywidualnych okoliczności, w których następuje zetknięcie z owym przełomowym zdarzeniem. Ale dla wszystkich ludzi, którzy je przeżywają, jest to zdarzenie przełomowe w ich życiu, którego nie są w stanie wymazać z pamięci i przez przyrnat którego odbierają zdarzenia późniejsze (Garewicz, 1983, s. 77).

Przywołane definicje zachęcają do zadania pytania: „Czy czas pandemii będzie stanowił na tyle doniosłe wydarzenie, by móc uznać je za czynnik pokoleniotwórczy?”.

Warto odnotować, że w różnorodnych publikacjach z tego okresu zostało wykorzystane sformułowanie „pokolenie” do opisanego mających w nim miejsce doświadczeń adolescentów. W jednym z niemieckich magazynów młodzieżowych pojawiła się bowiem teza o „pokoleniu koronawirusa” (niem. *Generation Corona*) – określeniu odnoszącym się do ludzi młodych, którzy doświadczyli zmian życia codziennego w wyniku pandemii COVID-19 (Schlüter, 2020). Wśród przypisywanych im cech wskazuje się na trudności w znalezieniu lub utrzymaniu pracy (głównie w branży handlowej i gastronomii), niższe gratyfikacje finansowe na tych samych stanowiskach zatrudnienia w porównaniu z poprzednimi pokoleniami oraz odczuwanie permanentnego poczucia niepewności, jak i również przewiduje się, że będą musieli oni udźwignąć finansowe i społeczne skutki pandemii w przyszłości (Schlüter, 2020). Niniejszym terminem posłużył się także Polski Instytut Ekonomiczny w raporcie *Corona Generation Growing Up a Pandemic* (Kutwa, Kubisiak, Sawulski, 2021), wykazujący obszary najbardziej odczuwanych konsekwencji pandemii dla młodzieży, do których zaliczył zdrowie psychiczne, edukację i rynek pracy. Zaakcentował on nie tylko spadek jakości edukacji, przekładający się na trudności ze znalezieniem zatrudnienia i zwiększeniem stopy bezrobocia, ale także pogorszenie kondycji psychicznej u młodych ludzi i ponoszenie strat finansowych szacowanych na biliony dolarów. Wśród nazw przypisywanych młodzieży w dobie pandemii i wskazujących na jej podobne właściwości można odnaleźć jeszcze „stracone pokolenie kowida” (*COVID's lost generation*) (Albrecht, Freundl, Kinne, Stitteneder, 2021; Hafstad, Augusti, 2021; Cro-

teau, Grant, Rojas, Abdelhamid, 2020; Tamesberger, Bacher, 2020) oraz „pokolenie kowida” (*COVID-19 generation*) (Zwanka, Buff, 2021; Buheji, 2020; Peiris, Leung, 2020; Rudolph, Zacher, 2020).

Z kolei dla dookreślenia położenia dorastających osób w przestrzeni aktywności zawodowej Międzynarodowa Organizacja Pracy (International Labour Organization, 2020) ukuła miano „pokolenia lockdown” (*lockdown generation*), uznając je za główne ofiary społecznych i ekonomicznych konsekwencji pandemii. Sformułowaniem tym w odniesieniu do młodych ludzi i opisanie ich sytuacji w swoich raportach posłużył się UNICEF (United Nations International Children’s Emergency Fund – Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci) i ETF (European Training Foundation – Europejska Fundacja Kształcenia) (UNICEF, ETF, 2020) oraz YWCA Canada (YWCA Canada, 2021). Przewiduje się, iż będą oni doświadczać trudności edukacyjnych związanych z realizowaniem kształcenia w formie zdalnej lub jego zawieszenia, problemów w uzyskaniu stabilnego zatrudnienia ze względu na upadek wielu firm w czasie pandemii oraz wzrostu konkurencyjności na rynku pracy (jeszcze przed pandemią większość młodzieży pracowała w oparciu o tzw. „śmieciowe” umowy pracy lub należała do grupy *neet* – Kurzawa 2018; Saczyńska-Sokół, Łojko, 2016), czy też zaburzeń zdrowia psychicznego (symptomy depresji, napady lęku) oraz technofobii wynikającej z przeciążenia informacjami i konieczności zwiększonego użytkowania mediów w okresie przymusowej izolacji społecznej (Daruwala, 2020).

Każde pokolenie dorasta w odmiennych warunkach społeczno-kulturowych, które odróżniają się określonymi osobliwościami od tych, w jakich wychowywały się wcześniejsze generacje. Na potrzeby dookreślenia współczesnej młodzieży używa się różnorodnych sformułowań (często ich częścią konstruktywną jest termin „pokolenie”), wśród których można odnaleźć: „globalny nastolatek”, „młody profesjonalista”, „under class”, „pokolenie L”, „pokolenie Me-me-me”, „pokolenie Yummies”² (*Young Urban Males*), „pokolenie Henrycy/Henry/Henryków”³ (*High Earner Not Rich Yet*), „pokolenie Płatków Śniegu”⁴, „pokolenie przegra-

² Mianem tym określa się młodych, zamożnych mężczyzn (często posiadających majątek przez urodzenie w dobrze usytuowanych rodzinach), mieszkających w miastach i prowadzących hedonistyczny styl życia (ceniących sobie luksus, wygodę i markowe przedmioty) i odraczających przyjmowanie zobowiązań dorosłości.

³ Określenie użyte w raporcie firmy GfK CluePR (*Pokolenie Henry*, 2017) do określenia grupy konsumentów, którzy nie są jeszcze zamożni, lecz mają aspiracje, by się takimi stać. Osoby przynależące do tej grupy najczęściej wykonują wolny zawód, pracę umysłową lub obejmują stanowiska kierownicze, mieszkają w dużych miastach, posiadają wykształcenie wyższe, cenią sobie komfort życia, stabilizację, nowe technologie.

⁴ Nazwa pochodzi z książki *Fight Club* autorstwa Chucka Palahniuka i odnosi się do wyjątkowości i jednoczesnej kruchości każdego z płatków śniegu. Określa się nim osoby wrażliwe na krytykę, przekonane o swojej niepowtarzalności. Radzą sobie one z funkcjonowaniem w świecie nowoczesnych technologii oraz posiadają świadomość ekologiczną.

nych”, odnoszące się do jej partycypacji w świecie nowoczesnych technologii – „generacja sieci”, „cyfrowi tubylcy”, „pokolenie C”, „pokolenie YouTube”, „pokolenie iGen”, traktujące o jej aktywności w przestrzeni rynku pracy – „pokolenie NEET”, „prekariusze”, „zmiernicy donikąd”, „stracona młodzież” („stracone pokolenie”), „trzy razy nic”, „pokolenie Z”. Ich liczba wskazuje na wewnętrzne zróżnicowanie i trudność w jednoznacznym zdefiniowaniu tej grupy społecznej, a także akcentuje istnienie pewnych fenomenów u jej przedstawicieli. Na mozaikowy, zróżnicowany i heterogeniczny charakter młodej generacji zwraca uwagę Witold Wrzesień, stwierdzając, iż są to „zbiorowości niejednorodne, rzadko posiadające wyraźne oblicze” (Wrzesień, 2009, s. 14). Dlatego też używanie słowa „pokolenie” w kontekście nakreślenia trendów w życiu młodzieży będących następstwem przeobrażeń współczesnej rzeczywistości nabiera osobliwości metaforyczno-etykietującej (Niezgoda, 2014).

Ponadto sama młodzież akademicka nie stanowi pokolenia, jednak jest jego istotną częścią. Poddawanie bliższemu oglądowi tej grupy społecznej znajduje także swoje uzasadnienie w fakcie, że w późnej fazie dorastania, przypadającej na okres studiów, kształtuje się tożsamość pokoleniowa. Z jednej strony formuje się ona w oparciu o indywidualne autoidentyfikacje, z drugiej zaś w odniesieniu do niezależnej od podmiotu narracji historycznej (Artwińska, Fidelis, Mrozik, Zawadzka, 2016). Z kolei, jak zauważa Krzysztof Wielecki,

procesy pokoleniotwórcze, jakim podlega [młodzież – dop. L.M.-S.], a także kształtowanie się jej pokoleniowej tożsamości, przebiega w ogromnej mierze pod wpływem warunków makrospołecznych (Wielecki, 1990, s. 62),

do których z powodzeniem można zaliczyć pandemię mającą charakter globalny.

Młodzież współcześnie – zarys i uzasadnienie podjętej problematyki

Młodość to okres licznych zmian psychicznych, fizycznych i społecznych, mających prowadzić do osiągnięcia statusu człowieka dorosłego. Procesowi dojrzwania towarzyszy określony kontekst kulturowy oraz związane z nim społeczne oczekiwania i zadania, jakim zobowiązana jest sprostać młodzież. Konglomerat przemian spowodowanych pandemią przyczynił się do modyfikacji niemalże wszystkich obszarów życia młodych ludzi, a co za tym idzie – również uwarunkowań dorastania we współczesności. Sytuacja ta sprawia, iż warto dokonać bliższego oglądu zmian, jakich doświadczyli adolescenti w okresie pandemii COVID-19 oraz niesionych przez nią wyzwań związanych z dookreśleniem siebie (tożsamości, światopoglądu, systemu wartości, orientacji życiowych) i swojego miejsca w świecie.

Młodzież akademicka to grupa młodych, pełnoletnich ludzi, których łączy doświadczenie studiowania. Znamionuje się ona wewnętrznym zróżnicowaniem, jednak oprócz nauki na uczelniach, spajają ją podobne sposoby spędzania czasu wolnego, zachowania się i formy partycypacji w społeczeństwie (Trubiłowicz, 2006). Wyższe wykształcenie wieńczące jej edukację na uniwersytecie niejednokrotnie stanowi dla niej przepustkę do stanowisk kierowniczych i ważnych funkcji społecznych. Osoby trudniące się studiowaniem często poddaje się oglądowi badawczemu ze względu na role, jakie będą pełnić w przyszłości i ich społeczne znaczenie. Ponadto, znajdują się one w okresie podwójnej tranzykcji z młodzieńczości do dorosłości oraz z edukacji na rynek pracy (Cybał-Michalska, 2013), dlatego też poznawanie wyzwań, jakim będą musiały sprostać w toku tych procesów, ma istotne konotacje edukacyjne oraz profilaktyczne.

Warto nadmienić, że ze względu na trudności z jednoznacznym wyznaczeniem ram czasowych okresu dorastania we współczesnej rzeczywistości młodzież akademicka często przypisywana jest do fazy wyłaniającej się (Brzezińska, Piotrowski, Kaczan, Rękosiewicz, 2011), wschodzącej (Wysocka, 2013), stającej się (*emerging adulthood*) (Arnett, 2000), odroczonej (Czerka, 2005) lub wczesnej dorosłości (Pietrasieński, 1990; Erikson, 2000). Uczestnictwo w kształceniu wyższym zazwyczaj opóźnia przyjmowanie zobowiązań charakterystycznych dla dorosłości w danej kulturze, co sprawia, że studenci nie zawsze definiują siebie przez pryzmat osoby dorosłej (Luyckx, Schwartz, Goossens, Pollock, 2008). Jeffrey Arnett wraz z zespołem w gronie cech konstruktywnych stającej się dorosłości wyróżnił poszukiwanie tożsamości (*the age of identity explorations*), niestabilność (*the age of instability*), skoncentrowanie na sobie (*the self-focused age*), niezdecydowanie (*the age of feeling in-between*) i możliwości (*the age of possibilities*) (Tanner, Arnett, Leis, 2008, s. 34). Wielość zmian i wyzwań związanych z procesem dojrzewania do dorosłości może prowadzić do zmagania się młodych ludzi z licznymi trudnościami, których doświadczanie dodatkowo nasilił i jeszcze bardziej skomplikował lockdown. Dlatego też przyglądanie się modyfikacjom, jakie w funkcjonowaniu tej grupy wprowadziła pandemia COVID-19, ma swoją wartość prognostyczną w kontekście przemian społeczno-kulturowych i ekonomicznych.

Próba charakterystyki pokolenia koronawirusa

Prezentowana tabela zawiera informacje na temat różnorodnych doświadczeń młodzieży akademickiej i młodych dorosłych z okresu pandemii COVID-19 z zaakcentowaniem, jakie modyfikacje wprowadziły one w ich funkcjonowaniu. Źródła poddano selekcji pod względem podjętej w artykule problematyki, oznacza to, że wykorzystano wyniki egzemplifikacji badawczych dotyczących różnych obszarów ich aktywności (mogli oni również stanowić jedną z grup demograficz-

nych biorących udział w eksploracjach) w obliczu zjawiska pandemii. Szczególną uwagę skoncentrowano na zagadnieniach ich relacji interpersonalnych, życia wewnętrznego, rozwoju osobistego, kariery zawodowej, edukacji, zdrowia i sytuacji mieszkaniowo-materialnej oraz szerszej perspektywie w celu zachowania poprawności opisu i jakości wnioskowania.

Wśród najbardziej powszechnych przeobrażeń, jakie zaszły w życiu młodych ludzi podczas pandemii można wskazać: izolację społeczną oraz zalecenie o zachowaniu dystansu społecznego (w efekcie pogorszenie relacji rówieśniczych, destabilizacja życia rodzinnego, osłabienie interakcji społecznych oraz ograniczenie swobody), zmiany formy studiowania i pracy (dla aktywnych zawodowo) na tryb zdalny, miejsca pobytu (często skutkującą powrotem do domu rodzinnego) i sposobów spędzania czasu wolnego (w tym ograniczenie aktywności fizycznej i innych działań ważnych dla młodych), zaburzenie rytmu codzienności, pojawiające się wahania nastroju, stany lękowe, poczucie osamotnienia (zaburzenia zdrowia psychicznego).

Tabela 1

Dane zbiorcze dotyczące egzemplifikacji badawczych przeprowadzonych z udziałem młodzieży akademickiej i młodych dorosłych odnośnie do wybranych obszarów ich funkcjonowania w czasie pandemii COVID-19

Obszar funkcjonowania młodzieży akademickiej / młodych dorosłych	Doniesienia z badań
Relacje interpersonalne	<ul style="list-style-type: none"> — izolacja społeczna (w szczególności podczas pierwszej fali pandemii); — zalecenie zachowania dystansu społecznego (przez cały okres pandemii); — osoby w wieku 19–25 lat w najmniejszym stopniu unikają kontaktów społecznych w porównaniu z innymi grupami wiekowymi (Drozdowski i in., 2020); — ograniczenie i pogorszenie się relacji międzyludzkich, w tym w szczególności ze znajomymi ze studiów (Myszka-Strychalska, 2021) i rówieśnikami (Długosz, 2020b); — zmiana relacji z rodzicami (pogorszenie relacji z matką, częstsze występowanie kłótni z rodzicami niż przed pandemią, w ich następstwie pogłębienie relacji dzieci z rodzicami) (Karmolińska-Jagodzik, Bartkowiak, 2021); — poprawa (28,0%) oraz pogorszenie (20,0%) życia rodzinnego u młodzieży w wieku 18–24 lat (More in Common, 2021); — poświęcanie większej ilości czasu najbliższym krewnym (Góra i in., 2020; Mindshare, 2020); — poczucie utraty ważnych momentów z życia społecznego oraz spadek umiejętności interpersonalnych (Branquinho, Gomez-Baya, Gaspar de Matos, 2020);

Tabela 1

Dane zbiorcze dotyczące egzemplifikacji badawczych... (cd.)

Obszar funkcjonowania młodzieży akademickiej / młodych dorosłych	Doniesienia z badań
Relacje interpersonalne	<ul style="list-style-type: none"> — poszukiwanie wsparcia społecznego poprzez rozmowy zapośredniczone (telefon, platformy on-line) z przyjaciółmi lub członkami rodziny (Grodzicki i in., 2020); — spadek zaufania do innych osób (obserwowany nawet u jednej trzeciej badanych osób w wieku 18–24 lat) (More in Common, 2021); — niepewność co do możliwości uzyskania wsparcia od innych osób w kryzysie (More in Common, 2021); — pogorszenie relacji w związkach, życiu seksualnym oraz oceny jakości związku (wśród osób w wieku 18–29 lat bardziej niż w pozostałych grupach wiekowych) (Uniwersytet Warszawski, 2022)
Życie wewnętrzne (intrapersonalne)	<ul style="list-style-type: none"> — doświadczanie strachu o stan zdrowia członków swojej rodziny, w tym przede wszystkim krewnych w starszym wieku (Góra i in., 2020) — poczucie utraty kontroli i poczucia sprawczości (Hamer, Baran, 2021; Kopczyńska, 2021; Długosz, 2020b; Góra i in., 2020); — doświadczenie deregulacji codzienności (zatarcie granicy między poszczególnymi porami dnia i towarzyszącymi im czynnościami) (Kopczyńska, 2021); — częste odczuwanie nudy (Kopczyńska, 2021; Długosz, 2020b); — pragnienie powrotu do sytuacji sprzed pandemii (największe w porównaniu z starszymi grupami wiekowymi) (More in Common, 2021); — wzrost religijności u niektórych studentów i studentek pozytywnie oddziałujący na odczuwanie satysfakcji z życia (Kochan, Lewczuk, Walczak, 2021); — spadek zadowolenia z życia (Parola, Rossi, Tessitore, Troisi, Mannarini, 2020); — obawa o swoją przyszłość (deklaruje ją 81,0% badanej młodzieży) (Mindshare, 2020), w tym obawa o wpływ pandemii na polską gospodarkę i własną sytuację finansową oraz brak dostępu do opieki zdrowotnej (Skalski, 2021); — zmiana w systemie wartości: wzrost znaczenia zdrowia, wolności, pracy, relacji rodzinnych i przyjaciół, pogody ducha (optymizmu), bezpieczeństwa finansowego (Długosz, 2020a; ARC Rynek i Opinia, ERGO Hestia, 2021) (zmianę w systemie wartości deklaruje 37,0% badanej młodzieży) (Mindshare, 2021)
Rozwój osobisty	<ul style="list-style-type: none"> — obniżenie poczucia pewności siebie oraz zaangażowania młodych ludzi w realizowane obowiązki związane ze studiowaniem i sprawami pozanaukowymi, spadek rozwoju takich umiejętności, jak: przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej, praca w zespole i poszerzenie strefy komfortu (WeWork, 2021);

Tabela 1

Dane zbiorcze dotyczące egzemplifikacji badawczych... (cd.)

Obszar funkcjonowania młodzieży akademickiej / młodych dorosłych	Doniesienia z badań
Rozwój osobisty	<ul style="list-style-type: none"> — spadek aktywności młodzieży akademickiej na polu społecznym, sportowym, naukowym i artystycznym wywołany pandemią (<i>Aktywny Student</i>, 2021/2022); — poświęcanie czasu pandemii na naukę nowych umiejętności (Góra i in., 2020); — wzrost zaangażowania studentek i studentów w działania twórcze (Karwowski i in., 2020)
Kariera zawodowa	<ul style="list-style-type: none"> — spadek przekonania o możliwości odnalezienia pracy po studiach i realizacji swoich celów (Długosz, 2020b); — doświadczenie zmiany sposobu pracy na pracę zdalną przez aktywną zawodowo młodzież akademicką (głównie z inicjatywy pracodawcy lub w wyniku odgórnych decyzji władz państwowych) (Kuliberda i in., 2021); — podniesienie poziomu odczuwanego lęku uogólnionego oraz objawów depresji spowodowane zmniejszeniem wymiaru godzin pracy, utratą pewności zatrudnienia i zarobkowania lub zamknięciem miejsc pracy (Gambin i in., 2020); — powszechny przymus przyjęcia nowych obowiązków zawodowych w czasie pandemii bez odpowiedniego przygotowania (Richardson, Klein, 2021); — zmniejszenie liczby stanowisk pracy dla młodych ludzi w porównaniu z wcześniejszymi latami (Institute of Student Employers, 2020); — zmiana podejścia do wcześniejszych planów zawodowych na bardziej elastyczne, powszechne preferowanie pracy zdalnej od biurowej (PwC, Well.hr, Absolvent Consulting, 2021); — wzrost ukierunkowania na stabilne warunki pracy, a spadek motywacji do pracy na własny rachunek (PwC, Well.hr, Absolvent Consulting, 2021)
Edukacja	<ul style="list-style-type: none"> — przejście na nauczanie w formie zdalnej; — spadek zadowolenia ze studiów w czasie izolacji społecznej (nawet wypalenie edukacją zdalną, zmęczenie i wyczerpanie) (Długosz, 2020b); — pojawienie się problemów komunikacyjnych, technicznych, dotyczących sprzętu komputerowego oraz niedysponowaniem przez niektóre ośrodki akademickie ujednoliconym systemem do pracy on-line (Niezależne Zrzeszenie Studentów, 2020); — zmiana dotychczasowego sposobu studiowania (przeobrażenie bezpośrednich relacji z prowadzącymi zajęcia oraz rówieśnikami na zapośredniczone, zwiększona konieczność samodzielnego analizowania materiału objętego programem studiów, modyfikacja sposobu rozumienia poczucia przynależności do społeczności akademickiej) (WeWork, 2021);

Tabela 1

Dane zbiorcze dotyczące egzemplifikacji badawczych... (cd.)

Obszar funkcjonowania młodzieży akademickiej / młodych dorosłych	Doniesienia z badań
Edukacja	<ul style="list-style-type: none"> — poświęcanie mniej czasu na naukę niż przed pandemią przez ponad 40,0% młodzieży akademickiej oraz ocenianie jej jako mniej efektywnej przez ponad połowę studentów i studentek (Flow Centrum Badawcze, 2020); — w celu zaliczenia roku akademickiego na uczelni stosowanie strategii ukierunkowanych na realizację celu lub prokrastynacji (Grodzicki i in., 2020); — trudność lub niemożliwość zrealizowania praktyk studenckich (Grodzicki i in., 2020); — zmniejszenie liczby mobilności edukacyjnej studentów i studentek, przeniesienie strefy umiędzynarodowienia edukacji do przestrzeni zdalnej (Zapotoczna, 2021); — rozwój umiejętności cyfrowych (Mindshare, 2021)
Zdrowie	<ul style="list-style-type: none"> — osłabienie stanu zdrowia psychicznego (<i>Zdrowie psychiczne w czasie pandemii...</i>, 2020; Gambin i in., 2020; Qiu i in., 2020; Rajkumar, 2020; More in Common, 2021; Loades i in., 2020); — obniżenie dobrostanu psychofizycznego (Góra i in., 2020); — zaburzenia oraz obniżenie nastroju (Bavel i in., 2020); — wzrost poziomu stresu (Kulawska, 2021), lęku (u osób poniżej 35 roku życia występował on częściej i z większym nasileniem niż w pozostałych grupach wiekowych – Huang, Zhao, 2020; Shevlin i in., 2020), zwiększenie częstotliwości stanów depresyjnych oraz poczucia osamotnienia (Heitzman, 2020) i poczucia samotności (Hamer, Baran, 2021; Lee, Cadigan, Rhew, 2020, Elmer, Mephram, Stadtfeld, 2020); — wzrost poczucia stałego zmęczenia (co przekładało się na wahania nastroju) (Góra i in., 2020); — wzrost deklarowanego zapotrzebowania na korzystanie ze wsparcia psychologicznego przez młodzież akademicką (według raportu Niezależnego Zrzeszenia Studentów przejawiał je co czwarty respondent – Niezależne Zrzeszenie Studentów, 2020); — pogorszenie kondycji fizycznej (wynikające ze spadku aktywności fizycznej – Ács i in., 2020); — pogorszenie zdrowia fizycznego u prawie co trzeciej badanej (30,0%) osoby w wieku 18–24 lat i poprawa u co piątej (22,0%) (More in Common, 2021) — częstsze spożywanie alkoholu (Charles, Strong, Burns, Bullerjahn, Serafine, 2021) i sięgania po substancje psychoaktywne (El-Gablawy, Sommer, 2021), niż przed pandemią

Tabela 1

Dane zbiorcze dotyczące egzemplifikacji badawczych... (cd.)

Obszar funkcjonowania młodzieży akademickiej / młodych dorosłych	Doniesienia z badań
Sytuacja mieszkaniowo- materialna	<ul style="list-style-type: none"> — liczne grono studentów i studentek (sięgające nawet 75%) zmuszone zostało do zmiany miejsca zamieszkania na czas pandemii (najczęściej wiązało się to z powrotem do domu rodzinnego lub zamieszkaniem z najbliższą rodziną) (Myszka-Strychalska, 2021; Góra i in., 2020); — problemy z dostępem do przedmiotów pozostawionych w domach studenckich (Niezależne Zrzeszenie Studentów, 2020); — chęć wynajmowania stancji przez co drugiego studenta lub studentkę w miejscowości studiowania mimo edukacji zdalnej (głównie ze względu na pracę, motywację do spotkań z rówieśnikami lub chęć przebywania z dala od domu rodzinnego) (Flow Centrum Badawcze, 2020); — prognozy odczucia finansowych skutków pandemii w największym stopniu przez osoby do 25. roku życia (Portal Rynek-pracy.pl, 2020); — pogorszenie sytuacji materialnej młodzieży akademickiej, która w wyniku pandemii utraciła lub musiała zrezygnować z pracy (Niezależne Zrzeszenie Studentów, 2020) (na pogorszenie sytuacji materialno-bytowej wskazywało nawet 50% studentów i studentek – Grodzicki i in. 2020); — trudności z wywiązywaniem się z zobowiązań związanych z długami z powodu pandemii (Intrum, 2020); — poprawa sytuacji finansowej u niewielkiej grupy młodzieży (Grodzicki i in., 2020)

Źródło: opracowanie własne na podstawie podanych źródeł.

Zebrane informacje na temat młodzieży akademickiej można analizować z perspektywy reakcji na zaistniałe trudne i osobliwe okoliczności stworzone przez pandemię COVID-19. Warto zaakcentować, że przejawiane przez nią postawy, ukierunkowania, zachowania oraz poglądy były rozpoznawane z udziałem różnych grup badawczych oraz w kolejnych etapach pandemii. Oczywiście nie odnoszą się one do wszystkich studentów i studentek, lecz sygnalizują pogarszającą się kondycję psychofizyczną, jakość relacji międzyludzkich oraz sytuację edukacyjną, materialną i zawodową znaczącego grona z nich, co nie napawa optymizmem. Mogą one jednak zarówno ulec zmianie w rzeczywistości postpandemicznej, jak i – w wyniku doświadczonych modyfikacji egzystencji – przybrać formę pewnych utrwalonych tendencji oraz sposobów partycypacji w świecie. Dlatego też zgromadzony materiał należy traktować z pewną ostrożnością w procesie dookreślania właściwości pokolenia współczesnej młodzieży. Z pewnością jednak sygnalizuje on obszary oddziaływań profilaktycznych, które warto

uwzględnić w pracy pedagogicznej z młodymi ludźmi wracającymi do różnych aktywności po okresie przymusowej izolacji społecznej.

Można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że opisane przeżycia młodzieży akademickiej nie pozostaną bez znaczenia dla osiągania przez nią zadań rozwojowych prowadzących ku dorosłości. W późnej fazie dorastania jakość relacji rówieśniczych nabiera bowiem szczególnej wagi dla zrównoważonego progresu psychospołecznego człowieka (Piotrowski, Wojciechowska, Ziótkowska, 2014), przymusowa izolacja społeczna zaś przyczyniła się do ich pogorszenia i przeniesienia do przestrzeni zdalnej. Sytuacja ta okazuje się być wyjątkowo trudna dla osób na wczesnych latach studiów, które niejednokrotnie nie zdążyły nawiązać trwałych kontaktów z rówieśnikami przed wprowadzeniem lockdownu lub rozpoczęły edukację uniwersytecką zajęciami akademickimi w formie zdalnej (Myszka-Strychalska, 2021). Wartość relacji międzyludzkich pozostaje nieoceniona między innymi dla zdrowia, dobrego samopoczucia i dobrostanu psychicznego (Wilkinson, Walford, 2001; Corsano, Majorano, Champretavy, 2006), efektywnego funkcjonowania poznawczego (Cacioppo, Norris, Decety, Monteleone, Nusbaum, 2009), zapobiegania obojętności emocjonalnej jednostki (DeWall, Baumeister, 2006) oraz umiejętności radzenia sobie przez nią w sytuacjach trudnych (Wojciszke, 2013). Ograniczenie bezpośrednich kontaktów młodych ludzi z innymi osobami niesie ze sobą ryzyko zaburzeń funkcjonowania między innymi na płaszczyźnie zaangażowania emocjonalnego oraz zwiększa ich podatność na wykluczenie/odrzućenie społeczne oraz samotność i tendencję do autoalienacji. Sytuacja pandemii może odcisnąć swoje piętno także na zdolności młodzieży akademickiej do budowania dojrzałych związków intymnych, które bardzo często nawiązywane są w czasie studiów. Nie mając szansy podtrzymywania bezpośredniej relacji z partnerem lub partnerką oraz doświadczając niepewności zawodowej i ekonomicznej, przedłuża ona czas swojej eksploracji w zakresie tworzenia bliskiej więzi z drugą osobą, zamiast przyjąć związane z nią zobowiązania (Brzezińska, Piotrowski, 2010).

Specyficzną cechą okresu tranzycji z dorastania do dorosłości jest krystalizacja celów, planów i aspiracji życiowych, których konstrukcja zwykle opiera się na ukierunkowaniu młodzieży na sferę możliwości (Musiał, 2019). W znacznej mierze kształtują się one w oparciu o aktualne warunki oraz kontekst egzystencji młodych ludzi (Turner, Helms, 1999). Mające miejsce w pandemii „deprawacja przyjemności” (brak szansy na spędzanie czasu wolnego zgodnie ze swoimi preferencjami) (Kopczyńska, 2021) i ograniczenie kontaktów towarzyskich oraz oferty rekreacyjnej – poważnie zredukowały ich perspektywy na niezależne samostanowienie. Niniejsza prawidłowość odcisnęła swoje piętno na kondycji psychofizycznej młodzieży akademickiej, wśród której pojawiły się nie tylko nastroje depresyjno-lękowe, obawa o przyszłość, intensyfikacja odczuwania osamotnienia i stresu, spadek zadowolenia z życia, ale także zniwelowanie poczucia kontroli, sprawczości i pewności siebie oraz zaangażowania w różnorodne aktywno-

ści. Utrzymujący się w dłuższej perspektywie czasowej niekorzystny stan jej zdrowia psychicznego zwiększa prawdopodobieństwo przejawiania przez nią zachowań autodestrukcyjnych lub suicydalnych, zaburzeń zachowania, trudności z uczeniem się, wykonywaniem pracy zawodowej i utrzymaniem trwałego związku emocjonalnego oraz nadużywania substancji psychoaktywnych (Modrzejewska, Bomba, Cofór, Pac, 2022; Bomba, Modrzejewska, Pilecki, 2003; Rabe-Jabłońska, 2001). Zagroza zatem niewykorzystaniem przez nią swojego potencjału rozwojowego i szans na spełnienie własnych aspiracji oferowanych przez świat postpandemiczny. Ponadto u schyłku adolescencji / na progu wczesnej dorosłości uzyskuje się zdolność do podejmowania świadomych zachowań zdrowotnych (Oleszkowicz, Senejko, 2013). Utrwalenie pojawiającego się w czasie pandemii wzorca odreagowywania trudnych sytuacji poprzez sięganie po alkohol lub innego rodzaju używki wśród studentów zwiększa prawdopodobieństwo przejawiania przez nich zachowań ryzykownych.

Niepokoje napawa także przyszłość rozwoju edukacyjnego młodzieży. Badania przeprowadzone przez Monikę Chorab z udziałem studentów jeszcze przed pandemią wykazały, że wzrasta liczba osób o obniżonym zaangażowaniu w studiowanie oraz poświęcających coraz mniej czasu na realizację obowiązków związanych z nauką, co destrukcyjnie oddziałuje na jakość kształcenia wyższego (Chorab 2016). Znacząca grupa młodzieży akademickiej podczas edukacji zdalnej poświęcała na naukę mniej czasu niż w okresie zajęć stacjonarnych oraz uznawała ją za mniej efektywną. Jej niechęć do takiej formy studiowania znajdowała swój wyraz w odwlekaniu wywiązywania się z obowiązków akademickich i niższej aktywności w obszarze studiowania. W obliczu niniejszych danych pojawia się obawa o efektywne przygotowanie młodych ludzi kończących edukację na uczelniach wyższych do podjęcia aktywności zawodowej i jakości ich potencjału zatrudnieniowego. Ich sytuacji nie ułatwia również dynamicznie zmieniający się rynek pracy oraz fakt zamknięcia licznych miejsc pracy oraz wzrostu stopy bezrobocia w czasie pandemii, co utrudniło im zdobycie doświadczenia zawodowego (Wawrzonek, 2020; Richardson, Klein, 2021) i stawia przed nimi kolejne wyzwania odnoszące się do kariery zawodowej.

Istotna dla określenia przez młodzież swojego miejsca w świecie jest oferta gospodarczo-kulturowa, której jakość nierzadko warunkuje jej życiowo doniosłe decyzje, takie jak chociażby założenie własnego gospodarstwa domowego czy wybór środowiska pracy. Niekorzystna dla studentów sytuacja na rynku pracy (Kutwa i in., 2021; Schlüter, 2020; UNICEF, ETF, 2020), częsta niemożliwość realizowania praktyk zawodowych w czasie pandemii, a także pozbawienie ich doświadczenia istotnych z perspektywy rozwoju społecznego aktywności studenckich, takich jak udział w festiwalach, juwenaliach, koncertach, czy piknikach, utrudniły im zmierzenie się z tym zadaniem. Ponadto niepomysłne położenie materialne części młodzieży akademickiej zmusiło ją do powrotu do domu ro-

dzinnego oraz na utrzymanie swoich rodziców. Pojawiające się jeszcze przed pandemią zjawisko gniazdowania (Piszczatowska-Oleksiewicz, 2014) sygnalizujące rozmywanie się granic w procesie tranzycji z dorastania do dorosłości i odwlekanie przyjmowania pewnych zobowiązań przez młodych ludzi (takich jak założenie rodziny, opuszczenie domu rodzinnego, czy przygotowanie zawodowe) akcentowało eksperymentowanie przez nich w różnych sferach życia i przedłużanie się okresu moratorium (Merino, Gracia, 2006; Liberska, 2007), które w obecnych okolicznościach może się dodatkowo rozciągnąć w czasie.

Monitorowanie skutków pandemicznych doświadczeń młodzieży powinno obecnie lokować się wśród najważniejszych zadań instytucji, w których ona partycypuje, ponieważ w swoich konsekwencjach w perspektywie długodystansowej mogą się one okazać dla niej dysfunkcjonalne. Należy zauważyć, że niniejsze przejścia, mające miejsce w jednej płaszczyźnie, oddziałują na jej funkcjonowanie w innym obszarze, co oznacza, że nie da się ich analizować jednowymiarowo. Spostrzeżenie to może stanowić wskazówkę dla adresowanych do niej działań pomocowych, które powinny uwzględniać wieloaspektowość i złożoność tych przeżyć.

Na podstawie powyższych danych można nakreślić następujące prognozowane cechy pokolenia koronawirusa:

- zróżnicowane wewnętrznie, między innymi pod względem edukacyjnym i finansowym (w pandemii nastąpiło pogłębienie różnic w szczególności w tych obszarach);
- realizujące edukację (często również zdające egzaminy i otrzymujące dyplomy potwierdzające ukończenie studiów) w formie zdalnej (edukacja online utrudniła zdobywanie umiejętności praktycznych, zredukowała kontakty z innymi uczestnikami procesu kształcenia i prowadzącymi zajęcia do trybu zapośredniczonego, zdaniem młodzieży akademickiej w wielu przypadkach była gorszej jakości niż zajęcia stacjonarne – rodzi się zatem pytanie o to, czy będzie to pokolenie gorzej wykształcone od wcześniejszych roczników kończących edukację formalną);
- mające utrudniony „start” na rynku pracy (niepewność zatrudnienia i praw pracowniczych, zwiększona konkurencyjność);
- ukierunkowane na bezpieczeństwo w pracy zawodowej (co zbliża je do wcześniejszych pokoleń), ale też prezentujące elastyczne podejście do własnych planów zawodowych;
- posiadające wzrastającą reprezentatywność grup neet i prekariuszy (tendencja ta jest już obserwowalna – UNICEF, ETF, 2020; YWCA Canada, 2021);
- doświadczające stanów depresyjnych i osłabienia kondycji psychicznej;
- odczuwające trudne emocje (obawa, lęk, bezradność) i stres w większym stopniu niż przed pandemią (wywołane między innymi kwarantanną, ograniczeniem kontaktów interpersonalnych, przytłaczającymi wiadomościami oraz fałszywymi informacjami medialnymi);

- odczuwające niższą satysfakcję z życia;
- w gronie priorytetowych wartości sytuujące zdrowie, wolność, rodzinę, przyjaciół i pozytywne nastawienie do życia;
- prezentujące obniżone zaufanie społeczne w porównaniu z wcześniejszymi generacjami;
- żyjące w strachu o zdrowie swoich bliskich;
- posiadające gorsze relacje ze swoimi rówieśnikami i rodzicami⁵ w konsekwencji izolacji społecznej;
- utrzymujące kontakty interpersonalne głównie w formie zapośredniczonej;
- niepewne swojej przyszłości;
- przejawiające trudności z poczuciem skuteczności i poczuciem kontroli (z jednej strony doświadczające zewnątrzsterowności ze względu na wprowadzone obostrzenia, z drugiej zaś zobligowane do samodzielnego zarządzania własnym czasem w okresie lockdownu);
- doświadczające poczucia utraty/zmarnowania czasu oraz ważnych momentów z życia społecznego;
- jeszcze bardziej zdigitalizowane od wcześniejszych pokoleń;
- posiadające „nowe” umiejętności rozwinięte w czasie pandemii (pasje realizowane w domu, twórczość);
- żywiące obawę, że pandemia może zniszczyć jego szanse na realizację planów, marzeń, aspiracji i osiągnięcie sukcesu życiowego;
- odraczające przyjmowanie zobowiązań charakterystycznych dla dorosłości jeszcze bardziej niż poprzednie pokolenia;
- doświadczające częstszego od wcześniejszych generacji zjawiska „przerwanej” (polega ono na zobligowaniu podmiotu do redefinicji swojej roli i zadań rozwojowych jako osoby dorosłej z powodu trudnych doświadczeń – Malec, 2007) lub „zawieszanej” dorosłości (odnosi się do sytuacji załamania autonomii, jednostki np. finansowej z powodu konieczności powrotu do domu rodzinnego – Wieteska, 2014) między innymi ze względu na niepewną sytuację zawodowo-materialną i wynikającą z niej konieczność odraczania decyzji życiowo doniosłych.

Zakończenie

Zmiany spowodowane pandemią ukazały kruchość powszechnie znanych młodym ludziom zasad życia we współczesności. Mechanizmy oddziaływań glo-

⁵ Warto nadmienić, że zdania młodzieży w aspekcie życia rodzinnego są podzielone, część z niej deklaruje bowiem, że zacieśniła więzi z bliskimi i zmiana ta w jej opinii ma szansę się utrzymać (Mindshare, 2020).

balnych (przede wszystkim podczas pierwszej fali pandemii) zostały przeniesione głównie do przestrzeni wirtualnej. W efekcie deregulacji codzienności u części młodzieży pojawiły się kryzysy, stany załamania i wrażenie dezorientacji. Prawidłowości te stają się przyczynkiem do zadania sobie pytań: „Jakie jest/będzie pokolenie koronawirusa?” oraz „Jakie orientacje życiowe, edukacyjne, zawodowe będzie przejawiać?”. Możliwe są różne scenariusze, warto jednak wspomnieć o dwóch skrajnych. Z jednej strony, lockdown przyczynił się do przeobrażeń struktur społecznych, wywołał u ludzi wiele refleksji, sprawił, że część z nich zaczęła kierować się wartościami prorodzinnymi, szanować swoje zdrowie i dbać o własny dobrostan. W efekcie mogą u nich dominować wartości humanistyczne, ukierunkowanie na dobra pozamaterialne i solidarność społeczną oraz chęć działania i podążania ku zmianom. Z drugiej zaś strony, pandemia pogłębiła różnice społeczne, zrodziła lęki i obawy, nasiliła stres, poczucie bezradności, niepewności i braku kontroli oraz zwiastuje pesymistyczną wizję przyszłości finansowo-zawodowej młodych ludzi, co może wywołać u nich podziały, spory i wątpliwości związane z własnym sprawstwem, a w efekcie bierność.

Dobrochna Hildebandt-Wypych, dokonując charakterystyki młodych, zauważyła, że „„pokoleniowy wielogłos» pogłębia międzygeneracyjny dystans między młodzieżą a dorosłymi oraz wzrost znaczenia młodzieży, która szybciej i skuteczniej adaptuje się do ewoluujących warunków życia” (Hildebandt-Wypych, 2009, s. 118), wskazując tym samym na wewnątrz zróżnicowanie tej grupy społecznej, jak i znaczące osobliwości w funkcjonowaniu przedstawicieli kolejnych pokoleń. Czy pandemia stworzy szansę na zbudowanie większej solidarności społecznej, zmniejszając postępującą indywidualizację i, zgodnie z teorią K. Mannheima, zbliży się do siebie przedstawiciele różnych generacji, zgodnie z założeniem „jedności pokoleniowej”? Ponadto warto poddać namysłowi, jak silne jest oddziaływanie zaistniałych w jej wyniku modyfikacji rzeczywistości społecznej, by mieć znaczenie pokoleniotwórcze w sensie socjologicznym. Być może, jak zauważa Grzegorz Godawa, przypisywane młodym ludziom określenie *lockdown generation* należy rozpatrywać jedynie w kategoriach zjawiska oraz stworzyć listę działań profilaktycznych ukierunkowanych na zapobieganie pogłębianiu właściwości dla niego charakterystycznych (Godawa, 2021). Młodzież zazwyczaj przejawia optymistyczne nastawienie wobec swojej przyszłości oraz wykazuje się elastycznością w adaptowaniu się do zmian otoczenia (Długosz, 2016). Można zatem zastanowić się, w jaki sposób doświadczenie pandemii zmieni te jej właściwości?

Udzielenie jednoznacznych odpowiedzi na pytania zawarte w niniejszym tekście oraz stwierdzenie, czy jesteśmy świadkami kształtowania się pokolenia koronawirusa i dookreślenie prezentowanych przez niego właściwości, wymaga prowadzenia badań pogłębionych, w tym w szczególności podłużnych dotyczących młodych ludzi oraz ich doświadczeń z okresu pandemii (Przybysz, 2021). Należy dokonać również empirycznej analizy młodszych od młodzieży academic-

kiej generacji, które od najwcześniejszych lat życia doświadczyły wielomiesięcznych, odmiennych od wcześniejszych pokoleń warunków socjalizacyjnych. Nie ulega jednak wątpliwości, że ze względu na siłę, dynamizm i mnogość przeobrażeń, jakie pandemia wprowadziła w codzienność adolescentów, odcisnie ona swoje piętno na ich obecnej i przyszłej egzystencji, co będzie nieść za sobą wyzwania dla pracy edukacyjno-wychowawczej z młodymi ludźmi.

Bibliografia

- Ács, P., Prémusz, V., Morvay-Sey, K., Pálvölgyi, Á., Trpkovici, M., Elbert, G., Melczer, C., Makai, A. (2020). Effects of COVID-19 on physical activity behavior among university students: results of a hungarian online survey. *Health Problems of Civilization*, 14 (3), 174–182. <https://doi.org/10.5114/hpc.2020.98472>.
- Aktywny Student. (2021/2022), 8. Online: https://www.wib.org.pl/wp-content/uploads/2021/03/AktywnyStudent_2021-1.pdf [dostęp: 4.01.2022].
- Albrecht, C., Freundl, V., Kinne, I., Stitteneder, T. (2021). „Corona Class of 2020”: A Lost Generation?. *CESifo Forum*, 4 (22), 53–58.
- ARC Rynek i Opinia, ERGO Hestia (2021). *System wartości i styl życia Polaków*. Online: <https://media.ergohestia.pl/pr/631683/pandemia-zmienia-system-wartosci-polakow> [dostęp: 20.02.2022].
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>.
- Artwińska, A., Fidelis, M., Mroziak, A., Zawadzka, A. (2016). Pożytki z „pokolenia”. Dyskusja o „pokoleniu” jako kategorii analitycznej. *Teksty Drugie* [Online], 1, 347–366. Online: <http://journals.openedition.org/td/7163> [dostęp: 16.02.2022].
- Bavel, J.J.V., Baicker, K., Boggio, P.S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M.J., Crum, A.J., Douglas, K.M., Druckman, J.M., Drury, J., Dube, O., Ellemers N., Finkel, E.J., Fowler, J.H., Gelfand, M., Han, S., Haslam, S.A., Jetten, J., Kitayama, S., Mobbs, D., Napper, L.E., Packer, D.J., Pennycook, G., Peters, E., Petty, R.E., Rand, D.G., Reicher, S.D., Schnall, S., Shariff, A., Skitka, L.J., Smith, S.S., Sunstein, C.R., Tabri, N., Tucker, J.A., van der Linden, S., van Lange, P., Weeden, K.A., Wohl, M.J.A., Zaki, J., Zion, S.R., Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature Human Behaviour*, 4, 460–471.
- Bomba, J., Modrzejewska, R., Pilecki, M. (2003). Depresyjny przebieg dorastania jako czynnik ryzyka powstawania zaburzeń psychicznych — piętnastoletnie badania prospektywne. *Psychiatria Polska*, 1 (37), 57–69.

- Branquinho, C., Gomez-Baya, D., Gaspar de Matos, M. (2020). Dream Teens Project in the Promotion of Social Participation and Positive Youth Development of Portuguese Youth. *EREBEA: Revista De Humanidades Y Ciencias Sociales*, 10, 69–84. <https://doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4955>.
- Brzezińska, A., Piotrowski, K., Kaczan, R., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?. *Nauka*, 4, 67–107.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2010). Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków. *Czasopismo Psychologiczne*, 16 (2), 265–274.
- Buheji, M. (2020). Future Foresight of Post COVID-19 Generations. *International Journal of Youth Economy*, 4 (1), I–III. <http://dx.doi.org/10.18576/ijye/040101>.
- Cacioppo, J.T., Norris, C.J., Decety, J., Monteleone, G., Nusbaum, H. (2009). In the eye of the beholder: Individual differences in perceived social isolation predict regional brain activation to social stimuli. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21 (1), 83–92. <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21007>.
- Charles, N.E., Strong, S.J., Burns, L.C., Bullerjahn, M.R., Serafine, K.M. (2021). Increased mood disorder symptoms, perceived stress, and alcohol use among college students during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 296, 113706. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113706>.
- Chorab, M. (2016). Funkcjonowanie studentów we współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 127–142. <https://doi.org/10.18276/psw.2016.2-10>
- Corsano, P., Majorano, M., Champretavy, L. (2006). Psychological well-being in adolescence: the contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, 41 (162), 341–353.
- Croteau, M., Grant, K.A., Rogers, T., Rojas, C., Abdelhamid, H. (2021). The lost generation of entrepreneurs? The impact of COVID-19 on the availability of risk capital in Canada. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 13 (4), 606–627. <https://doi.org/10.1108/JEEE-07-2020-0273>.
- Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerka, E. (2005). Niedorosłość czy dorosłość alternatywna. Rozważania w kontekście odraczania dorosłości. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1 (29), 83–94.
- Daruwała, N. (2020). Generation Lockdown: Exploring possible predictors of technology phobia during the Coronavirus self-isolation period. *Aloma*, 38 (1), 15–20. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.15-19>.
- DeWall, N.C., Baumeister, R.F. (2006). Alone but feeling no pain: Effects of social exclusion on physical pain tolerance and pain threshold, affective forecasting, and interpersonal empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.1>.

- Długosz, P. (2016). Pokolenie przegranych?... Kondycja psychospołeczna młodzieży w Europie Środkowo-Wschodniej. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 21 (2), 77–90. <https://doi.org/10.4467/24496138PS.16.006.6276>.
- Długosz, P. (2020a). *Przemiany życiowe wartości krakowian pod wpływem pandemii*. Online: <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/05/Przemiany-warto%C5%9Bci-krakowian-w-obliczu-pandemii.pdf> [dostęp: 18.02.2022].
- Długosz, P. (2020b). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Kraków. Online: <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenci-UP-II-etap.pdf> [dostęp: 10.01.2022].
- Drozdowski, R., Frąckowiak, M., Krajewski, M., Kubacka, M., Modrzyk, A., Rogowski, Ł., Rura, P., Stamm, A. (2020). *Życie codzienne w czasach pandemii*. Raport z pierwszego etapu badań. Poznań. Online: <http://sociologia.amu.edu.pl/images/pliki/r%C3%B3znych-prezentacje-etc/%C5%BBycie-codzienne-w-czasach-pandemii-Wydzia%C5%82-Socjologii-UAM-WWW.pdf> [dostęp: 11.06.2021].
- Dunaj, B. (2007). *Współczesny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Langenscheidt.
- Durkheim, E. (1999). *O podziale pracy społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- El-Gabalawy, R., Sommer, J.L. (2021). “We Are at Risk Too”: The Disparate Mental Health Impacts of the Pandemic on Younger Generations. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 11, 1–11. <https://doi.org/10.1177%2F0706743721989162>.
- Elmer, T., Mepham, K., Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students’ social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15 (7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>.
- Erikson, E.H. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Flow Centrum Badawcze (2020). *Jak studenci postrzegają nauczanie zdalne? Ogólnopolskie badanie opinii studentów na temat nauczania zdalnego*. Online: https://www.pum.edu.pl/images/uploads/aktualnosci/news_doc/Studenci-a-COVID-FLOW-Centrum-Badawcze.pdf [dostęp: 15.01.2022].
- Gambin, M., Sękowski, M., Woźniak-Prusab, M., Cudoc, A., Hansena, K., Gorgola, J., Huflejt-Łukasik, M., Kmita, G., Kubicka, K., Łyś, A. E., Maisona, D., Oleksy, T., Wnuk, A. (2020). *Uwarunkowania objawów depresji i lęku uogólnionego u dorosłych Polaków w trakcie epidemii Covid-19 – raport z pierwszej fali badania podłużnego*. Online: <http://psych.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/98/2020/05/Uwarunkowania-objawow-depresji-leku-w-trakcie-pandemii-raport.pdf> [dostęp: 2.01.2022].

- Garewicz, J. (1983). Pokolenie jako kategoria socjofilozoficzna. *Studia Socjologiczne*, 1, 75–87.
- Godawa, G. (2021). Sposoby radzenia sobie lockdown generation w czasie pandemii SARS-CoV-2. Implikacje edukacyjne. W: A. Klimska, M. Klimski (red.), *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny* (s. 18–28). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Góra, K., Bijas, K., Dziubek, J.N., Korniluk, A., Kurtyka, J., Ledwoń, A., Gerłowska, J. (2020). Dobrostan studentów w czasie pandemii koronawirusa SARS-CoV-2. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 33 (3), 261–278. <http://dx.doi.org/10.17951/j.2020.33.3.261-278>.
- Griese, H.M. (1996). *Socjologiczne teorie młodzieży* (tłum. J. Dąbrowski). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grodzicki, M., Grzymała-Moszczyńska, J., Kostera, M., Lubacha, J., Krzezińska, K., Łapniewska, Z., Stachurski, A., Szafarczyk, L., Wójcik, G. (2020). W jaki sposób pandemia COVID-19 wpływa na sytuację ekonomiczną i psychospołeczną studentów? *Diagnoza i rekomendacje*. Kraków. Online: <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/265061/grodzicki-et-al-w-jaki-sposob-pandemia-covid-19-wplynela-na-sytuacje-ekonomiczna-i-psychospoleczna-studentow-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 11.01.2022].
- Hafstad, G.S., Augusti, E.M. (2021). A lost generation? COVID-19 and adolescent mental health. *The Lancet. Psychiatry*, 8 (8), 640–641. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00179-6](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00179-6).
- Hamer, K., Baran, M. (2021). *Wpływ pandemii COVID-19 na zachowania, postawy i dobrostan Polaków – podsumowanie 10 miesięcy pandemii*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13406.36166>.
- Heitzman, J. (2020). Wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne. *Psychiatria Polska*, 54 (2), 187–198. <https://doi.org/10.12740/PP/120373>.
- Hildebrand-Wypych, D. (2009). Pokolenia młodzieży – próba konceptualizacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 105–124.
- Huang, Y., Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 288, 112954. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112954>.
- Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among*. Princeton: Western Publics.
- Institute of Student Employers (2020). *Student recruitment survey 2020: Challenge and resilience in the year of Covid-19*. Online: <https://ise.org.uk/events/EventDetails.aspx?id=1442222> [dostęp: 4.01.2022].
- International Labour Organization (2020). *ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Fourth edition Updated estimates and analysis*. Online:

- https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_745963.pdf [dostęp: 6.02.2022].
- Intrum (2020). *European Consumer Payment Report 2020*. Online: <https://www.intrum.com/media/8047/ecpr-2020-special-edition-white-paper.pdf> [dostęp: 3.02.2022].
- Karmolińska-Jagodzick, E., Bartkowiak, A. (2021). Relacje młodych ludzi (18–25) z ich rodzicami w czasie pandemii COVID-19, *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 13, 185–206. [https://doi.org/10.19251/sej/2021.13\(12\)](https://doi.org/10.19251/sej/2021.13(12)).
- Karwowski, M., Zielińska, A., Jankowska, D., Strutyńska, E., Omelańczuk, I., Lebeda, I. (2020). Creative Lockdown? A Daily Diary Study of Creative Activity During Pandemics. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/kvesm>.
- Klages, H. (1993). *Traditionsbruch als Herausforderung: Perspektiven der Wertewandelgesellschaft*. Frankfurt am Main – New York: Campus Verlag.
- Kochan, I., Lewczuk, J., Walczak, A. (2021). Satysfakcja z życia studentów w czasie edukacji zdalnej w Polsce a deklarowana wiara w Boga. *Rocznik Teologiczny*, 63 (3), 1047–1068. <https://doi.org/10.36124/rt.2021.35>.
- Kopczyńska, Ż. (2021). *Mentalne sidła pandemii*. Online: https://portal.umk.pl/pl/article/mentalne-sidla-pandemii?utm_source=umk.pl&utm_medium=news&utm_campaign=mentalne-sidla-818 [dostęp: 4.01.2022].
- Kulawska, E. (2021). Kształcenie zdalne, poziom stresu i dobrostan psychiczny studentów pedagogiki w pierwszej fazie pandemii choroby COVID-19. *Forum Pedagogiczne*, 11 (2), 149–166. <https://doi.org/10.21697/fp.2021.2.11>.
- Kuliberda, A., Magdziak, A., Olesiewicz, P., Pankowska, A., Strojek, J., Wiśniewski, K., Żak, E., Siermińska-Warczak, C. (2021). *Wpływ epidemii COVID-19 na zmianę sposobu świadczenia pracy wśród studentów i osób z ich otoczenia wykonujących pracę zawodową*. Instytut Prawa i Ekonomii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Online: <https://prawoiekonomia.ukw.edu.pl/jednostka/instytut-prawa-ekonomii/aktywnosc-naukowa-studentow-ip/63127/raport-z-badan-naukowych-na-temat-wplywu-pandemii-covid-19-na-rynek-pracy> [dostęp: 5.01.2022].
- Kurzawa, I. (2018). Generacja NEET w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 529, 150–161. <https://doi.org/10.15611/pn.2018.529.13>.
- Kutwa, K., Kubisiak, A., Sawulski, J. (cooperation) (2021). *Corona Generation. Growing Up in a Pandemic*. Warsaw: Polish Economic Institute. Online: <https://pie.net.pl/wp-content/uploads/2021/03/PIE-Corona-Generation.pdf> [dostęp: 1.02.2022].
- Lee, C., Cadigan, J., Rhew, I. (2020). Increases in Loneliness Among Young Adults During the COVID-19 Pandemic and Association With Increases in Mental Health Problems. *Journal of Adolescent Health*, 67 (5), 714–717. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.009>.

- Liberska, H. (2007). Współczesny obraz moratorium. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 25–51). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Loades, M.E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59 (11), 1218–1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>.
- Luyckx, K., Schwartz, S.J., Goossens, L., Pollock, S. (2008). Employment, sense of coherence and identity formation: Contextual and psychological processes on the pathway to sense of adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 23 (5), 566–591. <https://doi.org/10.1177%2F0743558408322146>.
- Malec, M. (2007). „Przerwana dorosłość”. Refleksje nad procesem stawania się dorosłym. *Dyskursy Młodych Andragogów / Adult Education Discourses*, 8, 45–55. <https://doi.org/10.34768/dma.vi08.414>.
- Mannheim, K. (1952). The Sociological Problems of Generations. W: P. Kecskemeti (ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge* (s. 163–195). New York: Oxford University Press.
- Merino, R., Gracia, M. (2006). Emancipation enlargement and the acquisition of autonomy by young people in Catalonia. *Young*, 1 (14), 33–47.
- Mindshare (2020). *Wpływ koronawirusa na styl życia Polaków – Raport z badania ilościowego*. Online: <https://www.mindshareworld.com/poland/news/jak-koronawirus-zmienil-codzienne-zycie-polakow-badanie-mindshare-polska> [dostęp: 18.02.2022].
- Modrzejewska, R., Bomba, J., Cofór, P., Pac, A., (2022). Objawy depresyjne w okresie adolescencji a jakość życia po 17 latach – badania katamnesticzne. *Psychiatria Polska*, 56 (1), 51–61. <https://doi.org/10.12740/PP/Online-First/124273>.
- More in Common (2021). *Wpływ COVID-19 na społeczeństwo: Polska*. Online: <https://www.moreincommon.com/media/p4hmctco/more-in-common-the-new-normal-poland-pl.pdf> [dostęp: 25.01.2022].
- Musiał, D. (2019). Rola komunikacji w budowaniu relacji między dorastającymi a rodzicami. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 2 (38), 17–49.
- Myszka-Strychalska, L. (2021). On the need to strengthen interpersonal relations in times of the SARS-CoV-2 coronavirus pandemic – reports from research involving academic youth. *Resocjalizacja Polska*, 22, 601–621. <https://doi.org/10.22432/rp.421>.
- Niezależne Zrzeszenie Studentów (2020). *Sytuacja studentów w czasie epidemii koronawirusa*. Warszawa. Online: https://nzs.org.pl/wp-content/uploads/2020/04/NZS_Sytuacja-studentow-w-czasie-epidemii-koronawirusa.pdf [dostęp: 3.01.2022].

- Niezgoda, M. (2014). Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna. *Jagiellońskie Studia Socjologiczne*, 1, 13–34.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ossowska, M. (1963). Koncepcja pokolenia. *Studia Socjologiczne*, 2, 47–51.
- Parola, A., Rossi, A., Tessitore, F., Troisi, G., Mannarini, S. (2020). Mental health through the COVID-19 quarantine: A growth curve analysis on Italian young adults. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567484>.
- Peiris, M., Leung, G.M. (2020). What can we expect from first-generation COVID-19 vaccines?. *The Lancet*, 396 (10261), 1467–1469. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31976-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31976-0).
- Pietrasieński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Piotrowski, K., Wojciechowska, J., Ziółkowska, B. (2014). *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Piszczatowska-Oleksiewicz, M. (2014). Polscy gniazdownicy. O powodach, dla których dorosłe dzieci mieszkają z rodzicami. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 24, 181–206.
- Portal Rynekpracy.pl (2020). *Na pandemii koronawirusa najwięcej stracą finansowo młodzi ludzie i kobiety*. Online: <https://rynekpracy.pl/wiadomosci/na-pandemii-koronawirusa-finansowo-straca-naj-wiecej-mlodzi-ludzie-i-kobiety> [dostęp: 4.01.2022].
- Przybysz, M. (2021). Młodzież w sieci w czasie pandemii. Diagnoza, problemy, wyzwania. *Media Biznes Kultura*, 2 (11), 97–108.
- PwC, Well.hr, Absolvent Consulting (2021). *Młodzi Polacy na rynku pracy w „nowej normalności”*. Online: <https://www.pwc.pl/pl/publikacje/mlodzi-polacy-na-ryнку-pracy-2021.html> [dostęp: 4.01.2022].
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33 (2), e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>.
- Rabe-Jabłońska, J. (2001). Stan psychiczny osób, u których przed 15 laty (w okresie dzieciństwa i/lub dojrzwania) stwierdzono zaburzenia depresyjne. *Psychiatria Polska*, 2, 187–198.
- Rajkumar, R.P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, 102066. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>.
- Raport Clue PR i GfK Polonia. (2017). *Pokolenie Henry*. Online: https://publicrelations.pl/inf_news/pokolenie-henry-raport-clue-pr-i-gfk-polonia/ [dostęp: 20.02.2022].

- Richardson, N., Klein, S. (2021). *People at Work 2021: A Global Workforce View*, ADP Research Institute. Online: <https://fnope.org.pl/dokumenty/ADP.pdf> [dostęp: 7.07.2022].
- Rudolph, C.W., Zacher, H. (2020). "The COVID-19 Generation": A Cautionary Note. *Work, Aging and Retirement*, 6 (3), 139–145, <https://doi.org/10.1093/workar/waaa009>.
- Saczyńska-Sokół, S., Łojko, M. (2016). Sytuacja młodzieży NEET na rynku pracy. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Seria: Administracja i Zarządzanie*, 108 (35), 97–105.
- Schlüter, N. (2020). *Gibt es eine „Generation Corona“?*. Online: <https://www.flu-ter.de/corona-junge-generation> [dostęp: 10.01.2022].
- Shevlin, M., McBride, O., Murphy, J., Miller, J.G, Hartman, T.K., Levita, L., Mason, L., Martinez, A.P., McKay, R., Stocks, T.V.A., Bennett, K.N., Hyland, P., Karatzias, T., Bentall, R.P. (2020). Anxiety, depression, traumatic stress and COVID-19-related anxiety in the UK general population during the COVID-19 pandemic. *BJPsych Open*, 6 (6), e125. <https://doi.org/10.1192/bjo.2020.109>.
- Skalski, S. (2021). Obawy studentów związane z pandemią koronawirusa SARS-CoV-2. *Edukacja. Terapia. Opieka*, 2, 110–128. <https://doi.org/10.52934/eto.139>.
- Tamesberger, D., Bacher, J. (2020), COVID-19 Crisis: How to Avoid a 'Lost Generation'. *Intereconomics*, 4, 232–238. <https://doi.org/10.1007/s10272-020-0908-y>.
- Tanner, J.L., Arnett, J.J., Leis, J.A. (2009). Emerging adulthood: Learning and developing during the first stage of adulthood. W: M.C. Smith, N. DeFrates-Densch (eds.), *Handbook of research on adult development and learning* (s. 34–67). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Trubiłowicz, E. (2006). *Studenci i ich świat: od stanu wojennego do Unii Europejskiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- UNICEF, ETF (2020). *Preventing a „Lockdown generation” in Europe and Central Asia. Building resilient societies with young people in the era of COVID-19*. Online: <https://www.unicef.org/eca/media/14716/file/Lockdown%20generation.pdf> [dostęp: 6.02.2022].
- Uniwersytet Warszawski (2022). *Miłość w czasach zarazy: seksualność Polek i Polaków w czasie pandemii COVID-19*. Online: <https://www.uw.edu.pl/mi-losc-w-czasach-zarazy-seksualnosc-polek-i-polakow-w-czasie-pandemii-co-vid-19> [dostęp: 28.08.2022].
- Wawrzonek, A. (2020). Wyłaniający się rynek pracy – realia i wyzwania rzeczywistości postpandemicznej. *Studia Edukacyjne*, 59, 123–145. <https://doi.org/10.14746/se.2020.59.7>.
- WeWork (2021). *Wpływ pandemii COVID-19 na doświadczenia studentów*. Online: <https://www.wework.com/pl-PL/ideas/research-insights/research->

- [studies/the-impact-of-covid-19-on-the-university-student-experience](#) [dostęp: 4.01.2022].
- Wielecki, K. (1990). Społeczne czynniki tożsamości pokoleniowej młodzieży. *Studia Socjologiczne*, 1–2, 61–82.
- Wieteska, M. (2014). Wczesna dorosłość w ponowoczesności. Odracanie autonomii w kontekście zamieszkiwania z rodziną pochodzenia. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 4, 368–377. <https://doi.org/10.15503/onis2014-368-377>.
- Wilkinson, R.B., Walford, W.A. (2001). Attachment and personality in the psychological health of adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 473–484.
- Wojciszke, B. (2013). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wrzesień, W. (2009). *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia młodzieży polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wysocka, E. (2013). Wschodząca dorosłość a tożsamość młodego pokolenia – współczesne zagrożenia dla kształtowania tożsamości. Analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1, 69–96.
- YWCA Canada (2021). *Preventing a Lockdown Generation. A plan to support Canada's youth in post-pandemic recovery*. Online: <https://ersscale.com/wp-content/uploads/2021/09/Preventing-a-Lockdown-Generation-YMCA-YWCA-Report.pdf> [dostęp: 7.02.2022].
- Zapotoczna, M. (2021). Zdalne umiędzynarodowienie? Mobilność edukacyjna studentów w obliczu zmian. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40 (1), 117–127. <https://doi.org/10.17951/lrp.2020.40.1.117-127>.
- Zdrowie psychiczne w czasie pandemii COVID-19. Raport wstępny z badania naukowego kierowanego przez dr hab. Małgorzatę Dragan (2020). Online: <http://psych.uw.edu.pl/2020/05/04/zdrowie--psychiczne-w-czasie-pandemii-COVID-19-raport-wstepny-z-badania-naukowego-kierowanego--przez-dr-hab-malgorzate-dragan/> [dostęp: 2.01.2022].
- Zwanka, R.J., Buff, C. (2021). COVID-19 Generation: A Conceptual Framework of the Consumer Behavioral Shifts to Be Caused by the COVID-19 Pandemic. *Journal of International Consumer Marketing*, 33 (1), 58–67. <https://doi.org/10.1080/08961530.2020.1771646>.

Coronavirus Generation as a legacy from the COVID-19 disease pandemic(?) – an attempt to characterize

Abstract

The article attempts to answer the question: “How has the experience of the SARS-CoV-2 virus pandemic and the COVID-19 disease it causes contributed to shaping the Coronavirus Generation among adolescents?” Based on the review of the results of research on academic youth and young adults, which were carried out during the pandemic period, published in selected scientific articles, reports and internet sources, a description of changes taking place in various areas of their lives (such as: interpersonal relations, internal life, development personal, professional career, education, health, housing and material situation) and outlined the expected features that could define the representatives of the new generation. Although the collected data do not justify drawing an unambiguous conclusion about the existence of the Coronavirus Generation (it will be possible to do so in the longer term), they indicate that the time of the pandemic contributed to significant modifications in many spheres of the existence of young people, which will probably not remain insignificant for their future.

Keywords: youth, Coronavirus Generation, COVID-19 pandemic, changes.

Z BADAŃ

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.13>

Izabela ZIĘBACZ

<https://orcid.org/0000-0002-4275-0550>

Jan Długosz University in Czestochowa, Poland

Kontakt: i.ziebacz@ujd.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Ziębacz, I. (2022). Education on the verge of changes. The process of education in terms of the cybernetic theory of character. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 189–202.

Education on the verge of changes. The process of education in terms of the cybernetic theory of character

Abstract

Contemporary change processes in the sphere of education are multi-context and determined by various factors. Undoubtedly, the factor organizing the discussion on the new model of education is the uncertainty related to the shape of the future. This uncertainty is caused by the direction of changes in the area of functioning and development of societies and the emergence of the knowledge-driven economy. These changes, in turn, are the result of the impact of mega trends, including the development of new information and communication technologies (ICT), globalization of various spheres of life, progressive phenomena of socio-economic polarization, cultural changes, acceleration of migration processes, etc. These changes set the framework for processes of education and upbringing generate numerous challenges in educational activity related to fundamental issues: how to teach? by what methods? What kind of results to expect? (Wasylyuk et al., 2020). Educational institutions play an important role in this process, including universities, “where self-steering prevails over learning, externally guided” (Laurisz, 2022). M. Mazur’s (CTC) (1976) cybernetic character theory, pioneering on a global scale, is a proposition of a response to these educational challenges. This work is an attempt to use the CTC to identify the parameters of character of the studied students in the field of social work. The proposed solution may support didactic processes by optimally matching the efforts and capabilities of students to the needs of the education process.

Keywords: cybernetics, education, knowledge management.

Introduction

Pedagogy is a field in which permeate the achievements of other scientific disciplines. “You can talk about a surprising relationship of thoughts, among others in physics and education” (Piasecka, 2015), and cybernetics (Wilsz, 2008), which is dictated by the fact that traditional methods used in teaching do not keep up with the progress and information development of society. However, as specialists from various fields confirm – the disciplines of science used so far in pedagogy are not able to precisely define human characteristics, the knowledge of which is the basis for taking actions aimed at increasing the effectiveness and efficiency of the didactic process (Wilsz, 2012).

Pedagogy, as a science of upbringing, wants to guide an individual in such a way that he can optimally implement his goals and intentions, and consequently achieve social goals. The question arises: how to support the achievement of these goals, if we are not able to define them precisely? It follows that we are currently dealing with a situation where we want to achieve certain positive goals based on the wrong assumptions. It is assumed that the student is some “plastic matter” that can be freely shaped, modeled (without knowing his basic goals and aspirations) (Stoffova, 2017). Such an approach leads to treating the individual as the subject of the education process, and not the subject of this process. Therefore, in view of the fact that the main subject of pedagogy’s interests are the mechanisms leading to behaviors, as well as the behaviors themselves (Petty, 2010), this means that all theoretical considerations that fall within this issue should include the psyche, understood strictly as all processes in information area of the autonomous system (which is human). The term “psyche” is a specific terminological convention, with the difference, however, from other psychological, sociological, or pedagogical definitions (definitions of personality) that the term draws attention to a specific area of physical phenomena that must be analyzed in order to obtain cognitive results. Referring to the increasing number of attempts to learn and explain the mechanisms of human behavior, it can be argued that in order to predict human behavior, we must first understand the basic processes that determine this behavior (Grover, 2016). Therefore, there is a need to undertake this analysis in the framework of cybernetics, thanks to which it will be possible to look at the education process differently and propose other methods of its implementation.

Psychology and cybernetics in the context of educational challenges

In pedagogy, we deal with complex phenomena and processes taking place in the human psyche (Hall et al., 2020). Mental processes and phenomena, in-

cluding impressions, perceptions, ideas, talents, strivings, thinking, feelings, interests, will and character qualities, are so intertwined with our own selves that they have become almost obvious to us (Strelau, 2006). In reality, however, we do not know much about mental operations, intellectual processes, or reactions to external influences and phenomena (Linton, 2019; Strelau, 2006). The pedagogical process of human development and education, or the process of psychophysical shaping of personality, are very complex processes. In addition, these internal mental processes intertwine with other processes that take place in the human body and at the same time are related to our environment and its social structure (Linton, 2019). Therefore, in the course of pedagogical influences on an individual, it is necessary to take into account their personality, attitude, as well as the complicated process of receiving and processing information.

Therefore, it is important to try to evaluate the achievements of psychology in the field of personality research. Starting with the concretization of the term itself, on the one hand, we deal with a multitude of “contradictory ideas” (Hall et al., 2020), on the other hand, there are opinions that it is not purposeful to synthesize theories, the empirical usefulness of which remains largely unproven (there is a large chaos in terms of definitions used as tools for personality research (Hall et al., 2020). Even the exact meaning of the term “personality” itself has not yet been established, as the process of clarifying the concept as it is applied has not yet been completed (Linton, 2019). In particular, the main problem with defining personality is the delineation of its boundaries. By personality, R. Linton proposes to understand “an organized aggregate of mental processes and states specific to an individual” excluding from its area all other elements that can be found in other, more developed definitions. It should be noted, however, that the pursuit of “adding and developing definitions” seems to be a vicious circle, the more so as the author himself formulates such a statement as “the formulation: processes, mental states is unclear, but it seems reasonable to leave it as such which is” (Linton, 2019). Which means that “definitional creativity” is in progress and may never actually end. This short analysis does not imply any attempt at an attack on psychology. Almost any theory, when developed systematically and linked to large-scale empirical research, is more likely to develop than a juxtaposition of existing theories, many of which are imprecise and insufficiently related to empirical data (Zaniewski, 2003).

However, the above-articulated doubts and reservations, troubling more and more researchers, have become the source of the increasingly expressed postulate of finding a concept free from “naturalism and dualism of inherited (biological) and social (environmental) factors” (Wilsz, 2008). Such a concept is characterized by methodological and theoretical consistency, consistent with the assumptions of epistemological rationalism, allowing for a deep analysis of

organic human structures, can be found in Marian Mazur's cybernetic theory of character (CTC) (Wilsz, 2012). In particular, it is about the use of the cybernetic theory of independent systems and the cybernetic theory of human characters by M. Mazur, which have gained worldwide recognition (Pawlak, 2020). This theory is a concept of a human being and it seems to have an advantage over the existing concepts (behavioral, psychological). In teaching, it is about the controlled shaping and development of specific mental processes and personality traits of a student, which can be treated as a cybernetic treatment (Stoffova, 2017). Cybernetic analysis contributes to a better understanding of the nature of the complex learning process (Ziebacz, 2022). Many phenomena, which so far could only be treated descriptively, can be explained by cybernetics with the use of methods and conceptual apparatus proper to science. A derivative of the use of cybernetic analysis is the rationalization of the teaching process and the possibility of formulating practical rules of teaching (these rules are considered and interpreted, as it were, from a higher point of view).

Educational processes in cybernetic analysis

In general, pedagogical research tries to reach knowledge in both inductive and deductive ways, but the multiplicity of acting and influencing factors cannot be recognized only statistically, but also dynamically, and at the same time in a mutual condition. Moreover, while in the natural sciences the factors at work can be eliminated relatively easily, in pedagogy it is extremely difficult (Biriukow, Geller, 1983). For here not only is the situation constantly changing, but even the same causes can have different effects (Karney, 1998). As a result, no two teaching situations are alike, even when external conditions such as teaching material, method, and aids are the same. And here cybernetics comes to the rescue of pedagogy, because it can analyze complex systems using mathematical methods and detect various intervention factors. The point is therefore to use cybernetic methods to study complex and multilaterally conditioned didactic phenomena and processes, making them available for further analysis (Ziebacz, 2022). Cybernetics allows, above all, to formulate quantitative statements where we have only had qualitative results so far (Gomolka, 2019). As a result, a better solution for the use of learning time and more effective teaching methods can be found. The methods of cybernetic research complement the existing research methods of psychology and pedagogy. However, they do not claim to replace these traditional methods (Biriukov, Geller, 1983). It is important that cybernetics today contributes to the fact that it explains some issues in the field of teaching better, while doing so from the point of view of a unified theory (Staffova, 2017). Information theory and communication theory

in particular provide valuable incentives. These theories have the potential to detect and remove many barriers to the learning process. Regulation and control theories also play an important role in teaching (Grover, 2016). It is important for the educator to anticipate the difficulties inherent in the teaching material and in the learning process and to take measures to overcome them (according to the nature of these difficulties), primarily through the selection of appropriate teaching methods. This is the control process. In teaching, the teacher must be able to adapt to any situation, changing a rationally established pre-set work plan, which means the so-called adjustment. The aim is therefore such teaching that will contribute to the improvement of students' results, to extend the scope of independence of this work, to individualize it (Christ, 2013), the derivative of which should be the reduction of the time needed for learning. The teacher, in turn, should therefore be able to pay more attention to teaching content as well as teaching and learning methods. The introduction of the cybernetic character theory, in connection with the elements of knowledge about the teaching methodology, may give the opportunity to increase the efficiency and effectiveness of educational processes. Knowledge of the rules governing human behavior based on the study of human character (Cybernetic theory of the character of Mazur), provides the basis for predicting educational behavior of human based on the study of human control parameters. On the other hand, adjusting human control parameters to the curriculum should translate into an increase in the effectiveness of education by bringing the didactic process closer to the self-education model (ideal model).

It is worth mentioning here selected benefits of the application of M. Mazur's cybernetic character theory (CTC) in relation to didactic processes. This theory, describing the essence of intraorganic control processes, shows the autonomous source of every human being (Staffova, 2017). Moreover, the essence of the CTC conceptual solutions proves that the choices made by people (characterologically determined) are not accidental, but result from the general, organizing principles of steering mechanisms (Mazur, 1983). In addition, it explains the principles of the information and energy transformation, providing strict evidence (Wilsz, 2012). It is very important that the CTC was developed solely on the basis of general laws, using appropriate terminological conventions, and not the description of empiricism, which, being extremely diverse, does not make it possible to precisely describe it (Mazur, 1999).

Without going into the theoretical foundations of this theory, there are, among others, energy parameters: *dynamism*, *tolerance* and *compliance*. The most important of these energy parameters is *dynamism*, which determines the level of the so-called available power. The available power is understood as the energy that a person can have at his own will, and in fact according to the will

of his organism, because some of the actions taken are carried out subconsciously. This parameter, like others, changes over the years as the body ages. Each person, in the initial stage of life, has an excess of available power, and in the end its shortage. This fact causes that in different periods of life human aspirations change (Mazur, 1999). For example, the basic aspiration of a man with excess power (exodynamics) will be to dissipate it, and of people with a deficiency (endodynamics) to collect it, while the middle dynamism (statics) will seek to maintain the state of possession. Knowing the dynamism of character allows you to clear up many misunderstandings and doubts. For example, teachers complain about “difficult” students, not realizing that they are dealing with individuals who are at the stage of exodynamism, but praise obedient students and claim the credit of inculcating in them in accordance with the rules (wrongly, because they are dealing with individuals with accelerated character, which are at the stage of statism). Other parameters of character are *tolerance*, which determines the range of situations attractive to a person, and *susceptibility*, which determines the range of situations that a person accepts under duress (Mazur, 1999). To sum up – the character of a person is unchangeable, and in a situation of a conflict of character with the situation, it is precisely the situation that needs to be changed.

Research methodology

The research procedure presented in the article was carried out in August–October 2021 on a group of 10 extramural students, majoring in social work. The research sample was varied in terms of age, ranging from 20 to 45 years. The study was conducted using an anonymous questionnaire, developed on the basis of detailed statements about the relationship of individual characters to various situations and phenomena (Mazur, 1999), which are manifestations of character dynamism as perceived by M. Mazur (Table 1).

Knowledge of the detailed manifestations of character dynamism allows us to properly relate to representatives of each character. On the basis of the study, a matrix of detailed manifestations of character dynamism was determined for a group of 10 students (Table 2).

On the basis of the matrix of detailed manifestations of character dynamism, *dynamism* was determined (Table 4), and then other energy parameters, such as: *susceptibility* and *tolerance* of the character of the researched resource of employees (Table 7).

Table 1
Detailed manifestations of character dynamism (selected examples)

No.	Manifestations of character dynamism Categories	Exodyna- mism (A)	Exostatism (AA)	Statism (B)	Endodsta- tism (C)	Endodyna- mism (CC)
		1	attitude to the rules	capriciousness – ambivalence	individualism	principle
2	receiving information	gullibility	agility	literal	Suspicion	Distrust
3	deciding (anticipating)	carelessness (impulsiveness)	recklessness (improvisation)	straightforwardness (schedule)	providence (plan)	cunning (program)
...	...					
35						

Source: Mazur, 1999, op. cit.

Table 2
Summary table of the results of the character dynamism research in numerical form

Student No.	Cybernetic character classes				
	A Exodynamism	AA Exostatism	B Statism	C Endostatism	CC Endodynamism
1	12	0	14	0	9
2	6	5	11	7	6
3	2	5	17	9	1
4	7	7	13	7	1
5	10	1	14	6	4
6	10	11	9	5	0
7	7	11	5	7	5
8	8	10	13	4	0
9	4	10	11	7	3
10	12	4	14	4	1

Source: Author own's elaborations.

Table 3

Matrix of detailed manifestations of character dynamism (simplified form)

Student No.	A/AA	B	C/CC
1	17	6	12
2	11	11	13
3	7	17	10
4	14	13	8
5	11	14	10
6	21	9	5
7	18	5	12
8	18	13	4
10	16	14	5
11	7	22	6

Source: Author own's elaborations.

Table 4

Character dynamism

Student No.	Dynamism factor [n=C/A]	n	Dynamism [D] [D=Log n]	D	Cybernetic character class
1	1	n=1	0	D=0	static
2	1,222222	n>1	0,08715	D>0	exodynamics
3	1,166667	n>1	0,066947	D>0	exodynamics
4	0,4	n<1	-0,39794	D<0	endodynamicist
5	0,545455	n<1	-0,26324	D<0	endodynamicist
6	0,266667	n<1	0	D=0	static
7	0,615385	n<1	-0,21085	D<0	endodynamik
8	0,230769	n<1	0	D=0	static
9	0,777778	n<1	-0,10914	D<0	endodynamicist
10	1	n=1	0	D=0	static

Source: Author own's elaborations.

The ranges of numerical values for individual character classes are presented in Table 5.

Table 5
The numerical ranges for character classes

C<A	n<1	D<0	endodynamism
C=A	n=1	D=0	statism
C>A	n>1	D>0	exodynamism

Source: Author's own elaboration.

The study used an innovative approach using the information entropy of C.F. Shannon to study the source of information which is a man in order to determine the abovementioned energy parameters of the character. The entropy method was used to determine the values of five classes of character dynamism, according to the formula:

$$H = - \sum_{i=1}^n p_i \log(p_i)$$

where:

$p_i = \frac{p_i}{\Sigma}$ – the probability of the intensities of the detailed manifestations of the dynamism of the character of the researched resource.

Table 6
Entropy estimates for character dynamism

Student No.		Entropy (H)		ΣH_c
1	0,15939	0,157984	0,15939	0,476763
2	0,151669	0,157704	0,157984	0,467357
3	0,1313	0,126749	0,139794	0,397843
4	0,155448	0,133109	0,107658	0,396215
5	0,157984	0,148523	0,1313	0,437807
6	0,157704	0,155405	0,107658	0,420767
7	0,159761	0,159176	0,146509	0,465446
8	0,159761	0,144028	0,091453	0,395241
9	0,151669	0,144028	0,139794	0,435491
10	0,146509	0,144028	0,146509	0,437046

Source: Author's own elaboration.

Table 7
Character tolerance and susceptibility in terms of cybernetic

Student No.	The width of character [L=log5]	Tolerance [T]	[T/L*100%]	Susceptibility M=1-H/L]	[M=1-H/L] %	[T/M]
1	1,544068	0,476763	0,308771	0,691229	69%	0,690
2	1,544068	0,467357	0,302679	0,697321	70%	0,670
3	1,544068	0,397843	0,257659	0,742341	74%	0,536
4	1,544068	0,396215	0,256605	0,743395	74%	0,533
5	1,544068	0,437807	0,283541	0,716459	72%	0,611
6	1,544068	0,420767	0,272506	0,727494	73%	0,578
7	1,544068	0,465446	0,301441	0,698559	70%	0,666
8	1,544068	0,395241	0,255974	0,744026	74%	0,531
9	1,544068	0,435491	0,282041	0,717959	72%	0,607
10	1,544068	0,437046	0,283049	0,716951	72%	0,610

Source: Author's own elaboration.

The distribution of entropy for individual character classes is presented graphically in Figure 1.

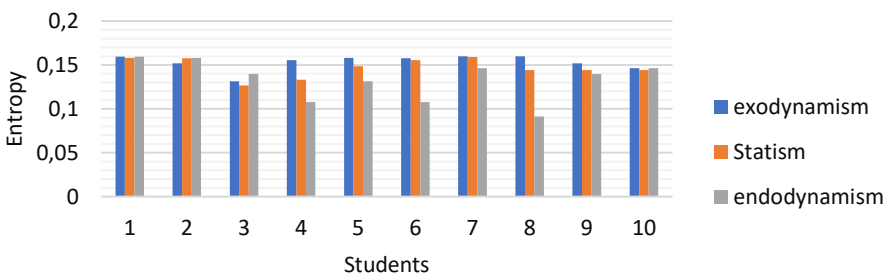


Figure 1
 Share of character classes for the researched resource

Source: Author's own elaboration.

Another parameter of character studied was tolerance (T). Tolerance is the difference between the boundary dynamisms of the dynamic range of character. Tolerance is a measure of the variation in the dynamism of character and is defined as the total entropy of the manifestations of character dynamism. Compli-

ance (M) is the difference between the impassable dynamism and the closest limiting dynamism to the dynamic range of character. The vulnerability is the redundancy, calculated according to the formula:

$$H_{\max} = H = - \sum_{i=1}^n \frac{1}{N} \log\left(\frac{1}{N}\right) = \log(N)$$

Compliance (redundancy) $M = 1 - \sum H_C / H_{\max}$

where:

N – the size of the collection

The width of character (L) is the sum of the tolerance and susceptibility. The width of character is defined as the maximum value of entropy of the examined detailed manifestations of character dynamism.

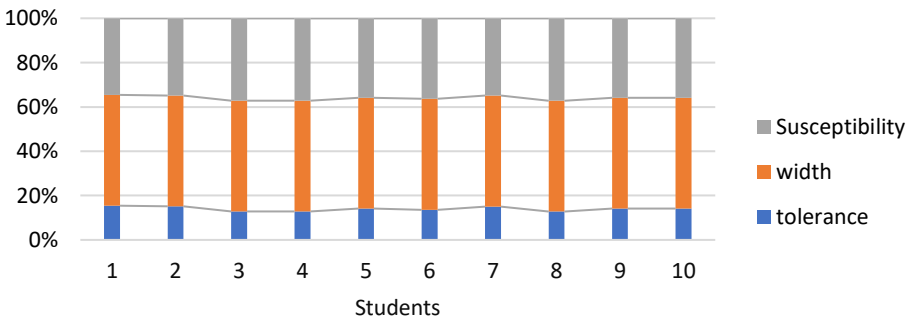


Figure 2

Width, tolerance, susceptibility of character

Source: Author's own elaboration.

Thanks to human tolerance, he can distinguish situations in accordance with his character from all possible situations. In contrast, the range of character dynamism is determined by character dynamism and character tolerance. The lack of understanding of the breadth of character and its components is, as a rule, a source of harmful and at least unnecessary friction in interpersonal relations, based on the dependence of one person on another. Students in the research group (10 people) have the characteristics described in the Figure 2. (cyberthnic character traits), that the instructor should take into account and choose the methods of information transfer in order to obtain the best results of his didactic work. The above considerations can find practical application in organizing all human activities, also in pedagogy.

Discussion

Further development of the cybernetic character theory will certainly open up possibilities for rationalizing the teaching process. By incorporating the cybernetic point of view into pedagogy, didactics, methodology and teaching practice, we open up new areas of research. Teachers should be able to participate in research, undertake research, verify theory, accumulate experience, disseminate it, and create a new teaching theory so that it, in turn, helps to redesign practice. Unfortunately, changes, both in the environment and in the person themselves, are not always developmental. If the teacher has knowledge about the control mechanisms and knows the values of the students' steering properties, then they will be able to choose the type of influence that they will direct to students to activate their developmental processes. Unfortunately, the same interaction, effective for one student, will not be as effective, or not effective at all, for other students. This is because no two students are the same, having identical values of steering properties, and whose role in human development processes is decisive (Wilsz, 2012). Such knowledge makes it possible to distinguish between situations: falling within human tolerance, which are consistent with his character (these are situations to which a person strives, for example, studying his favorite discipline); any emphasis will be unnecessary here, as man makes an effort of himself (even greater than that commanded), according to his character. Another type of situation are those that are within the breadth of character, but are beyond the scope of tolerance (they are inconsistent with the character of the individual and are acceptable only due to vulnerability); in such situations, action is dependent on the pressure exerted according to the resistance exerted. We can also deal with situations that do not fit into the breadth of a person's character (they are contrary to his character); man cannot be compelled to act provoking opposition, and all pressure is ineffective (Kossecki, 2001). To sum up, internal transformations are a consequence of, inter alia, development processes, the aging process, the impact of the environment and the impact of an individual on the environment. However, their knowledge is necessary to optimize the adjustment of students' efforts and abilities to the requirements of the education process, set by the study program and the environment in which they function, and to achieve the intended didactic goals.

References

- Biriukow, B., Geller, J. (1983). *Cybernetyka w naukach humanistycznych* (transl. J. Sarna). Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.

- Christ, M. (2013). Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne w XXI wieku (I/2013). *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. Kwartalnik*, 1, 19–36.
- Gomółka, Z. (2019). *Cybernetyka w zarządzaniu organizacją*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Grover V.K. (2016). Classroom Cybernetics: an Approach for Effective and Efficient Classroom Teaching, *International Journal of Research in Advent Technology*, 4, 1, 45–52.
- Hall, C.S., Lindzey, G., Campbell, J.B. (2020). *Teorie osobowości* (transl. J. Radzicki, J. Kowalczevska, M. Zagrodzki). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Karney, J.E. (1998). *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*. Warszawa: Międzynarodowa Szkoła Menedżerów.
- Kossecki, J. (2001). *Socjotechnika, socjocybernetyka, psychocybernetyka. Skrypt dla oficerów policji*. Kielce: Wydawnictwo WZiA Akademii Świętokrzyskiej, Kielce i in.
- Laurisz, N., Mazur, S., Sanak-Kosmowska, K. (2022). *Uniwersytet i edukacja wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Linton, R. (2019). *Kulturowe podstawy osobowości*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mazur, M. (1976). *Cybernetyka i charakter*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mazur, M. (1983). *Homeostaza społeczna*. In: M. Pęcherski, J. Tudrej (ed.), *Procesy samoregulacji w oświacie. Problemy homeostazy społecznej* (p. 107–115). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Mazur, M. (1999). *Cybernetyka i charakter*. Warszawa: Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jasińskiego.
- Petty, G. (2010). *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców* (transl. J. Bartosik). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pawlak, A. (2020). The forgotten Genius. Prof. Marian Mazur and the Polish School of Cybernetics. *E-Mentor*, 5 (87), 5–14. <https://doi.org/10.15219/em87.1488>.
- Piasecka, M. (2015). Między porządkiem a chaosem. *Podstawy Edukacji*, 8, 9–12. <https://doi.org/10.16926/pe.2015.08.01>.
- Staffova, V. (2017). Conceptual cybernetic model of teaching and learning. *International Scientific Journal Mathematical Modeling*, 2, 80–83.
- Strelau, J. (2006). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wasyluk, P., Kucner, A., Waciewicz, G. (2020). *Edukacja przyszłości. Raport. Analiza i kreowanie trendów*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.

- Wilsz, J. (2008). Mechanizmy zwiększające samosterowność człowieka w procesie edukacji ogólnotechnicznej. In: W. Furmanek, W. Walat (ed.), *Problemy współczesnej dydaktyki techniki* (p. 95–107). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wilsz, J. (2012). Paradygmat systemowy – badania i metody systemowe. *Rocznik Polsko-Ukraiński. Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*, 14, 125–149.
- Zaniewski, Z. (2003). *ZZL w Oświacie*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Ziębacz, I. (2022). *Examination of The Features of Character in a Cybernetic Approach as Condition of Knowing The Causes of Human Behavior*. 39th IBIMA Conference on 30–31 May 2022 Granada, Spain, conference proceedings.
- Ziębacz, I. (2022), *Knowledge management, including the cybernetic theory of human character*. European Conference on Knowledge Management (ECKM) in Naples, Italy, 1–2 September 2022, conference proceedings.

Edukacja na styku zmian. Proces kształcenia w ujęciu cybernetycznej teorii charakteru

Streszczenie

Współczesne procesy zmian w sferze edukacji są wielokontekstowe i determinowane różnorodnymi czynnikami. Niewątpliwie czynnikiem organizującym dyskusję wokół nowego modelu edukacji jest niepewność związana z kształtem przyszłości. Ta niepewność powodowana jest kierunkiem zmian w obszarze funkcjonowania i rozwoju społeczeństw oraz wyłaniania się gospodarki napędzanej wiedzą. Zmiany te są z kolei wynikiem oddziaływania megatrendów, w tym m.in. rozwoju nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT), globalizacji różnych sfer życia, postępujących zjawisk polaryzacji społeczno-ekonomicznej, zmian kulturowych, akceleracji procesów migracyjnych itp. Zmiany te, wyznaczając ramy dla procesów edukacji i wychowania, generują liczne wyzwania w działalności edukacyjnej mające odniesienia do kwestii fundamentalnych: czego uczyć? jakimi metodami? jakich wyników oczekiwać? (Wasyłuk i in., 2020). Istotną rolę w tym procesie odgrywają instytucje edukacyjne, m.in. uczelnie wyższe, gdzie samosterowność przeważa nad kierowanym z zewnątrz procesem uczenia się (Laurisz i in., 2022). Propozycją odpowiedzi na wspomniane wyzwania edukacyjne jest pionierska w skali światowej cybernetyczna teoria charakteru M. Mazura (CTC) (1976). Niniejsza praca jest próbą zastosowania CTC do identyfikacji parametrów charakteru badanych studentów na kierunku praca socjalna. Proponowane rozwiązanie może wspierać procesy dydaktyczne poprzez optymalne dopasowanie wysiłków i możliwości studentów do potrzeb procesu kształcenia.

Słowa kluczowe: cybernetyka charakteru, edukacja, zarządzanie wiedzą.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.14>

Justyna SIEMIONOW

<https://orcid.org/0000-0003-3831-3515>

Uniwersytet Gdański

Kontakt: justyna.siemionow@ug.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Siemionow, J. (2022). Poszukiwanie nowych rozwiązań w pracy wychowawczej – metoda *design thinking* w kształceniu przyszłych pedagogów. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 203–216.

Poszukiwanie nowych rozwiązań w pracy wychowawczej – metoda *design thinking* w kształceniu przyszłych pedagogów

Streszczenie

Pandemia COVID-19 z pewnością wywołała największe zmiany w obszarze edukacji w trakcie jednego pokolenia, którego udziałem stało się to doświadczenie. Dotknęły one jednostek, grup i różnych organizacji wpływając na ich funkcjonowanie zawodowe oraz psychospołeczne. W odpowiedzi na te wyzwania dwa ośrodki akademickie: z Polski oraz Izraela, w ramach współpracy przygotowały interdyscyplinarny i międzynarodowy kurs dla studentów pedagogiki. Podstawowe założenie tego projektu dotyczyło rozwoju innowacyjności i kreatywności w grupie studentów w oparciu o metodę *design thinking*. Kurs odpowiadał także na społeczno-emocjonalne potrzeby studentów, będących w deprywacji w wyniku wielomiesięcznej izolacji. Grupa dwudziestu pięciu studentów z obydwu krajów brała udział w cotygodniowych spotkaniach online w okresie dwóch miesięcy. Ewaluacja programu wskazuje, że studenci byli zadowoleni z udziału w tym projekcie, osiągając wybrane cele zawodowe i osobiste.

Słowa kluczowe: kurs online, *design thinking*, pedagogika innowacyjności, międzynarodowe środowisko edukacyjne.

Wprowadzenie

Rzeczywistość społeczno-gospodarcza, podlegając systematycznym zmianom pod wpływem rozwoju nowych technologii i procesów globalizacyjnych,

spowodowała, że człowiek wkroczył w postmodernizm, który nie wnosi nowego ładu, a wręcz przeciwnie – obarczony jest dużym ryzykiem i niepewnością co do dalszej przyszłości. Dawne zagrożenia nie minęły, a doszły jeszcze do nich nowe, na które współczesny człowiek w krótkim czasie musi znaleźć sposób. Pandemia COVID-19 oraz jej konsekwencje miały znaczenie dla funkcjonowania człowieka, organizacji oraz grup społecznych. Zmiany te dotknęły każdego w różnym stopniu, w zależności od jego wieku, etapu rozwoju, zasobów, czy też zgromadzonego kapitału społecznego.

Człowiek znalazł się w cywilizacyjno-psychologicznej pułapce, w której ściera się ryzyko i niepewność z fundamentalną potrzebą bezpieczeństwa, stałości i przynależności. Podstawowe wyzwanie stawiane współczesnemu człowiekowi sprowadza się do konieczności permanentnego rozwoju. Psychologia rozwoju w ciągu życia (*life span development*) opiera się na kluczowym założeniu, dotyczącym tego, „że rozwój człowieka w trakcie trwania całego życia jest możliwy, lecz oczywiście nie oznacza, że każda jednostka musi się systematycznie rozwijać” (Oleszkowicz, Senejko, 2017, s. 18). Stały rozwój człowieka jest bezwzględnie konieczny do tego, aby rozumieć to, co wokół niego się dzieje, przewidywać zmiany, a przede wszystkim przygotować się do nich i tym samym uniknąć wykluczenia społecznego, cyfrowego czy technologicznego. Aby sprostać wyzwaniom współczesnej rzeczywistości i korzystać z coraz to nowych zdobyczy cywilizacji, człowiek musi zaakceptować towarzyszącą mu chroniczną niepewność i ryzyko. Nie chodzi tu oczywiście o bierną akceptację, ale o przygotowanie, czy też bardziej wypracowanie, określonych strategii rozwiązywania problemów, pojawiających się na drodze rozwoju osobistego i zawodowego człowieka.

Przed współczesną edukacją wyższą stoi zatem zadanie związane z rozwojem kreatywności i innowacyjności u studentów, gdyż tylko takie osoby będą w stanie stawić czoła wyzwaniom współczesnego świata, a przede wszystkim pomagać innym.

Poszukiwanie nowych metod nauczania sprzyjających rozwojowi kompetencji twórczych oraz kreatywnej osobowości jest problemem aktualnym w obecnym dyskursie naukowym (Durkalewych, 2020, s. 178).

Celem artykułu jest prezentacja nowatorskiego kursu dla studentów pedagogiki pierwszego stopnia, rozwijającego kreatywne myślenie i umiejętność rozwiązywania problemów w oparciu o metodę *design thinking* oraz wyników jego ewaluacji. Kurs powstał w wyniku współpracy dwóch uczelni: Uniwersytetu Gdańskiego i College'u Nauczycielskiego Kibuców, Technologii i Sztuki (ang. Kibbutzim College of Education, Technology and the Art) z Izraela.

Potrzeba zmiany: metoda *design thinking* w procesie edukacji studentów pedagogiki

Design thinking to myślenie projektowe, sposób podejścia do rozwiązywania problemów i wskazywania możliwych rozwiązań. Warto podkreślić, że

design thinking jest przede wszystkim metodą tworzenia innowacji, czyli poszukiwania skutecznych rozwiązań. Wreszcie, to sposób myślenia oparty o cztery główne filary: kreatywność, otwartość, empatię i współpracę. W praktyce ta metoda oznacza usystematyzowane podejście do tworzenia produktów i usług od strony klienta (Piasecka, 2022, s. 24).

Termin *klient* w edukacji wyższej jest obecnie powszechnie stosowany, wbrew wcześniejszym opiniom, że oznacza przedmiotowe traktowanie studentów.

Znaczenie omawianej metody w edukacji wyższej determinuje to, że etapy procesu projektowania metodą *design thinking*, takie jak: empatia, synteza, generowanie pomysłów, prototypowanie i testowanie, są podporządkowane potrzebom studentów. Pozwala to tworzyć rozwiązania łączące wiedzę oraz możliwości jej zastosowania w praktyce. David i Tom Kelly, uznawani za prekursorów *design thinking*, podkreślają, że każdy człowiek ma możliwości generowania nowych pomysłów, a kreatywność to określony sposób myślenia (Kelley, Kelly, 2013). Trzeba zatem stworzyć odpowiednie warunki do tego, aby rozwijać te umiejętności u studentów w trakcie ich edukacji. Bo to ich potrzeby na drodze rozwoju zawodowego oraz osobistego są w tym procesie najważniejsze. Następujące cechy omawianej metody wskazują na jej użyteczność w obszarze edukacji wyższej:

1. Koncentracja na oczekiwaniach, potrzebach i problemach studentów;
2. Przygotowywanie nowych rozwiązań w szerszej, interdyscyplinarnej perspektywie;
3. Testowanie wypracowanych rozwiązań w praktyce oraz ich ewaluacja.

Z. Melosik i T. Szkudlarek już ponad dekadę temu zwracali uwagę na „wysoki stopień tymczasowości w życiu człowieka oraz stałe towarzyszące mu oczekiwanie na zmiany”, będące połączeniem różnych emocji, w tym lęku i niepewności (Melosik, Szkudlarek, 2009, s. 14–15). Życie współczesnych ludzi jest zdecydowanie odmienne od tego, jakie wiodły poprzednie pokolenia. Nie wystarczy zatem jedynie doskonalić istniejące już sposoby działań w różnych obszarach aktywności człowieka, trzeba poszukiwać i wprowadzać nowe. Wobec tych wyzwań konieczne staje się przygotowanie studentów pedagogiki do dokonywania transformacji w środowiskach edukacyjnych, a nie jedynie reformowania ich. Z badań przeprowadzonych przez H. Kwiatkowską wynika, że nauczyciele borykają się z wieloma problemami, m.in. solidaryzują się w negatywnym ujęciu tego zawodu i jego niskim prestiżem społecznym, podporządkowują się narzuconym im zasadom, nie czują się współautorami i aktywnymi twórcami szkoły, działają

w zakresie ściśle przydzielonych im obowiązków (Kwiatkowska, 2005). Wspomniana powyżej tymczasowość, zmienność, płynność współczesnej rzeczywistości niesie kolejne wyzwania nauczycielom, od których oczekuje się stałego doskonalenia zawodowego, zaangażowania i aktywności na wysokim poziomie. W czasie permanentnych, głębokich zmian samorozwój, nabywanie nowych kompetencji staje się jeszcze istotniejsze. Nauczyciele „powinni rozwijać zdolność do krytycznego myślenia, refleksyjności, samodzielności, by skutecznie radzić sobie z wszelką zmianą zarówno na polu zawodowym, jak i prywatnym” (Olczak, 2017, s. 57). Wydaje się to być kluczowe dla szkoły i zdecydowanie ważniejsze od realizacji kolejnych kursów czy też studiów podyplomowych.

Przyjmując czteroetapową organizację procesu *design thinking*, zaczynamy od identyfikacji nurtujących i ważnych problemów, które stanowią punkt wyjścia do pracy zespołów interdyscyplinarnych, jakie funkcjonują w szkołach (Dz.U. z 2020, poz. 1280). Kolejna faza to praca nad konkretnymi propozycjami rozwiązań oraz wybór najlepszego z nich dla ucznia. Na bazie tych ustaleń, w fazie prototypowania, zespół określa i projektuje przebieg tych działań w środowisku szkolnym. Ostatnim etapem jest ewaluacja, w trakcie której dokonuje się analizy przeprowadzonych działań i nazywa uzyskane zmiany oraz dalsze zadania do realizacji. Warto zwrócić uwagę, że jeżeli odwołamy się do przywołanego powyżej Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wraz z późniejszymi zmianami, to odnajdujemy w nim informacje dotyczące Indywidualnego Planu Edukacyjno-Terapeutycznego, który bardzo dobrze wpisuje się w proces *design thinking*. Konieczne tylko staje się uznanie go za narzędzie do wspierania rozwoju uczniów na różnych etapach ich edukacji oraz konkretnego planu działania dla nauczyciela, a nie obowiązkowego dokumentu wypełnianego na wypadek kontroli organów nadzorujących pracę instytucji.

Opis programu

Uniwersytet Gdański (Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki), wspólnie z College’em Nauczycielskim Kibuców, Technologii i Sztuki w Tel Awiwie, rozpoczął na początku roku 2021 współpracę dydaktyczno-badawczą, której pierwszym etapem było przygotowanie wspólnego kursu on-line dla studentów pedagogiki. Współpracę między uczelniami wspierał również Instytut Polski w Tel Awiwie. Przygotowanie kursu obejmowało kilkanaście spotkań on-line oraz koncepcyjną pracę własną każdego z partnerów. Pierwsza edycja kursu trwała dwa miesiące: maj–czerwiec 2021, kolejna – marzec–maj 2022 roku. Prezentowany artykuł dotyczy pierwszej edycji.

Podstawowe założenie przyjęte w procesie tworzenia kursu wiązało się z potrzebą aktywizacji studentów, zaangażowania ich we własny rozwój, motywowania do poszukiwania nowych rozwiązań. W wyniku pandemii COVID-19, która zmusiła ludzi do izolacji społecznej, rezygnacji z wielu ważnych dla nich działań, a przede wszystkim przeniesienia swojej aktywności osobistej i zawodowej w przestrzeń Internetu, pojawiły się negatywne konsekwencje w psychospołecznym funkcjonowaniu człowieka, na co wskazują liczne badania (m.in. Asmundson i in., 2020; Lee, Jobe, Mathis, 2021; Dymecka, 2021). Dystans społeczny, tęsknota za bezpośrednimi kontaktami z innymi osobami, nieznajomość, nie tylko swoich koleżanek i kolegów z grupy, ale także wykładowców – to podstawowe problemy doświadczane przez studentów. Badania na temat edukacji w okresie pandemii COVID-19, przeprowadzone w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, jednoznacznie wskazują, że studiowanie on-line niesie ze sobą wiele udogodnień oraz możliwości innowacyjnych rozwiązań, lecz jednocześnie przysparza licznych trudności zarówno prowadzącym, jak i studentom (Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba, 2021). Aktualnie wiedza na temat edukacji wyższej realizowanej w trybie on-line oraz doświadczenia z nią związane pozwalają uczelniom na wprowadzanie nowych, atrakcyjnych, ekonomicznych i praktycznych rozwiązań przygotowujących studentów do wejścia na rynek pracy. Opisany kurs jest jednym z takich przykładów.

Zasadnicze cele omawianego programu ujęto w trzech wymiarach. Pierwszy z nich – osobisty – uczestnicy mogli zaprezentować się w grupie polsko-izraelskich studentów oraz wyrażać swoje emocje za pomocą różnych środków przekazu. Drugi wymiar – interpersonalny – wzajemne poznanie się uczestników w perspektywie międzykulturowego dialogu. Trzeci – innowacyjny – wypracowanie rozwiązania konkretnego problemu z zastosowaniem metody *design thinking*. Dodatkowe korzyści, jakie mogły się pojawić dla uczestników, to: zdobycie nowych doświadczeń – udział w międzykulturowym projekcie, nawiązanie relacji z rówieśnikami z Izraela, większa pewność siebie, wzrost samooceny, komunikacja w języku angielskim, poznanie kultury żydowskiej.

Uczestnicy programu

W pierwszej edycji kursu brało udział 25 osób: 13 studentów Uniwersytetu Gdańskiego (UG), Wydziału Nauk Społecznych (pedagogika pierwszego stopnia) oraz 12 studentów z College'u Nauczycielskiego Kibuców, Technologii i Sztuki w Tel Awiwie (kierunków nauczycielskich, pedagogika i wczesna edukacja). Zdecydowana większość uczestników to kobiety (23 osoby), średnia wieku wynosiła 22 lata. Studenci UG samodzielnie zgłaszali się do udziału w projekcie – był to dla nich dodatkowy kurs, poza programem studiów. Koordynator ze strony pol-

skiej zorganizował dwa spotkania wstępne, na których przedstawione zostały założenia kursu, główne zadania do realizacji oraz potencjalne korzyści dla uczestników. Jedynym kryterium wejścia do grupy była znajomość języka angielskiego na poziomie średniozaawansowanym (B1/B2). Studenci z Izraela wybrali ten kurs wcześniej jako zajęcia fakultatywne.

Organizacja i przebieg kursu

Zajęcia realizowane były w formie on-line za pomocą aplikacji Zoom. Partner z Izraela odpowiadał za techniczne przygotowanie kursu. Uczestnicy na początku otrzymali harmonogram spotkań, a następnie przed każdym z nich jeszcze dodatkowo link do zajęć. Kurs składał się z sześciu spotkań (każde trwało 2 godziny dydaktyczne) oraz jednego spotkania dodatkowego. Studenci realizowali konkretne zadania w trakcie zajęć, jak również pomiędzy nimi, pracując w małych grupach, składających się maksymalnie z czterech osób: dwie z Uniwersytetu Gdańskiego oraz dwie z College'u Nauczycielskiego Kibuców, Technologii i Sztuki. Na każdym zajęciach obecni byli nauczyciele akademicki z obu uczelni, którzy według ustalonego harmonogramu zadań wprowadzali uczestników w kolejne zagadnienia kursu. Warto podkreślić, że kadra akademicka kilkakrotnie spotykała się on-line, aby omówić program kursu, określić zadania i przygotować odpowiednie materiały oraz instrukcje dla studentów. Szczegółowy opis poszczególnych spotkań umieszczony jest poniżej.

Zajęcia nr 1

Prezentacja założeń kursu oraz zadań do realizacji w oparciu o *design thinking*, miniwykład dotyczący tej metody, sesja Q&A, indywidualne przedstawienie się każdego z uczestników; podział studentów na sześć grup, które składały się z przedstawicieli obydwu uczelni.

Wszyscy studenci, biorący udział w zajęciach, po każdym spotkaniu kontaktowali się z sobą za pomocą różnych komunikatorów internetowych, prowadzący zachęcali do tego uczestników, proponując odpowiednie zadania, jak również oferując dodatkowe wsparcie informacyjne i psychologiczne.

Zajęcia nr 2

Uczestnicy w małych grupach przystąpili do realizacji wspólnych zadań (*Let's meet each other! Introduction, group dynamics, ice-breaker games*), następnie grupy otrzymały zadanie, które zostało przygotowane w oparciu o potrzeby studentów zdefiniowane wcześniej. Każda grupa miała, dyskutując, wskazać jeden temat związany z możliwościami i wyzwaniem w czasie studiowania w erze

COVID-19 oraz wybrać obrazy/zdjęcia/grafiki, oddające, czy też symbolizujące, podjęty temat i związane z nim emocje; grupa przygotowywała wspólny kolaż, wykonany za pomocą dostępnych rozwiązań cyfrowych. Uczestnicy rozmawiali o wybranych przez siebie zdjęciach (pochodzących z zasobów własnych lub z innych) wyjaśniając powody swojej decyzji, każda osoba mogła zaproponować jeden obraz, a wspólnie miały one wiązać się ze spójnym przekazem całej grupy.

Zajęcia nr 3

Grupy kontynuowały pracę nad zadaniem (kolaż) oraz przygotowywały się do prezentacji swojej propozycji przed wszystkimi uczestnikami. Studenci korzystali z edukacyjnych narzędzi cyfrowych. Wszystkie prace były dostępne na „wystawie on-line”.

Zajęcia nr 4

Miniwykład o przedsiębiorczym/innowacyjnym myśleniu w pedagogice (*entrepreneurial mindset*) – od potrzeby do innowacji, każda grupa wybrała i zdefiniowała jeden problem, związany z doświadczeniami pandemii COVID-19, przedyskutowała go i zaproponowała rozwiązanie.

Zajęcia nr 5 i nr 6

Wszystkie grupy prezentowały swoje pomysły (głównie z zastosowaniem programu *Power Point*), odpowiadając na pytania i wątpliwości pozostałych uczestników oraz dając również informację zwrotną dotyczącą innych propozycji.

Zajęcia nr 7

Podsumowanie kursu, każdy uczestnik mógł wyrazić swoją opinie w dowolny sposób, za pomocą dostępnych narzędzi on-line. Studenci wspólnie z prowadzącymi określili korzyści z takiej formy nauki, podkreślając kluczowy walor nowych międzykulturowych interakcji społecznych.

Ewaluacja przeprowadzonych zajęć

Definicji ewaluacji jest wiele, odnoszą się one przede wszystkim do zbierania informacji, za pomocą różnych narzędzi do ich analizy, a następnie implementacji wniosków w celu doskonalenia badanych procesów. Nauki społeczne, poza definicją samego procesu, starają się go również sklasyfikować, wskazując tym samym na jego złożoność.

Można zatem wyróżnić ewaluację diagnostyczną, czyli wstępną ocenę, pozwalającą na prognozowanie możliwości osiągnięcia celów; ewaluację kształtującą (formatywną), sprawdzającą osiągnięcie poszczególnych etapów badanych procesów, pokazującą osiągnięcia, ale też i braki na każdym z etapów, ale także uzmysławiającą skuteczność metod pracy i wreszcie ewaluację podsumowującą – atestującą (Kapiszewska, Merklinger-Gruchała, 2013, s. 95).

W prezentowanym opracowaniu mamy do czynienia z ewaluacją diagnostyczną.

Ewaluację tego pilotażowego programu przeprowadzono dwustopniowo. Rozpoczęto od badania ilościowego, w którym uczestniczyli wszyscy studenci z pierwszej edycji kursu, a następnie zastosowano metodę jakościową, obejmującą szczegółową analizę kilku jednostkowych przypadków (Creswell, 2013).

Na potrzeby ewaluacji zrealizowanych zajęć określono następujące problemy badawcze:

1. W jakim stopniu udział w międzykulturowym i interdyscyplinarnym kursie on-line rozwija u studentów *przedsiębiorcze myślenie pedagogiczne* rozumiane jako innowacyjne rozwiązywanie problemów w obszarze edukacji?
2. Czy i jakie korzyści społeczno-emocjonalne identyfikują u siebie uczestnicy?
3. Czy zastosowanie metody *design thinking* lub jej elementów przygotowuje studentów do rozwiązywania różnych problemów w szybkozmiennym współczesnym środowisku szkolnym?

Badanie ilościowe polegało na zebraniu danych za pomocą anonimowego kwestionariusza on-line, złożonego z dziesięciu pytań, wśród których osiem było zamkniętych, a jedno otwarte oraz dodatkowego pytania: *Czy chciałabyś/chciałbyś uczestniczyć w dalszej części badań i udzielić wywiadu na temat twoich doświadczeń, opinii i oceny kursu?*. Link został wysłany indywidualnie do każdego uczestnika. W kwestionariuszu on-line studenci na skali od 1 do 5 (gdzie 1 to najniższa ocena) odnosili się do następujących kwestii:

- 1) ogólna ocena kursu – średnia 3,5;
- 2) międzykulturowy dialog – średnia 4,0;
- 3) współpraca – średnia 4,0;
- 4) zaangażowanie, indywidualne korzyści – średnia 4,0;
- 5) relacje interpersonalne – średnia 3,5;
- 6) nowa wiedza i doświadczenie – średnia 4,0;
- 7) korzyści psychologiczne – średnia 3,0;
- 8) progres, poczucie zmiany – średnia 4,0.

Uzyskane średnie wskazują, że studenci najczęściej zaznaczali odpowiedzi 4 lub 5, co daje generalnie wysokie oceny i pozwala na formułowanie wniosku, że uczestnicy w większości byli zadowoleni z tych zajęć, postrzegając je jako ważne, ciekawe i potrzebne, głównie z uwagi na nowe interakcje społeczne, których mogli doświadczyć. Czynnikiem społecznym miał tu szczególne znaczenie po wielu miesiącach izolacji spowodowanej lockdownem. Pytanie otwarte dotyczyło moc-

nych i słabych stron kursu. Było to pytanie nieobowiązkowe, stąd też nie wszyscy respondenci udzielili na nie odpowiedzi. Studenci podkreślali bardzo dobrą organizację zajęć, ich merytoryczną zawartość, atrakcyjność zadań. Badania zrealizowano na niewielkiej próbie, miały one charakter pilotażu, zebrane dane nie dawały podstaw do zaawansowanych analiz statystycznych.

Sześć osób wyraziło zgodę na uczestnictwo w drugiej części badań, które przeprowadzone zostały w strategii jakościowej.

Wywiady częściowo ustrukturyzowane, mające otwartą formułę, umożliwiającą zmianę bloków tematycznych, co pozwala podążać za konkretnymi wątkami pojawiającymi się w wypowiedziach respondentów (Kvale, 2010, s. 100)

były przeprowadzone on-line w języku każdego z uczestników. Następnie zostały przetłumaczone na język angielski. Średni czas trwania jednego wywiadu to 45 minut. Scenariusz wywiadu zawierał sześć zasadniczych wątków tematycznych, skupionych wokół następujących pytań:

1. Jakie są twoje ogólne doświadczenia związane z udziałem w kursie?
2. Jakie są te doświadczenia w wymiarze poznawczym, społecznym i emocjonalnym?
3. Jak rozumiesz „przedsiębiorczość pedagogiczną”, jak widzisz możliwości jej zastosowania w praktyce? Co, czego nauczyłaś/łeś się na kursie, w twojej ocenie jest najbardziej wartościowe?
5. Co wiesz o pracy metodą *design thinking*?
6. Jakie zadania/wydarzenia w trakcie kursu pomogły ci zrozumieć metodę *design thinking*?
7. Jak twoim zdaniem można zmodyfikować kurs, jakie zmiany wprowadzić, aby skutecznie realizować zakładane cele?

Zakres uzyskanych danych jakościowych z uwagi na niewielką liczbę przeprowadzonych wywiadów nie był zbyt szeroki, stąd też dokonano ich analizy bez zastosowania specjalistycznego programu do analizy tego typu danych. Wywiady za zgodą uczestników były nagrywane, dostęp do tych danych, po ich zabezpieczeniu (zgodnie z obowiązującymi standardami badań pedagogicznych), mieli jedynie nauczyciele akademicki pracujący przy tworzeniu kursu i jego realizacji. Kilukrotne przesłuchanie nagrań, co było związane z dokładnym ich tłumaczeniem, pozwoliło na wyodrębnienie następujących kategorii: aspekt społeczny i emocjonalny, wymiar międzynarodowy i międzykulturowy, sposób myślenia, analiza problemu, ukierunkowanie artystyczne i projektowe, środowisko nauki i rozwoju, edukacja zdalna, wpływ pandemii COVID-19. Pogłębiona analiza wywiadów nie została przeprowadzona ze względu na to, że prezentowane badanie miało charakter ewaluacji programu zajęć, a nie było badaniem *stricte* naukowym. Wyodrębnione kategorie mogą być przydatne do dalszych eksploracji naukowych tego zagadnienia.

Studenci zgodnie wskazywali, że udział w omawianym kursie był dla nich ciekawym doświadczeniem. W dobie pandemii i edukacji zdalnej wiele zajęć było prowadzonych w nowy i zarazem ciekawy dla studentów sposób. Przeniesienie aktywności dydaktycznej w przestrzeń wirtualną zmobilizowało część nauczycieli akademickich do poszukiwania innych rozwiązań. Stąd też organizacja kursu i przebieg poszczególnych spotkań, ocenione przez uczestników bardzo wysoko (badanie ilościowe), nie było dla nich szczególnie odkrywcze. Jednak samodzielność i swoboda, która dominowała w trakcie zajęć, była w opinii respondentów czymś wyjątkowym, odmiennym od tego, czego doświadczali na innych zajęciach. Ponadto studenci zauważyli, że ich wiedza z obszaru pedagogiki może być wykorzystana do tego, aby wprowadzać modyfikacje, innowacyjne rozwiązania w różnych dziedzinach życia i funkcjonowania człowieka. Wskazuje na to wypowiedź jednego z uczestników: [R 1]: *czuję teraz, że mogę kierować własnym życiem, szukając korzystnych dla mnie sytuacji, wiem, że rozwijam się dzięki takim właśnie doświadczeniom*. Warto zwrócić uwagę na to, że uczestnicy identyfikują u siebie możliwości działań twórczych i kreatywnych – [R 3]: *po projekcie czuję, że mogę działać w sposób odkrywczy i nieszablonowy, zamierzam pracować twórczo w przyszłości, czuję, że to moja ścieżka*. Szczególnie ważne, z uwagi na kluczowe założenia i cele kursu, są: współpraca studentów przy realizacji zadań, wymiana myśli, dyskusja, budowanie interakcji społecznych. Wypowiedzi respondentów wskazują, że chcieliby więcej czasu pracować wspólnie, odczuwają niedosyt tego typu aktywności. Jako dodatkowy aspekt studenci wskazali możliwość swobodnej konwersacji w języku angielskim, podkreślając, że była to świetna okazja przełamania barier do publicznych wypowiedzi w obcym języku. Uczestnicy nie identyfikowali korzyści w obszarze emocji, tylko jedna z osób wskazała tego typu zmiany, nie będąc jednak w stanie ich doprecyzować. Pozostali respondenci w swoich wypowiedziach podkreślali, że zdają sobie sprawę, iż tego typu zajęcia mogą budować ich społeczno-emocjonalny potencjał, nie zauważyli jednak żadnych konkretnych korzyści u siebie po zakończeniu kursu. Z pewnością krótki czas jego trwania to czynnik, który o tym zdecydował. Zastosowanie metody *design thinking* w szerszym aspekcie, tzn. w trakcie innych zajęć, mogłoby rozwijać emocjonalno-społeczne kompetencje przyszłych pedagogów, budować ich poczucie sprawstwa, skuteczności i samodzielności. Studenci deklarują, że wiedzą na czym polega *design thinking* jako styl pracy – dochodzenia do określonych celów i poszukiwania rozwiązań, to ich zdaniem właściwa i skuteczna droga do efektywnych działań w obszarze szeroko rozumianej edukacji i wychowania – [R 4]: *po tym kursie naprawdę pomyślałem, że po studiach będę w stanie robić wiele rzeczy, ten sposób pracy to świetny zawodowy fundament*. Powyższa wypowiedź potwierdza realizację założenia tego projektu, mówiącego o tym, że aktywność prowadzących ukierunkowana była przez cały czas na rozwiązywanie problemów wspólnie ze studentami, na stymulowanie ich ak-

tywności poznawczej, na wymianę myśli i dyskusję. Kameralne grupy utworzone w trakcie zajęć istotnie temu sprzyjały. Zwiększa to szansę kształtowania się wiedzy dobrze ustrukturuwanej, operatywnej, dającej się wykorzystywać do rozwiązywania poznawczo i praktycznie nowych problemów, w różnych sytuacjach, także znacznie odbiegających od sytuacji, w której zostały opanowane. Nauczyciel akademicki nie występuje tu jako podstawowe źródło wiedzy oraz organizator procesu kształcenia, ale bardziej jako mediator, przewodnik, pomocnik, doradca, także ekspert, czyli jako ktoś, kto wyjaśnia, zachęca, wspiera i udziela niezbędnej pomocy swoim studentom (Brzezińska, 2004). Warto kontynuować poszukiwania naukowe, których wyniki pomogą w przygotowaniu nie tylko przyszłych pedagogów, ale także ich nauczycieli akademickich do tych nowych wyzwań.

Podsumowanie i wnioski

Uczelnie wyższe na całym świecie na początku 2020 roku dość niespodziewanie stanęły przed wyzwaniem przeniesienia swojej aktywności dydaktycznej, badawczej i organizacyjnej w przestrzeń wirtualną. Wcześniejsze doświadczenia pracy zdalnej na polskich uczelniach nie były jednorodne. Ośrodki akademickie przyjęły różne rozwiązania techniczne, posiadając nierówne zasoby materialne i kadrowe. Aktualnie dostępnych jest wiele raportów z badań zbierających doświadczenia polskich uczelni z tego okresu (m.in. Topol, 2020a; 2020b; Długosz, 2020; Kosiewicz-Budnicka, 2021). Wynika z nich, że zarówno kadra akademicka, jak i studenci borykali się z wieloma trudnościami, a ich dobrostan psychiczny został mocno nadwyrężony. Pozytywny aspekt tych doświadczeń, jaki pojawił się w wielu ośrodkach naukowych, to zdecydowane przyspieszenie prac nad wprowadzeniem kursów online i hybrydowych, które już na stałe weszły do oferty różnych uczelni.

Przedstawiony w artykule kurs dla studentów pedagogiki odróżnia się od wielu innych tego typu zajęć tym, że został zrealizowany w wielokulturowym i międzynarodowym środowisku, co pozwoliło osiągnąć takie korzyści, jak: poczucie wspólnoty z inną tradycją, analiza pandemicznych doświadczeń i przekonanie, że niezależnie od szerokości geograficznej psychologiczne potrzeby człowieka są takie same. Potencjał studentów, dotkniętych wielomiesięczną izolacją społeczną, został częściowo odbudowany i ukierunkowany, a otwartość płynąca z kontaktów interpersonalnych z rówieśnikami stała się bardzo dobrym fundamentem do czerpania korzyści z tych nowych doświadczeń, na co wskazują wypowiedzi uczestników uzyskane w badaniu ewaluacyjnym. Studenci nie chcą już być tylko biernymi uczestnikami procesu kształcenia. Wchodząc na rynek pracy, potrzebują mieć pewność, że są do tego przygotowani i potrafią rozwiązywać trudności tak własne, jak i swoich podopiecznych. Niepewna przyszłość i znaczna

dynamika zmian społeczno-gospodarczych pozwala przypuszczać, że wiedza zdobywana dziś wkrótce straci na aktualności. Stąd też kreatywne i twórcze podejście do otaczającej rzeczywistości, rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych, a przede wszystkim poszukiwanie rozwiązań poprzez pracę w różnych interdyscyplinarnych i międzynarodowych zespołach staje się priorytetowe dla studentów rozpoczynających swoją drogę zawodową. Świat już dawno stał się „globalną wioską”, jak to powiedział twórca tego określenia M. McLuhan, jeden z najwybitniejszych i najpopularniejszych teoretyków komunikacji. Współpraca, innowacyjność, otwartość oraz adaptacja już wypracowanych rozwiązań do własnych potrzeb zawodowych i osobistych w zdecydowanie szerszym kontekście niż tylko polska perspektywa – to kluczowe punkty na mapie umiejętności przyszłego pedagoga.

Bibliografia

- Asmundson, G.J.G., Paluszek, M.M., Landry, C.A., Rachor, G.S., McKay, D., Taylor, S. (2020). Do pre-existing anxiety-related and mood disorders differentially impact COVID-19 stress responses and coping?. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 102271. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102271>.
- Brzezińska, A. (2004). Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej* (s. 93–116). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Creswell, J. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (tłum. J. Gilewicz). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Długosz, P. (2020). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Kraków: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej.
- Durkalewych, I. (2020). Rozwój kreatywności studentów kierunków pedagogicznych metodą design thinking. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 44 (4), 177–189. <https://doi.org/10.34766/fetr.v44i4.435>.
- Dymecka, J. (2021). Psychospołeczne skutki pandemii COVID-19. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 16 (1/2), 1–10. <http://dx.doi.org/10.5114/nan.2021.108030>.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2017). *Psychologia dorastania, zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kapiszewska, M., Merklinger-Gruchała, A. (2013). Ewaluacja zajęć dydaktycznych przez studentów. Teoria i praktyka. W: M. Kapiszewska (red.), *Krajowe Ramy Kwalifikacji – biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?* (s. 95–106). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

- Kelley, T., Kelley, D. (2013). *Creative confidence: Unleashing the creative potential within us all*. New York: Crown Business.
- Kosiewicz-Budnicka, R. (2021). Kształcenie zdalne studentów pedagogiki w czasie pandemii COVID-19. *Studia z Teorii Wychowania*, 12 (3 (36)), 189–205.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów* (tłum. A. Dziuban). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lee, S., Jobe, M., Mathis, A. (2021). Mental health characteristics associated with dysfunctional coronavirus anxiety. *Psychological Medicine*, 51 (8), 1403–1404. <https://doi.org/10.1017/S003329172000121X>.
- Olczak, A. (2017). Współczesny nauczyciel – wybrane problemy i wyzwania zawodowego funkcjonowania. *Rocznik Lubuski*, 43 (1), 55–67.
- Piasecka, D. (2022). *Design thinking. Jak wykorzystać myślenie projektowe do zwiększania zysków twojej firmy?*. Gliwice: Wydawnictwo Onepress.
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J.T. (2021). *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Z perspektywy rocznych doświadczeń. Raport z badań*. Online: https://www.researchgate.net/publication/344774394_Zdalna_edukacja_kryzysowa_w_APS_w_okresie_pandemii_COVID-19 [dostęp: 15.11.2022].
- Topol, P. (2020a). Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Część 1, Dyskusja 2020. *Studia Edukacyjne*, 58, 69–83. <https://doi.org/10.14746/se.2020.58.4>.
- Topol, P. (2020b). Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Część 2, Dyskusja 2020. *Studia Edukacyjne*, 59, 103–117. <https://doi.org/10.14746/se.2020.59.8>.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wraz z późniejszymi zmianami (Dz.U. z 2020, poz. 1280).

Searching for new solutions in educational practices – design thinking as a method in high education for future pedagogists

Abstract

The COVID-19 pandemic was likely to generate the greatest disruption in educational opportunity worldwide in a generation. This disruption has impacted the livelihoods of individuals, and the prospects of their communities. The international and interdisciplinary course was designed by two universities: from Poland and from Israel due to new challenges in high education to consider. The main idea of this course was to develop students' creativity and innovation by design thinking method. The course also addressed student's socio-emotional needs. The group of twenty-five education students from both countries took part in online weekly sessions during two months. The evaluation of this project indicated that students were really satisfied with participating in it and they achieved not only their professional goals but personal as well.

Keywords: online course, design thinking, innovation pedagogy, learning international environment.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.15>

Małgorzata PIASECKA

<https://orcid.org/0000-0002-8578-1488>

Jan Długosz University in Czestochowa

Kontakt: m.piasecka@ujd.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Piasecka, M. (2022). The Phenomenon of Imagination in Contemporary Education. Competence Essential for the Development of Children Supported by the Creative Visualisation Technique. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 217–237.

The Phenomenon of Imagination in Contemporary Education. Competence Essential for the Development of Children Supported by the Creative Visualisation Technique

Abstract

The rapidly changing world forces the necessary changes in education consisting of the development of teaching strategies that prepare the student for unpredictable, non-standard, and fluid situations. The author discusses the problem of supporting competence essential for the development of school-age children and their functioning in such a world. The article may be of interest to early school education teachers, but not only. The strategy of education using imagination, which covers the method of designing educational opportunities, refers in the conducted research to competence triad, i.e. independence-innovativeness-cooperativeness. To support the said competence, the author constructed a technique of creative visualisation and developed an educational programme for two parallel groups based on the method of designing educational opportunities, and in one of the groups, an innovative factor in the form of creative visualisation techniques was implemented. In the research, the qualitative and quantitative style was used implementing participant observation, humanistic interpretation (works of art and statements) and tests for creative thinking (drawing and verbal). The qualitative analysis consisted of description and interpretation concerning the analysed set of competence with the use of their manifestation. The quantitative analysis aimed at answering the question about a significant increase in competence required the use of a method based on the t-Student test. The results of the qualitative and quantitative analyses showed the beneficial impact of creative visualisation in the area of the competence in question.

Keywords: imagination, education, competence development, independence, innovativeness, cooperativeness, child.

Introduction to topic

Modern world is becoming more and more complicated, chaotic, unpredictable, even life-threatening. Progressive alienation of people and the feeling of loneliness in the crowd leads to a lack of responsibility for actions that are often schematic, stereotypical, externally controlled, forced by things, situational systems, and driven by clocks (Bauman, 2006). Living in such a huge semiotic density and entanglement, a person often feels lost and helpless. Meanwhile, new civilisation expects them to assume the role of a Homo Creator, which requires creative and reflective activities favouring the happiness of individuals and entire societies. New civilisation expects a person to slow down, to take time to act and not to act which is so necessary to calm down, to focus life energy on regeneration of physical and spiritual potentials (Bronowski, 1988).

Considerable redirection of values that leads to creative, innovative behaviours tailored to the modern world must take the following directions, amongst others: from closing down into openness, from necessity to potentiality, from production to experiencing, from determined purpose to intentionality, from adaptation to creation, from learning what is to design to what can be (Jungk, 1981). The author believes that such a change can occur first individually in ourselves, and only later on the social level. Thus, education has to face a great and responsible task.

If we point out the directions of openness, intentionality, potentiality, creativity for education, we return to the source. The return to the source is understood as a reversal of the direction of thoughts from bringing heaven to earth to lifting earth to heaven, that is, enchanting the world again using imagination (Weber, 2011). Imagination, discovering more and more subtle levels of a human mind, allows us to build more and more subtle, possible worlds that exist parallel to the real one.

That is why, the “open universe” (Popper, 1996, p. 25), entangled in the relationship of the “three worlds” (Popper, 1997, p. 20) is favoured throughout this piece of work. What are these worlds? The first one is the physical world, the second one is the world of all conscious experiences but probably unconscious ones as well, and finally, the third world is the world of objective products of a human mind (Popper, p. 21). And what is the relationship between them? K. Popper claims that we cannot understand the second world, which is the world inhabited by our mental states, if we do not understand that its main function is to produce the objects of the third world and to be influenced by them. The second world interacts not only with the first world, as Descartes thought, but also with the third world. Objects of the third world can interact with the first world only through the second world, which acts as an intermediary link (Popper, 1998, p. 17).

So, is the imaginary reality that is somehow experienced, which consumes our consciousness, mind, and heart in such a way that it is lived through, experienced, and inhabited by us sufficient to assure its existence? The answer to this intriguing question is that “shaping reality is our work” (Popper, 1997, p. 43). Therefore, it is our consciousness, imaginations, dreams, desires, thus we, with our enormous imagination potential, that are its creators. An interesting but controversial thesis is presented by G. Bachelard. He recognises (as a result of the constant struggle of his thoughts with feelings, scientism, and intuitionism) the possibility of human existence in any imaginable reality (Bachelard, 1998).

The issue that this article discusses is creating the reality of imagination as desired by man and whole societies. Even if imagining is the assumption of an unreal world, the reality of imagination would be the realisation of unreality.

In the modern, endangered world, a man truly needs the imagination to acquire competence of creating a better future and of thinking about their own future in connection with the fate of other people and the surrounding reality. This article focuses on the reality of children's imagination and educational ways of building possible better worlds on the way to their independence, innovativeness, and cooperativeness. However, the stimulation of the said competence in school-age children is certainly only a stage for their further growth into adulthood and affects lifelong learning.

Theoretical bases of studies

The theoretical foundations of the studies undertaken are complex and multifaceted. Frameworks of conceptualisation cover all the areas that were the necessary foundation for the development of (and then carrying it out and reviewing) the original educational programme entitled “Home Among the Four Elements”. The starting point for my considerations on the phenomenon of imagination in education is an attempt to establish what it truly is. Analysing the meanders of many theories, anthropological, psychological, and pedagogical features that refer to imagination can be found. Then, the focus is placed on the strategy of educating with the use of imagination, on the description of the method of designing educational opportunities, and on a short description of creative visualisation as a technique used to stimulate imagination.

At the very beginning of considerations, the opinion of G. Bachelard must be presented. One can feel that throughout his work, G. Bachelard affirmed imagination, stating that it is the basis for both his scientific and poetic work (Bachelard, 1975). This is confirmed by Irena Wojnar, who pointed out the fact that the idea of creative imagination crystallised and verified in scientific activity is a common bridge for Bachelard's considerations on science and art (Wojnar,

1966, p. 268). While defining Bachelard as a radical anti-realist, it should be emphasised that for him nothing is given directly, and everything is a construction of the mind (G. Bachelard, 1998, p. 265). His way of thinking is consistent in this area with K. Popper, who was mentioned in the introduction (who wrote parallel to Bachelard). Therefore, Bachelard's epistemology is the philosophy of creative consciousness. It is a great hymn to freedom of creation, intellectual and artistic freedom (Wojnar, 1966, p. 235).

G. Bachelard was not afraid of metaphors and was not afraid of romanticism in science. This statement is the starting point for further detailing of imagination and tracing its basic paths, namely symbolisation and metaphorisation. Imagination draws from the anthropology of the phantasm. Its character is of a scenario played out in imagination combined with craving, and desire, it is a kind of "peculiar theatre of the soul" (Janion, 1991, p. 141). M. Janion underlines that the first liberation of imagination was Romanticism (Janion, 1991, p. 8). Undermining the classicist dogmatism, he made imagination to cease to be an iconoclastic, cursed "mistress of errors and falsehood" (Durand, 1986, p. 33), but it became the power of creation, "an intermediary between thought and being" (Janion, 1991, p. 8).

Pointing out symbolisation as one of the paths followed by imagination, the spiritual understanding of the symbol is assumed in the article. In this regard, the reference is made to psychoanalytical concept of C.G Jung and to the world of brought-to-life archetypes that develop and take different forms of image symbols thanks to the work of the unconscious mind (Jung, 1976, 1995; Olchanowski, 2013). Imagination is the power to create mental images for Jung, images which are not a random set of ideas, but a natural attempt of internal expression of the deepest layers of soul (Prokopiuk, 2008, p. 117). M. Eliade underlines that "the timeless, ahistorical part of a human being called imagination is full of symbolism, being still fed by myths and archaic theologies" (Eliade, 2022, p. 119).

P. Ricoeur (1985) writing about the so-called semantic role of imagination, uses the expression "rhetorical figure" to describe the metaphor. This expression implies that utterance takes on corporeal form in metaphor, showing forms and features. By giving the message a kind of shape, metaphors make the utterance visible in the form of an image. The plasticity of successful metaphors depends on the ability to "make sense for the eyes" (Ricoeur, 1984, p. 275). A stream of images appears, shown through sense, meanings of words create images that recreate and refresh sense experience. Ricoeur emphasises the important role of the so-called *epoché* (suspension), which is the work of imagination and can project new possibilities to create visions. It is due to giving figures to metaphorical expressions that we act on imagination, which is capable of creating images, "creating not beyond differences, as in the concept, but despite and through differences" (Ricoeur, p. 281).

When educational strategy related to using the phenomenon of imagination is pointed out, the emphasis is made that it requires alternatives (Łukaszewicz, 2002, 2005). In addition to intellectual cognition, it inspires cognition through intuition, art, and creativity. The concept of education with imagination by R. Łukaszewicz (to which reference is made) presents a different approach to education, which is in line with the post-modern understanding of a dialogue between man and nature (Łukaszewicz, 1994). The overriding theme of this dialogue is the dynamic and creative relationship between the radical change of the world image and the state of the human condition (Łukaszewicz, 1997). This dialogue is also the creation of an image of an open world in which matter is active, the imbalance is the source of order, the concept of time and creativity is built into everything, and randomness and instability bring diversity (Łukaszewicz, 2000). Education with imagination is a creative transgression, which means that a person knows/learns to transform vision into the orders of the possible and/or desired world (Łukaszewicz, 2010). This further means that its deepest meanings refer, on the one hand, to creative imagination as an internal wealth, consisting in using the continuous stream of images, symbols, and metaphors of the human family, and on the other hand, to the evolutionary processes of self-transcendence. A practical answer to the question about the sense of such education is the method of designing educational opportunities. It requires considering the following elements, which constitute a constant triad: **Initial conditions – open and/or closed tasks – choices**. Two elements, in particular, require clarification. The initial conditions concerning an interesting and inspiringly arranged initial moment of a meeting. Choices mainly concern preferences for the system of ideas and values, thanks to which we can distinguish and choose those from the range of future possibilities that we consider desirable for us (Łukaszewicz, 2019).

In the article, the technique of creative visualisation, which was used in the developed educational programme, will be discussed briefly. Creative visualisation supports the process of creating a desired vision in the mind, which then updates itself in action in the form of cultural phenomena. Its causative power lies in the fact that it allows us to fulfil our dreams and desires with passion thanks to our imagination. A significant and important from the point of view of the very structure of an educational programme using creative visualisation technique is Allan Paivio's theory of double coding (Muszyńska, 1999, 2013). Double coding is made possible thanks to the relationship between the two systems, whilst reproduction of the image is more disrupted by visual activity than by listening or speaking words. Therefore, the developed technique of creative visualisation uses storytelling while relaxing. Visualisation when one is relaxed (with eyes closed) prevents visual perception. From this point of view, it is the

state of consciousness of mind that is most favourable for revealing the stream of images, and therefore the imagination.

The subject, goals, and research problems

The subject of the research were specific determinants of a child's development, i.e. such abilities that enable the child to increase its competence in terms of independence, innovativeness, and cooperativeness (IIC).

Being independent is understood here as the ability to self-control and control over the states of the environment, a sense of agency, perseverance, and resistance to obstacles.

Being innovative is understood here as the ability to develop imagination, the ability to anticipate events, the ability to create possible, desired, and ideal states.

Being cooperative is understood here as the ability to achieve goals beyond personal ones, the ability to understand emphatically, the ability to cooperate.

The main goal of the research was to determine whether the use of creative visualisation as an "innovative factor" introduced to the initial conditions in the method of designing educational opportunities based on the original programme entitled "Home Among the Four Elements" is essential in maximising the development of 8-year-old children.

Implementation of the goal formulated this was to be achieved by responses to a number of detailed research problems contained in the following questions:

1. How is the ability to self-control and to control the states of the environment manifested in children as a result of using creative visualisation?
2. How does the introduced "innovative factor" affect the sense of agency?
3. How are perseverance and resistance in overcoming obstacles manifested and is there an upward trend in this disposition as a result of the influence of creative visualisation?
4. How big and important is the influence of creative visualisation on the development of imagination?
5. What mechanisms of imagination does creative visualisation use to create possible, desired and ideal states?
6. How is the increase in the ability to anticipate events manifested as a result of the impact of creative visualisation?
7. How is the influence of creative visualisation manifested in shaping the ability to achieve goals beyond personal ones?
8. How is the capacity for empathetic understanding manifested in children as a result of the influence of this "innovative factor"?
9. How does creative visualisation support the ability to collaborate?

Methodological assumptions

Methodological assumptions of the presented research concern: firstly – a structure of the educational programme and its implementation, secondly – methods of obtaining and analysing data as a result of the original educational programme.

Structure of the programme “Home Among the Four Elements”

The programme covered two models defined by the initial conditions in the method of designing educational opportunities. Basic sequence selected for the needs of the research, entitled “Home Among the Four Elements” defined the nature of the designed opportunities/activities. The only difference in the proposed models of the programme was the implementation in one of them a creative visualisation stimulating the mechanisms of imagination. The titles of individual classes in both models were identical, as well as tasks using artistic and verbal expression. The names of the tasks were assumed to be metaphorical and symbolic. The use of artistic expression required the use of various techniques. These were drawing techniques, graphic techniques, decorative painting techniques, modelling, spatial forming, as well as mixed techniques and others adapted specifically to the research programme. The implementation of the programme also required a variety of materials (art, nature) and tools. All children’s creations were digitised and archived.

The presented educational programme was therefore implemented according to the following 2 variants:

M (1) – model of the programme that uses creative visualisation as an innovative factor in the method of designing educational opportunities. The requirements of this model covered:

Creative visualisation – Open and/or closed task – Possibility to choose the task with the use of visual and verbal expression

The visualisation was carried out using stories written by the author especially for this model (30 short stories with fairy-tale and fantastic themes), which referred to individual themes of the selected sequence entitled “Home Among the Four Elements”. The titles of the stories corresponded to the titles of individual planned educational opportunities (workshops/classes). These were, for example: Earth: *The Garden of Gems, The Tale of Charbrook*; Air: *On the Wings of the Wind, Air Sculptor*; Water: *Drops of Diamond Dew, Everything Flows*; Fire: *Rays of the Inner Sun, Sunflowers in Golden Crowns*.

Metaphors were used as a discourse of stories, and the plot was constructed referring to symbols – figures and things. A different music background was prepared for each visualisation.

M (2) – the model of the programme without visualisation that uses a classic triad of designing educational opportunities.

Initial conditions – Open and/or closed task – Possibility to choose the task with the use of visual and verbal expression

The initial conditions in this model covered a variety of props, illustrations, slides, maps, books, and mood-setting music.

The course and organisation of the programme:

Time – 6 months, 4 times a week with each group: 2 times with a group in which the M(1) programme model was implemented, and 2 times with a group in which the M(2) programme model was implemented. One workshop lasted an average of 90 minutes and was held as part of extracurricular activities.

Place – Public Primary School; a specially arranged classroom.

The size and representativeness of the groups: a 40-person group of 8-year-olds: the M(1) group – 20 children, the M(2) group – 20 children deliberately selected according to the established criteria. The choice of 8-year-olds was dictated by the principles resulting from the psychological image of a child at this age, e.g., relative emotional stability, developing social skills in communication, observance of rules in a peer group, as well as regularities in the development of certain intellectual abilities, especially the ability to develop imagination.

Research strategy and methods

The description, interpretation, and measurement of the effects of work with children were made in the context of the research problems concerning development in terms of independence, innovativeness, and cooperativeness, adopting the strategy of qualitative and quantitative research (D. Kubinowski, 2013, 2016; K. Rubacha, 2008, 2013).

The leading method in obtaining empirical material was a participant observation, as a result of which extensive data was collected in the form of the so-called cultural texts, i.e. stories about personal experiences during verbal expression, works of art created thanks to artistic expression, as well as behaviours and activities.

The supplementary method was the so-called experimental trial using tests of creative thinking. The following were used: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT- DP) by K. Urban and The Test for Creative Thinking –

Verbal (TCT-V) by K. Urban, H. Jellen. The supporting methods were: an interview with teachers-tutors, school principals, school educators, conversations with children, analysis of documents, including school organisational sheets, school journals.

The products (statements, works of art, and activities of children) were subject to humanistic description and interpretation. In this analysis, it was assumed that each educational activity is a symbolic-cultural activity, and its product is a symbolic-cultural object embodying the features of such an activity. Therefore, their interpretation involves giving answers to questions and explaining the states of affairs mentioned in such questions. Data on which the interpretation is based determine the meaning of action taken by a given person, or the meaning of the product. Interpretation is an explanation of cultural texts, but it is not limited to texts of culture, in the meaning of texts of literature and works of art. P. Ricoeur reveals the convergence between the theory of the text and the theory of action. Introducing the concept of narration into the subjective structure of action, he recognised that one can talk about the semantics of action. In the structure of action, it is not possible to separate the subject that acts from the narrative. Therefore, an action, like a work of art, becomes a text, or rather a quasi-text (Śleszyński, 1995, p. 22). In the research, an interpretation scheme characteristic for the hermeneutic strategy was adopted: author – TEXT – INTERPRETING PERSON – interpretations.

Traditional methodology uses the notion of indicators, which are resigned from in this article as a result of the qualitative strategy adopted in this part of the research. Subjecting the collected empirical material to qualitative analyses, including humanistic interpretation, makes it possible to use signs concerning independence, innovativeness, and cooperativeness. The concept of a sign derives from the general theory of a sign and humanistic interpretation, and denotes a cultural activity or cultural object, the purpose of which is to communicate a certain state of affairs due to a given knowledge (Kmita, 1977, p. 211; Kmita, Banaszak, 1991).

An example of signs in relation to children's creations, i.e. statements and works of art, is presented below

- statements – signs in the formal layer: the type of sentences, the variety and complexity of the plot, the duration of the speech; signs in the representational layer: realistic – fantastic, stories reflecting reality – stories looking into the future; using metaphorical phrases; symbolism of the speech,
- works of art – signs in the formal layer: shape, colours, value, composition; signs in the representational layer: typical – unusual, realistic – symbolic, mandalic forms as ideal states,

The set of competence subject to research, which is independence – innovativeness – cooperativeness (IIC), according to the previously established signs,

constitutes an organic whole. Its individual elements constitute the whole and, vice versa, the whole constitutes its elements – so it can be interpreted as a whole and as individual elements, which means that a qualitative increase in one part causes a qualitative leap of the whole. Drawing conclusions on the effectiveness of creative visualisation in supporting the said competences is to result from a comparative analysis of empirical material obtained as a result of the conducted 2 models of the educational programme entitled “A Home Among the Four Elements”.

Presentation and analysis of main research results

Qualitative analysis of research results

Empirical material from research covers: firstly – data contained in the works of art obtained as a result of plastic expression; secondly – data contained in children’s statements obtained as a result of verbal expression; thirdly – data from participant observation concerning behaviours and activities.

Globally, data for qualitative analyses includes: 30 hours of recorded children’s statements, almost 1000 works of art, about 50 hours of recorded workshop activities, hundreds of photos documenting the implementation. The analysis used the method of humanistic description and interpretation due to the tested set of competence: independence – innovativeness – cooperativeness. Interpretations were based on the established signs concerning products (works of art and statements) and activities, showing a qualitative leap, i.e. an increase in the discussed abilities in the research groups M(1) and M(2).

Selected works of art, statements, and activities of children were carefully described and interpreted in the perspective of the assumed research problems.

In the beginning, the attention will be focused on presenting the analysis of the development of imagination in products of artistic expression and in products of verbal expression. However, the most important conclusions regarding the remaining skills in terms of independence, innovativeness, and cooperativeness will be briefly presented. Significant in conducting comparative analyses of the discussed abilities was the fact of relying not only on the difference but also on the similarity of the results obtained in research groups M(1) and M(2). The chronology of the classes to show trends in the studied abilities was used in the analyses. In the article, due to limited editing frameworks, selected examples concerning the development of imagination in products (artistic and verbal) on the symbolic – realistic line will be used.

Growth of imagination

The analysis of works of art consisted in showing a significant difference between the research groups M(1) and M(2) in the formal content concerning the shape, colour, value, composition, as well as in the representational content on the symbolic – realistic line. The analysis of the statements consisted in showing a significant difference between the research groups M(1) and M(2) in the formal content concerning the type of sentences, the complexity of the plot, duration of the speech, as well as in the representational content on the symbolic-factual line.

The obtained results showed an upward trend in both research groups. However, the growth of this ability was much faster in the M(1) group in which programme using creative visualisation was used in the initial conditions of the method of designing educational opportunities. Creative visualisation as a specific “innovative factor” in this method stimulated the mechanisms of imagination – symbolisation and metaphorisation, which were revealed in works of art and statements. Symbolism in works of art manifested itself in the symbols of the self, which are characterised by mandalic shapes. The pictorial-visual metaphors (as a kind of coupling of conscious and unconscious mechanisms) very often included mandalic forms in the composition (Sikora, 2006). Similarly, symbolism in statements was manifested in the use of symbols and metaphors. Works and symbolic statements were original creations.

THE EXAMPLE OF THE WORKS OF ART

Classes entitled “Everything Flows” were devoted to the element of air. Children were given the task of “weaving” enchanted flying carpets. They used the mosaic technique made of various natural materials. Dried multi-coloured flower petals were the main material, however, there were also live flowers, leaves, cereal grains, chestnuts, as well as some confetti and crinkled tissue paper.

Original work was created by Damian (Photo 1) from the M(1) group. Its composition is quite complicated and complex. The four peripheral mandalic forms are visible, with one of them in the lower-left corner being dominant in size. It is made of yellow flower petals on the outside and pink petals on the inside. It is made of multi-coloured confetti, and the surrounding open form resembles a halo that adds clarity. The dominant colours of confetti flakes used are blue and white. In the upper right corner, there is a spiral made of white daisies, with the centre being marked with a red petal. Two more mandalas in opposite corners were made similarly. Spherical forms made of wheat grains are decorated with green, fresh, and dried leaves as well as of dark dried flower petals. While the first two mandalas are very bright and luminous, the next two are clearly darker. The light and dark mandalas in the upper part of the painting

form a pair, which is clearly separated by a wavy S-shaped line made of wheat grain. This arrangement resembles the Chinese tai-chi-tu symbol, which represents opposing and complementary energies or two aspects of the psyche: yin and yang. The light element represents the conscious ego, and the dark element the unconscious part of the psyche (Pascal, 1998). The light and dark mandala in the lower part of the image is a clear transformation of information from the unconscious mind to consciousness. A large mandala in the lower-left corner, surrounded by a luminous halo, a sacred sign, reflects symbolically what a person considers to be the most sacred experience in life – the perception and feeling of the Self.



Photo 1

The example of the work of art

Source: own research.

THE EXAMPLE OF THE SPEECH

The verbal part of the “Everything Flows” classes consisted in answering the following question: “Where would you like to fly on this enchanted carpet, and what could you see there?”

Even though it was only the 6th class, there was a significant difference in the quality of the statements. The statements of children from the M(1) group, i.e. with creative visualisation programme, were longer and more complex than in the event of children from the M(2) group. The M(2) group gave single-sentence responses.

As far as the representational content is concerned, children from the M(1) group mostly expressed their opinions on a symbolic level.

Statements of children from the M(2) group were only on the actual level. This means that they wanted to fly on the enchanted carpet to places that existed in reality, which were repeated quite often in their statements, namely Rome, Mexico, France, the mountains, the seaside, the circus, the amusement park, the spaceship. The M(1) group responded differently. Here are some examples:

Example 1

I would like to fly on this extraordinary carpet to the world of Adam and Eve. I would like to see how life in Paradise looked like back then. (Patricia)

Comment

This statement reveals man's eternal yearning for the bliss of the lost Paradise.

Example 2

I would like to fly on this carpet to Peter Pan so that I could fly as he did. I would like to tell him this. And then, I would like to fly to heaven to see God. (David)

Comment

The statement reflects the depth of human experience. The enchanted world of fairy tales, fantasies and imaginations is the right path that can lead to mystical experiences, up to the feeling of the absolute.

Quantitative analysis of the research results

In the presentation of this project, the focus was on the qualitative analysis of the research results. However, it has to be emphasised that the collected qualitative data was supplemented by the results of the research obtained as a result of the so-called experimental trial using tests for creative thinking. Many scientific studies emphasise the relationship between creative imagination and creative abilities due to the convergence of features characteristic for products of imagination and creative abilities. These common features are novelty and originality (Nečka, 2003; Limont, 1996).

In research the following was used:

1. The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT- DP) by K. Urban
2. The Test for Creative Thinking – Verbal (TCT-V) by K. Urban, H. Jellen.

Both tests have an analogous formal structure. Their use for measurement was a consequence of the established research model including artistic and verbal expression.

The quantitative results of the pre-test and post-test studies carried out in 3 research groups: M(1), M(2), and K group (reference, random group) were scored by competent judges. Obtaining quantitative results using tests for creative thinking required the development and verification of the following working hypothesis: "The use of creative visualisation as «an innovative factor» in the initial conditions of the method of designing educational opportunities is important for increasing the growth of imagination in 8-year-old children".

To demonstrate the existence (or not) of significant statistical differences between the obtained pre-test – post-test results, the method based on the *t-Student* test with a confidence level of 0.05 and the critical value $t_{2\alpha} = 3.88$ for $df = 19$ was used, previously verifying (*using the χ^2 , concordance test*) whether the statistic of the tested variable is normally distributed.

1. The obtained pre-test results using the Test for Creative Thinking - Drawing Product (TCT-DP) in the three research groups M(1), M(2), and K established the initial level of the studied variable. It turned out that in terms of this ability, the groups were equivalent. This is indicated by the obtained mean values M (within the statistical error), respectively: M(1) -28.8; M(2) 29.7; K- 28.3.
2. The obtained pre-test results using the Test for Creative Thinking - Variable (TCT-V) in the discussed research groups showed a diversified initial level. The mean values were as follows: M(1) - 47.8; M(2) - 34.6; K- 41.3.
3. Post-test results show an increase in mean values in all groups.

However, the differences between the achievements of groups M(1), M(2) and K are statistically significant only in groups M(1) and M(2), with the most significant difference in the M(1) group. The differences in group K are statistically insignificant.

The value of the variable *t* as a result of the application of the Student's test with a confidence level of 0.05 and the critical value of 3.88 for $df = 19$ is:

The M(1) group:	TCT- DP = 6.3976 TCT-V = 7.0855
The M(2) group:	TCT- DP = 4.0171 TCT-V = 4.9294
The K group:	TCT- DP = 0.6712 TCV-V = 0.9141

Such results indicate the beneficial impact of the examined "innovative factor", i.e. creative visualisation in the method of designing educational opportunities introduced to the M(1) group due to the model of the educational programme implemented in the group.

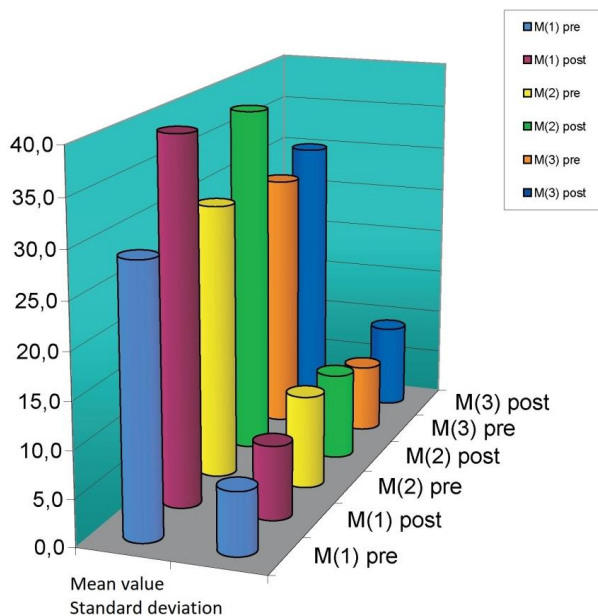


Diagram 1
Results of mean increment for TCT-DP tests

Source: own research.

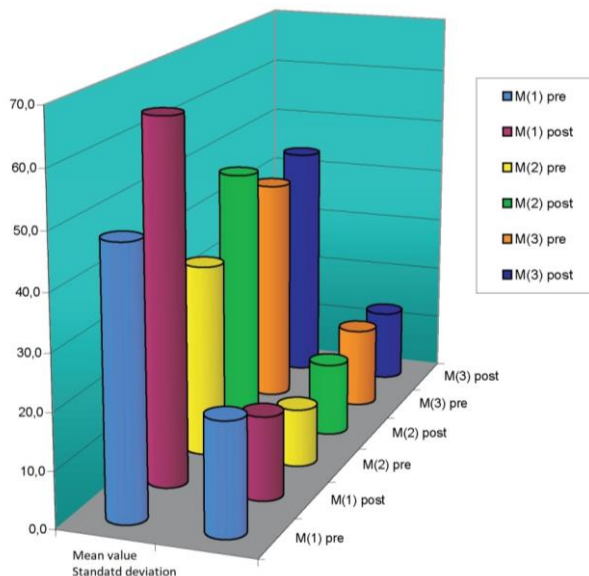


Diagram 2
Results of mean increment for TCT-V tests

Source: own research.

Discussion and conclusions

In the discussion, firstly, the conclusions from the comparative analysis of the growth of imagination based on a comparison of visual and verbal products in a temporal perspective are presented, and secondly – brief conclusions regarding the examined set of competencies: independence–innovativeness–cooperativeness are presented.

The following conclusions are drawn in terms of the growth of imagination as a key competence for the research presented in this article:

1. A comparative analysis of works of art obtained as a result of the implementation of two research programmes proved that the works of both groups revealed the mechanisms of creative imagination that led to its growth. However, the works of children from the M(1) group were more original than those from the M(2) group.
2. Qualifying them in terms of representational content on the symbolic–realistic line determined that the vast majority of works in the M(1) group with creative visualisation have symbolic meaning, whilst in the M(2) group most works are realistic.
3. In terms of formal content, increasing diversity of its elements was observed in both groups, i.e., shape, composition, nature of means of expression, and colour.
4. Symbolism of the works interpreted in terms of symbols of archetypal forms and pictorial-visual metaphors proved that the applied special educational measures supported the mechanisms of creative imagination. The use of creative visualisation in the initial conditions of the method of designing educational opportunities stimulated them better, which was shown by the interpretation of the works of arts of children from the M(1) group. These works, much more often than in the M(2) group, were the projection of mental images.
5. The analysis of children's statements in the two research groups M(1) and M(2) proved that the M(1) group performed better in terms of these abilities.
6. This group gave solutions much faster and more efficiently. In the M(2) group some people did not attempt to answer, despite the teacher's encouragement and persistent prompts from their peers.
7. In the M(1) group, the formulated ideas were more often atypical than in the M(2) group. The most original solutions were those that were symbolic statements. Much more of similar statements appeared in the group with creative visualisation. One may notice here a clear influence of unconscious mechanisms.
8. Responses in the M(2) group were mostly on the actual level.

9. The analysis showed that both groups M(1) and M(2) showed an upward trend. At the beginning of the programme, the groups showed a similar level, but after five planned opportunities/classes, one could notice differences. With time, in the subsequent classes, the difference grew, much faster in the statements of children than in the art of works.
10. It was observed that in the M(1) group, the increase was harmonious from one class to another, which was expressed by the increasing number of symbolic statements. In the M(2) group the growth was slower than in the M(1) group and, characteristically, it grew incrementally. In addition, there were moments of regression. In the middle of the programme, a clear breakthrough was observed in the M(2) group, which, however, did not increase the pace of growth of this ability, which was nevertheless expressed by a smaller number of statements at the symbolic level.

With regard to the set of IIC competence, research repeatedly shown the interpenetration and dependence of the indicated abilities for this set of competences. An increase in one of the IIC elements resulted in the same trend among the others. The influence of creative visualisation as an “innovative factor” in the method of designing educational opportunities resulted in a significant increase in the development of imagination as a kind of general effect, which in turn translated into an increase in the remaining tested abilities in terms of independence–innovativeness–cooperativeness.

The analyses were based on the interpretation of the observed signs of activities leading to products.

Independence – in terms of this competence, there was:

- more frequent breaking of the traditional tendency to make children dependent on an adult in the direction of independent decisions
- increasing readiness to undertake the task
- increasing focus on the task
- an increase in the subjective feeling of the probability of success
- more frequent self-notification about task completion
- frequent symbolic level in works of art and statements.

Innovativeness – in terms of this competence, there was:

- guessing the topic of the lesson more often on the basis of text, props, music
- establishing an action strategy to ensure the successful course and completion of the task
- using typical tools in a non-standard way
- enthusiasm and positive attitude to the task
- the stories showed great ingenuity, and the predictions contained fantastic threads
- works of art were often symbolic
- statements often represented a symbolic level.

Cooperativeness – in terms of this competence, there was:

- increase of signs of cooperation
- giving help more often than expecting help
- moving away from destructive criticism to a positive and kind one
- increasing the ability to empathise with the states of others
- growing ties of group unity
- growth of the over-personal visions in products, i.e. works of art and utterances
- growth of symbolism in products.

The set of competence subject to research, which is independence-innovativeness-cooperativeness (IIC), constitutes an organic whole. An increase in the development of imagination as a kind of general effect translated into an increase in the remaining tested abilities in terms of IIC. Qualitative analyses have repeatedly shown the interpenetration and dependence of these abilities. The increase in one of the elements resulted in the same trend among the others. Qualitative analyses have shown a clear upward trend in the scope of the competence subject to research with the use of the creative visualisation technique.

Moreover, quantitative analysis using Tests for Creative Thinking (in literature often associated with the ability of creative imagination) showed that the influence of creative visualisation as an “innovative factor” in the method of designing educational opportunities resulted in a statistically significant increase in the development of imagination.

References

- Bachelard, G. (1975). *Wyobraźnia poetycka. Wybór pism* (fr. ed. *La poétique de l'espace*, 1958) (transl. H. Chudak, A. Tatarkiewicz). Warszawa: PIW.
- Bachelard, G. (1998). *Poetyka marzenia* (fr. ed. *La poétique de la rêverie*, 1968) (transl. L. Brogowski). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Bronowski, J. (1988). *Potęga wyobraźni* (eng. ed. *The Ascent of Man*, 1973) (transl. S. Amsterdamski). Warszawa: PIW.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Durand, G. (1986). *Wyobraźnia symboliczna* (fr. ed. *L'Imagination symbolique*, 1984) (transl. C. Rowiński). Warszawa: PWN.
- Eliade, E. (2022). *Obrazy i symbole. Szkice o tematyce magiczno-religijnej* (fr. ed. *Images et symboles. Essais sur le symbolisme magico-religieux*, 1952) (transl. M. Rodak, P. Rodak). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Janion, M. (1991). *Projekt krytyki fantazmatycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jung C.G. (1976). *Archetypy i symbole. Pisma wybrane* (transl. J. Prokopiuk). Warszawa: Czytelnik.
- Jung C.G. (1995). *Podstawy psychologii analitycznej. Wykłady tawistockie* (transl. R. Reszke). Warszawa: Wydawnictwo Wrota.
- Jungk, R. (1981). *Człowiek tysiąclecia* (ger. ed. *Der Jahrtausendmensch. Bericht aus den werkstaten der neuen Gesellschaft*, 1981) (transl. A.D. Tauszyńska). Warszawa: PIW.
- Kmita, J. (1977). *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa: PWN.
- Kmita, J., Banaszak, G. (1991). *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Kultury.
- Kubinowski, D. (2013). *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kubinowski, D. (2016). Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 1, 5–14.
- Limont, W. (1996). *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Łukaszewicz, R.M. (1994). *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacja WIE.
- Łukaszewicz, R.M. (1997). *Szkoła jako kawałek innego świata*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacja WIE.
- Łukaszewicz, R.M. (2000). Edukacja z wyobraźnią jako kreatywne przekraczanie: od końca wizji do wizji końca. *Forum Oświatowe*, 12, 1 (22), 27–41.
- Łukaszewicz, R.M. (2002). *Studia nad alternatywami w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacja WIE.
- Łukaszewicz, R.M. (2005). *Inne drogi edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacja WIE.
- Łukaszewicz, R.M. (2010). *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni dla praktyki*. Wrocław: Wydawnictwo Fundacja WIE.
- Łukaszewicz, R.M. (2019). *Wrocławska Szkoła Przyszłości Plus*. Wrocław: Fundacja WIE.
- Muszyńska, M. (1999). *Metafory w edukacji primaryjnej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Muszyńska, M. (2013). *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Grado.
- Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pascal, E. (1998). *Psychologia Jungowska* (eng. ed. *Jung to Live By*, 1992) (transl. G. Skoczylas). Poznań: Zys i S-ka.
- Olchanowski, T. (2013). *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*. Warszawa: Eneteia. Wyd. Psychologii i Kultury.

- Popper, K. (1996). *Wszechświat otwarty. Argument na rzecz indeterminizmu* (ang. ed. *The Open Universe: An Argument for Indeterminism*, 1982) (transl. A. Chmielewski). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Popper, K. (1997). *W poszukiwaniu lepszego świata* (ang. ed. *In Search of a Better World*, 1984) (transl. A. Malinowski). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Popper, K. (1998). *Wiedza a zagadnienie ciała i umysłu* (ang. ed. *Knowledge and the Body-Mind Problem: In Defence of Interaction*, 1994) (transl. T. Baszniak). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Prokopiuk, J. (2008). *Mój Jung*. Katowice: Wydawnictwo KOS.
- Ricoeur, P. (1984). Proces metaforyczny jako poznanie, wyobrażanie i odczuwanie (The Metaphorical Process as Cognition, Imagination and Feeling, in *On Metaphor*, Sheldon Sacks, ed. The University of Chicago Press, 1978–1979, p. 141–147) (transl. G. Cendrowska), *Pamiętnik Literacki*, 75, 2, 269–286.
- Ricoeur, P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie* (fr. ed. *Existence et herméneutique*, 1965) (transl. S. Cichowicz [et al.]). Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rubacha, K. (2013). Standardy badań społecznych. Problematyzowanie praktyki edukacyjnej. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 16, 43–51.
- Sikora, K. (2006). *Mandala według Carla Gustawa Junga*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Śleszyński, D. (1995). *Człowiek w działaniu: analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Weber, M. (2011). *Racjonalność, władza, odczarowanie* (transl. M. Holona). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Wojnar, I. (1966). *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Fenomen wyobraźni we współczesnej edukacji. Kompetencje istotne dla rozwoju dzieci wspomagane techniką twórczej wizualizacji

Streszczenie

Szybko zmieniający się świat wymusza konieczne zmiany w edukacji polegające na opracowaniu strategii nauczania, które przygotowują ucznia do sytuacji nieprzewidywalnych, niestandardowych, płynnych. Autorka podejmuje problem wspomagania kompetencji istotnych dla rozwoju dzieci w wieku szkolnym i ich funkcjonowania w takim świecie. Artykuł może zainteresować nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, ale nie tylko. Strategia edukacji z wyobraźnią, a w jej ramach metoda projektowania okazji edukacyjnych odnosi się w przeprowadzonych badaniach do triady

kompetencji, tj. samodzielności–innowacyjności–kooperacyjności. W celu wspomagania tych kompetencji autorka skonstruowała technikę twórczej wizualizacji i opracowała program edukacyjny dla dwóch grup równoległych bazując na metodzie projektowania okazji edukacyjnych, w jednej z grup wprowadziła czynnik innowacyjny w postaci techniki twórczej wizualizacji. W niniejszym badaniu został wykorzystany styl jakościowo-ilościowy przy wykorzystaniu metody obserwacji uczestniczącej, interpretacji humanistycznej (prac plastycznych i wypowiedzi) i testów myślenia twórczego (rysunkowego i werbalnego). Analiza jakościowa polegała na opisie i interpretacji ze względu na badany zestaw kompetencji przy wykorzystaniu ich oznak. Analiza ilościowa mająca odpowiedzieć na pytanie o istotnym wzroście kompetencji wymagała zastosowania metody opartej na teście *t-Studenta*. Rezultaty analizy jakościowej i ilościowej wskazały na korzystne oddziaływanie twórczej wizualizacji w zakresie badanych kompetencji.

Słowa kluczowe: wyobraźnia, edukacja, wzrost kompetencji, samodzielność, innowacyjność, kooperacyjność, dziecko.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.16>

Joanna Ludwika PĘKALA

<https://orcid.org/0000-0003-4554-1962>

Uniwersytet Warszawski

Kontakt: jpekala@uw.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Pękala, J.L. (2022). Poczucie skuteczności kandydatów do zawodu nauczyciela wobec pracy z uczniem zdolnym. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 239–254.

Poczucie skuteczności kandydatów do zawodu nauczyciela wobec pracy z uczniem zdolnym

Streszczenie

W artykule zaprezentowano wyniki badań związanych z poczuciem skuteczności studentek w związku z ich przyszłą pracą z uczniem zdolnym. W części teoretycznej przeanalizowano ważne dla rozważań pojęcia oraz ukazano różne podejścia do problemu zdolności. W części metodologicznej wprowadzono czytelnika w strategię badawczą. Opisano zastosowaną metodę sondażu diagnostycznego, a także wykorzystaną technikę ankiety. Część empiryczna to ilościowa i jakościowa analiza danych pozwalająca odnaleźć odpowiedzi na pytania badawcze. Okazuje się, że poczucie skuteczności studentek przygotowujących się do zawodu nauczyciela, jest przeciętnie oceniane przez nie same. Obce jest im konstruktywistyczne podejście do edukacji mogące ułatwić i uatrakcyjnić pracę z uczniem zdolnym. Pewną nadzieję daje wskazywanie przez respondentki szeroko pojętej edukacji ustawicznej jako sposobu na rozwiązanie problemów w tym zakresie.

Słowa kluczowe: poczucie własnej skuteczności, nauczyciel, uczeń zdolny, uzdolnienia, edukacja akademicka.

Wprowadzenie

Postrzeganie przez studentów przyszłej roli zawodowej nauczyciela zaczyna kształtować się już w procesie ich przygotowania do pełnienia funkcji edukacyjnych, następnie ulega transformacji w trakcie studiów pedagogicznych pod wpływem nabywanej wiedzy i doświadczeń. Badania pokazują, że studenci koja-

rzą poczucie skuteczności właśnie z doskonaleniem wymienionych obszarów, a za przyczynę późniejszych trudności w tym zakresie uznają różnorodne właściwości szeroko rozumianego środowiska (Pękała, Mączka, 2021). Z kolei sam twórca pojęcia „poczucie skuteczności” (*self-efficacy*), Albert Bandura, zwraca uwagę, że nawet zbiór takich elementów, jak wiedza, zdolności do jej przetwarzania i umiejętności kierunkowe, choć potrzebne celem wykonania zadania, nie są wystarczające, aby się go podjąć, kontynuować i doprowadzić to przedsięwzięcie do końca (Bandura, 1982). Zaznacza on, że autoreferencyjne osądy mediują stosunek pomiędzy wiedzą i działaniem, więc od tego, w jaki sposób ludzie oceniają własną zdolność do konkretnego działania, zależy siła ich motywacji i ostateczna forma zachowania podjętego w konkretnym celu.

Bandura postrzega poczucie skuteczności jako przekonanie jednostki o możliwości wykonania konkretnego zadania pomimo istniejących przeszkód. Osobiste i sytuacyjne elementy budują poczucie skuteczności, tak więc można mówić o podmiotowych i przedmiotowych komponentach składających się na całość opisywanego pojęcia. Mogłoby się zatem wydawać, że nie ma szczególnej różnicy pomiędzy poczuciem skuteczności a pewnością siebie, niemniej jednak odrębność tych pojęć jest związana właśnie z wymienionymi obszarami. Przekonanie o własnej skuteczności to właściwość osobowości człowieka związana z jego kompetencjami, doświadczeniami, a także percepcją własnej osoby. Z kolei pewność siebie, choć wykazuje związek także z komponentami osobowościowymi, jest raczej zależna od ogólnych, optymistycznych bądź pesymistycznych przekonań jednostki odnośnie przyszłości. Nie jest związana z określonym zadaniem tak, jak ma to miejsce w przypadku poczucia skuteczności.

Przedmiotem zainteresowania badaczki opisywanym w niniejszym artykule jest poczucie skuteczności zawodowej przyszłych nauczycieli odnośnie do pracy z uczniem zdolnym. Autorka podjęła się przeprowadzenia badania z udziałem studentów kończących studia pedagogiczne, aby przekonać się, czy proces studiowania pomógł respondentom w budowaniu własnego poczucia skuteczności w pracy z uczniem zdolnym. Krzysztof Rubacha i Mariana Sirotova dowodzą, że układy treści programowych, liczby godzin zajęć, system egzaminacyjny, liczba praktyk zawodowych, stopień ich szczegółowości i głębokości angażowania studentów w działalność edukacyjną oraz opieka profesjonalistów budują status studiów pedagogicznych. Z kolei wartość nadawana procesowi kształcenia pedagogicznego przez samych studentów ma niewątpliwie wpływ na ich poczucie własnej skuteczności (Rubacha, Sirotová, 2013, s. 111). Podążając tym tropem, można przypuszczać, że osoby stojące u progu uzyskania kwalifikacji pedagogicznych będą stosunkowo pewne własnej wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z uczniem zdolnym. Niemniej jednak główna hipoteza postawiona przez autorkę na początku procesu badawczego dotyczyła niepewności, a nawet lęku, jaki może towarzyszyć studentom w kwestii

pracy z dzieckiem szczególnie uzdolnionym. Dlaczego? Przyczyn tego stanu pewnej ambiwalencji można upatrywać w dwóch źródłach. Po pierwsze, wprowadzenie tematyki ucznia zdolnego do programu wyższych studiów pedagogicznych w Polsce nastąpiło stosunkowo niedawno. Działanie to miało niewątpliwy związek z włączeniem dziecka szczególnie utalentowanego do grona uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i umieszczenie wymogów związanych z pracą z tymże uczniem w podstawach programowych kształcenia na wszystkich poziomach edukacyjnych¹. Drugi czynnik jest związany z badawczo udowodnionym lękiem nauczyciela w związku z domniemanymi bądź rzeczywistymi brakami dotyczącymi własnej wiedzy lub kompetencji (Kwiatkowska, 2005). Nauczyciele źle radzą sobie z niepewnością, niechętnie dają sobie prawo do niewiedzy czy też błędu.

Przechodząc do drugiego, ważnego dla niżej opisanych badań pojęcia, warto zaznaczyć, że podejmowano wiele prób zdefiniowania, czym jest talent czy też uzdolnienie. Pojawienie się tych zagadnień początkowo w badaniach społecznych, a następnie w publicznej dyskusji, doprowadziło z czasem do prawnego narzucenia szkołom obowiązku identyfikowania zdolności u uczniów i wspierania dzieci szczególnie uzdolnionych. Zwiększyło to szanse na podwyższenie poziomu edukacyjnego, co w efekcie mogło wpłynąć na dalszą karierę naukową młodzieży i jej późniejszą biografię zawodową, jednakże bywało także przyczyną rywalizacji już na wczesnych etapach kształcenia. W związku z tak licznymi uwarunkowaniami, definiowanie zdolności, czy też samego ucznia zdolnego, jest bardzo zróżnicowane, w tym miejscu autorka dokona jedynie skrótowego i przekrojowego przeglądu najważniejszych definicji.

Początkowo opinie badaczy i ich sposób wyjaśniania czym są zdolności wyraźnie wskazywały na przekonanie, że utalentowani uczniowie są jednostkami nietypowymi, a co za tym idzie, nielicznymi w populacji (definicje elitarne (Limont, 2013, s. 126)). Wskazywali na takie cechy uczniów uzdolnionych, jak pewność siebie, brak poczucia niższości, silną integrację wokół celu (Terman, Oden, 1947) oraz uzależniali ocenę zdolności dziecka od poziomu jego inteligencji (Renzuli, 1978). Z czasem zaczęto dostrzegać różnorodność ludzkich uzdolnień i uważać, że są to cechy raczej powszechne (definicje egalistyczne), jednakże trudno uchwytne, niepoddające się badaniu znanymi dotąd testami inteligencji. Opisywano uzdolnienia jako „różnice indywidualne w funkcjonowaniu procesów po-

¹ Pierwsze wzmianki o obowiązku pracy z uczniem zdolnym (pracy indywidualnej, możliwości skrócenia edukacji) pojawiają się w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), następnie, zgodnie z międzynarodowymi standardami, zaliczono ucznia zdolnego do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, czego dowodem są kolejne ustawy i rozporządzenia, szczególnie pochodzące z 2017 roku, np. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z 2017 poz. 356).

znawczych, angażujących takie funkcje, jak pamięć, uwaga, a także obejmujących strategie rozumowania i przetwarzania informacji” (Limont, 2010, s. 17). Uznając zdolność za potencjalną predyspozycję do wybitnych osiągnięć (Sękowski, 2005, s. 173–192), rozszerzono grupę osób obdarzonych szczególnymi umiejętnościami, zaznaczając jednak, że bez odpowiedniego wsparcia, ale też własnej motywacji wewnętrznej, uzdolnienia mogą nie zostać rozwinięte ani wykorzystane z pożytkiem dla osoby nimi obdarzonej.

W niniejszym artykule terminy „uzdolniony” i „zdolny” będą traktowane synonimicznie. W literaturze anglojęzycznej stosowane są określenia *gifted* lub *talented student* i raczej obydwa pojęcia nie są używane zamiennie (Callahan, Renzulli, Delcourt, Hertberg, 2012). W praktyce edukacyjnej i dokumentach prawnych niektórych krajów (USA), odnajdujemy jasne rozróżnienie tych określeń – pojęcie „talent” odnosi się do sztuk pięknych, „uzdolnienie” zaś do pozostałych dziedzin nauki (Dziewulak, 2020, s. 410). W literaturze polskiej również można wskazać źródła, w których dokonano rozróżnienia określeń: utalentowany i uzdolniony (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk, 2014), co przemawia za tego typu uporządkowaniem terminologicznym.

Metoda i zagadnienia badawcze

Celem badania było sprawdzenie:

- na jak wysokim poziomie jest poczucie skuteczności kandydatów do zawodu nauczyciela, jeśli chodzi o pracę z uczniem zdolnym,
- jaka jest percepcja respondentów odnośnie tego zadania zawodowego.

Grupę badanych stanowiło 46 studentek 5. roku studiów pedagogicznych, w wieku 23–25 lat. Badanie przeprowadzono w lutym 2022 roku metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety. Narzędzie zawierało 4 pytania zamknięte ze skalowaniem związane z oceną własnej skuteczności w pracy z uczniem zdolnym, jego diagnozą i współpracą z rodzicami dziecka. Pytania otwarte ankiety (4) miały funkcję prognostyczną odnośnie do przyszłej pracy studentów z uczniem zdolnym. Dotyczyły ich oczekiwań, lęków, jakie to zadanie w nich wywołuje, pytano respondentów także o pomysły na rozwiązania możliwych trudności jeśli chodzi o edukację dziecka uzdolnionego. Dokonano ilościowej i jakościowej analizy odpowiedzi. Wyników dla weryfikacji ilościowej dostarczyły głównie pytania ze skalowaniem, a rezultaty te posłużyły do wykonania porównań i zestawień. Tekst pochodzący z pytań otwartych poddano analizie jakościowej, aby zidentyfikować najczęściej pojawiające się wątki w wypowiedziach respondentów i określić ich znaczenie dla podjętego badania.

Analiza i interpretacja wyników badania

We wstępie ankiety zapytano respondentów, czy chcieliby w przyszłości pracować z uczniem zdolnym. Opinie badanych były podzielone – 24 osoby odpowiedziały twierdząco, 18 studentek wybrało opcję „nie wiem”, tylko jedna respondentka przyznała, że nie chce podjąć się tego typu zadania. Przy okazji kolejnego pytania kilka respondentek zauważyło, że właściwie nie jest możliwe, aby w trakcie kariery zawodowej nauczyciel nie miał w swojej klasie dziecka szczególnie uzdolnionego. Zatem tak wiele niepewnych co do swoich umiejętności przyszłych edukatorów, nawet w niewielkiej grupie badanej, nie napawa optymizmem, szczególnie że ankietowani to osoby, które kończą swoją akademicką edukację.

Poczucie skuteczności u człowieka jest zdeterminowane z jednej strony osobistą oceną stojącego przed nim zadania, z drugiej strony ważne jest, jak ta osoba postrzega własne możliwości względem danego przedsięwzięcia (Bandura, 1982). W związku z pierwszym wymienionym w tym miejscu komponentem poproszono respondentki o uzasadnienie odpowiedzi udzielonych na wcześniej postawione pytanie. Najliczniejszą grupę (17 odpowiedzi) stanowiły argumentacje związane z rozwojem ucznia w różnych jego odstonach. Respondentki pragną:

- stwarzać dziecku przestrzeń odpowiednią do jego rozwoju,
- inspirować je, doprowadzać do rozwoju poprzez dobór metod i środków,
- obserwować, badać, śledzić rozwój dziecka.

Niezależnie od poziomu edukacyjnego wsparcie rozwoju dziecka jest podstawowym obowiązkiem placówek edukacyjnych umieszczonym w podstawach programowych, zatem przekonanie przyszłych nauczycieli w tym zakresie wydaje się jak najbardziej uzasadnione.

Kolejna co do częstotliwości grupa odpowiedzi (7) była związana z kierowaniem i uczestnictwem w procesie edukacji ucznia zdolnego. Respondentki mówiły o dobieraniu aktywności edukacyjnych tak, aby motywowały one dziecko do wszechstronnego rozwoju. Ankietowane zaznaczały, że ważne jest dla nich nieograniczanie działalności wychowanka jedynie do dziedzin, którymi jest on zainteresowany. Poszukiwanie i odkrywanie nieznanymi uczniowi informacji oraz zadań, które go inspirują, respondentki uważają za wyzwanie oraz własny obowiązek. Wymieniły również: „uczestniczenie w procesie nauki, bycie kompanem, przewodnikiem dziecka po edukacyjnej ścieżce, przygotowywanie materiałów, które temu służą”, „poszukiwanie nowych rozwiązań i wyzwań dla ucznia”.

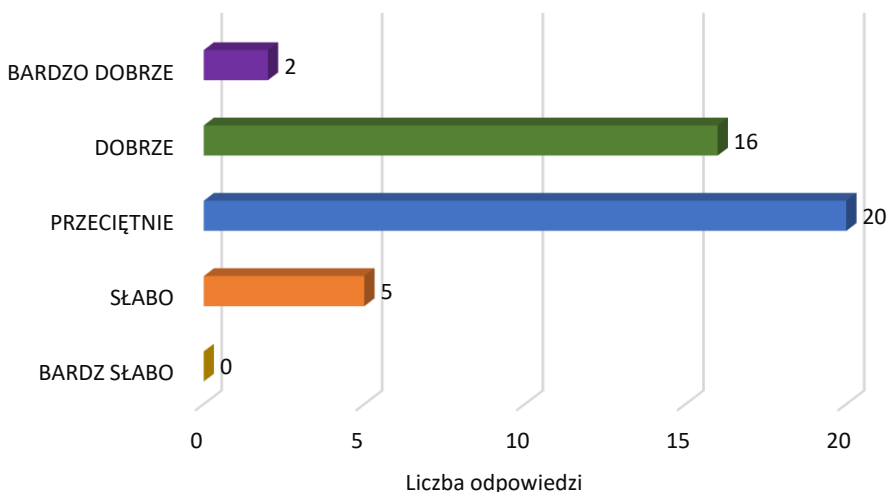
Kierowanie procesem edukacyjnym jest istotnie związane z odpowiednim doбором metod i form pracy z uczniem. Badane używały określeń typu: „dostosowanie”, „dopasowanie”, „dobór” metod do indywidualnych potrzeb i możli-

wości dziecka, a więc respondentki mają świadomość konieczności indywidualizowania procesu edukacyjnego. Badane zastosowały także pojęcie „poznawanie” odnośnie do metod i form pracy, co wskazuje na ich potrzebę i motywację do rozwijania własnego warsztatu pracy pod wpływem wyzwania, jakim jest praca z uczniem zdolnym.

Uzasadniając własną chęć i preferencje do współdziałania z dzieckiem utalentowanym, warto odnieść się do obopólnych korzyści w tym zakresie. Respondentki zaangażowane do badania opisywanego w tym tekście również zwracały uwagę na możliwości własnego rozwoju nauczyciela, jakie pojawiają się przy okazji pracy z uczniem zdolnym. Mówiły o tym, jak wiele będą mogły nauczyć się od takiego dziecka, zwracały uwagę na „stawianie sobie i uczniowi zdolnemu nowych wyzwań, wzajemne inspirowanie się”, „wchodzenie na wyższy poziom wiedzy” i „możliwość nieszablonowej pracy wybiegającej poza podstawę programową”. Ciekawe, że studentki zwracają uwagę na tego typu możliwość jeszcze przed podjęciem roli zawodowej, do której się przygotowują. Może fakt, że większość z nich (37 z 43 respondentek) posiada już jakieś doświadczenia zawodowe, wpływa na przekonanie o pewnego rodzaju sztywności, czy też odwzorowywaniu związanym z koniecznością pracy zgodnej z podstawą programową.

Do wyżej wymienionego dokumentu nawiązuje także odpowiedź respondentki, która uznała, że nie chciałaby pracować z uczniem zdolnym. Stwierdziła, że nie wie jak „wyznaczać ścieżkę edukacyjną wykraczającą poza podstawę programową”. We wcześniej omawianych odpowiedziach można dostrzec tendencję do postrzegania podstawy jako swoistego ograniczenia, cytowana ankietowana z kolei woli pracować zgodnie z dyrektywami, najprawdopodobniej daje jej to poczucie bezpieczeństwa, przekonanie, że przekazuje uczniom wiedzę i umiejętności przewidziane dla nich na tym etapie nauki. Wydawać by się mogło, że wypowiedź tej respondentki jest podyktowana wyłącznie własnym komfortem lub lękiem, jednak kontynuując dodała, że „praca indywidualna z uczniem zdolnym byłaby łatwiejsza, ponieważ można skupić się wówczas na jego możliwościach”. Zatem kolejnym powodem niechęci odnośnie pracy z uczniem zdolnym tej respondentki wydaje się dobrostan, jakiego respondentka przewiduje, że nie będzie mogła zapewnić dziecku w licznej klasie lub grupie. Ta wypowiedź, mimo że uzasadnia niechęć do pracy z uczniem zdolnym, wskazuje na wysoki poziom refleksyjności przyszłego nauczyciela i jego poczucie odpowiedzialności za powierzonych mu wychowanków.

Kolejnymi pozycjami ankiety były pytania ze skalowaniem. Zadaniem ankietowanych była ocena własnej skuteczności w pracy odnośnie trzech różnych obszarów związanych z uczniem zdolnym. Pierwszy z nich dotyczył diagnozy tego dziecka i ankietowani wybierali spośród następujących możliwości: „bardzo dobrze”, „dobrze”, „przeciętnie”, „słabo”, „bardzo słabo”.



Rysunek 1

Ocena poczucia własnej skuteczności w obszarze diagnozy ucznia zdolnego – zestawienie odpowiedzi respondentek

Źródło: badania własne.

Większość odpowiedzi była umiejscowiona blisko środka skali, zgodnie z tendencją centralną, która dotyczy tego typu badań. Nie jest jednak bez znaczenia, że aż 20 studentek, a więc niespełna 50% całej próby przeciętnie oceniła swoją skuteczność diagnostyczną, a 5 ankietowanych uznała ją za słabą. Wyżej wymienione negatywne oceny poczucia własnej skuteczności w zakresie diagnozy ucznia zdolnego stanowią ponad połowę całej próby badawczej. Zaledwie 2 osoby określiły swoje umiejętności w tym zakresie jako bardzo dobre, co oznacza, że ankietowane nie czują się w pełni przygotowane do wyłonienia szczególnie uzdolnionych dzieci spośród całej zbiorowości klasowej. Może to skutkować trudnościami z indywidualizacją w pracy z wychowankiem (Karpińska, 2016, s. 428), o której respondentki tak często wspominały przy okazji wszystkich pytań otwartych, uznając ją wprost za konieczność i podstawę nauczania i uczenia się.

Sytuacja wydaje się być jeszcze trudniejsza, jeśli chodzi o samą pracę z dzieckiem uzdolnionym. Przy okazji tego pytania brak już nawet podziału najliczniejszych odpowiedzi, ponieważ aż 60% respondentek uznało własne poczucie skuteczności w tym zakresie za przeciętne. Z pomocą w zrozumieniu stanowiska przyszłych nauczycielek mogą przyjść nam ich własne uzasadnienia pochodzące z odpowiedzi na pytanie: Co wydaje Ci się najtrudniejsze w pracy ze szczególnie uzdolnionym dzieckiem. Zestaw najczęściej wybieranych wyrazów ukazuje tabela 1.

Tabela 1

Wyrazy powtarzające się w odpowiedziach respondentek na pytanie dotyczące trudności w pracy z uczniem zdolnym

Wyraz	Lb.	Wyraz	Lb.	Wyraz	Lb.
materiały (środki dydaktyczne)	10	zainteresowanie/brak zainteresowania	9	klasa (rówieśnicy)	8
metody	6	dobór	6	dostosowanie	5
wymagania	4	przygotowanie	4	motywowanie	3
potrzeby	3	współpraca	3	czas	3
potencjał	2				

Źródło: badania własne.

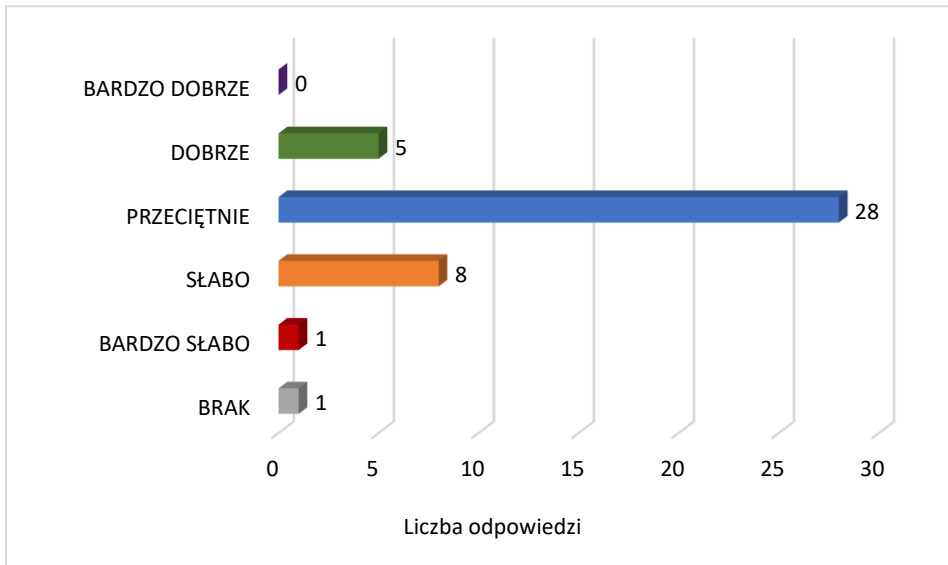
Badane zauważyły szczególną trudność w przygotowywaniu dodatkowych środków dydaktycznych, innych niż te, z których korzysta reszta klasy. Uznały, że samo dobieranie, czy też dopasowanie materiałów do potrzeb ucznia zdolnego jest zadaniem wymagającym od nauczyciela wiedzy i szczególnych umiejętności. Opisowana fraza pojawiła się również w kontekście możliwości zainteresowania szczególnie wymagających dzieci – według respondentek środków dydaktycznych spełniających taką funkcję może brakować w ich przyszłym miejscu pracy.

Temat ciekawości poznawczej ucznia zdolnego pojawił się wielokrotnie przy odpowiedzi na analizowane pytanie, jednak w kontekście innym niż spodziewany. Nie w związku z kreatywnością, rozwojem podopiecznego, ale jako zadanie, a więc i trudność dla nauczyciela. Respondentki pisały o swoim lęku w związku ze znudzeniem ucznia. Jedna z nich zauważyła: „Nie wszystko, co jest atrakcyjne dla nauczyciela, będzie takie samo dla dziecka. Niezainteresowanie efektem pracy nauczyciela może być frustrujące”. Wydaje się, że przyszli nauczyciele objęci tym badaniem odbierają znudzenie dziecka bardzo osobiście, oceniając własną pracę przez pryzmat zainteresowania bądź jego braku u podopiecznego.

W odpowiedziach badanych daje się zauważyć tendencja do myślenia o nauczaniu w oderwaniu od procesu uczenia się i współpracy (Bałachowicz, Sikorska, Krauze-Sikorska, 2020, s. 44). Respondentki pisały o swojej odpowiedzialności, o dodatkowym wysiłku, zadaniach, które będą musiały wykonywać przy okazji pracy z tym szczególnie wymagającym uczniem. W żadnej z ankiet nie pojawiła się informacja o możliwości współdziałania ucznia zdolnego z całą klasą, o tutoringach rówieśniczym, nie było nawet wzmianki o możliwości pracy w grupach. Chociaż, jak pokazuje tabela 1, wyraz „klasa” był wielokrotnie wymieniany przez ankietowane, miało to jednak miejsce zazwyczaj w kontekście przewidy-

wanych problemów w pogodzeniu działania całej zbiorowości klasowej z pracą ze zdolnym uczniem. Czas, który pojawił się w tabeli jako jedna z pozycji, był również ujmowany w kategoriach trudności – przyszłe nauczycielki niepokoją się, czy będą potrafiły podzielić go między dziecko uzdolnione a pozostałych uczniów. Ono i klasa są traktowane jako oddzielne podzbiory.

Analiza odpowiedzi na kolejne pytanie utwierdza w przekonaniu, że respondentki czują się bardzo niepewnie w obszarze związanym z uczniem zdolnym jako przyszłym podopiecznym i członkiem zespołu klasowego, który będą prowadzić. Analizy wykazały, że dziedzina współdziałania z rodzicami tego dziecka wydaje się być najtrudniejsza, jeśli chodzi o badany obszar obowiązków zawodowych (rys. 2). Aż 85% ankietowanych przeciętnie bądź słabo ocenia swoją skuteczność w tym zakresie, zaledwie 5 osób uznało, że jest dobrze przygotowana do pracy z opiekunami dziecka zdolnego.



Rysunek 2

Ocena poczucia własnej skuteczności w pracy z rodzicami ucznia zdolnego – zestawienie odpowiedzi respondentek

Źródło: badania własne.

Dlaczego ankietowane mają niskie poczucie własnej skuteczności odnośnie do tego typu kooperacji? Truizmem wydaje się stwierdzenie, że relacje na linii nauczyciel – rodzic w Polsce ewaluowały. Stało się to szczególnie w ostatnich trzech dekadach za sprawą przemian społecznych, politycznych, a nawet ekonomicznych, które nie pozostały bez wpływu na statut polskiego nauczyciela i prestiż tego zawodu (Pawłowska, 2020, s. 39–53). Jak zaznacza Anna Gulczyńska

kontakty te „w przeszłości oparte o skośny układ wykształcony pedagog/nauczyciel – nieposiadający wiedzy rodzic, aktualnie nie działają, ponieważ nie są funkcjonalne” (Gulczyńska, 2020, s. 183). Badane studentki to osoby urodzone między 1997 a 1999 rokiem, a więc mające szansę obserwowania dokonujących się przemian podczas trwania własnej biografii edukacyjnej. Dostrzegły zapewne paradoks polegający na walce rodziców o swoje prawa w szkole, w której oczekuje się po nich głównie bierności (Łukasiewicz-Wieleba, 2014, s. 60–61). Za chwilę same respondentki niniejszego badania staną „po drugiej stronie barykady” w poczuciu ambiwalencji, którą można byłoby nazwać rozdarciem teoretyczno-praktycznym. Podczas procesu studiowania dowiedziały się, że najskuteczniejszą formą relacji z rodzicami ucznia jest współpraca z nimi. Podczas praktyk studenckich miały zapewne okazję zaobserwować lub nawet omówić z nauczycielami prowadzącymi trudności dotyczące ich kontaktów z opiekunami dzieci i usłyszeć od nauczycieli prowadzących, że najlepsze rozwiązanie to „trzymanie rodziców na dystans”. Niektóre ze studentek być może doświadczyły już pierwszych trudności we współpracy z opiekunami dzieci podczas swoich pierwszych doświadczeń zawodowych. Kontakt z rodzicem dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych wydaje się respondentkom tym większym wyzwaniem, o czym przekonuje nas jedna z wypowiedzi kończących zdanie: W pracy z uczniem zdolnym najtrudniejsza wydaje mi się... „współpraca z rodzicami, którzy niekoniecznie chcą lub nie mają czasu, aby odpowiednio wesprzeć dziecko”. Wydaje się, że ankietowane boją się nie tylko kontaktów z rodzicami, ale także braku możliwości nawiązania relacji z nimi.

Analizując odpowiedzi na pytania dotyczące trzech obszarów związanych z pracą z uczniem zdolnym:

- diagnozy dziecka,
- pracy z uczniem zdolnym,
- współpracy z jego rodzicami,

można zauważyć, że najczęściej wybieraną opcją była ocena przeciętna. Sumując wyniki pochodzące z wyżej wymienionych dziedzin aktywności zawodowej przyszłego nauczyciela, tego typu reakcja stanowi 57% wszystkich odpowiedzi, a ocena „słabo” to kolejne 14% wyników. Zatem poczucie skuteczności studentek nie jest wysokie, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że badanie wykonywano w drugim semestrze ostatniego roku studiów pedagogicznych respondentek, a więc tuż przed podjęciem przez nich pracy zawodowej.

Czy badane dostrzegają możliwości poprawy sytuacji, którą same uznają za trudną? W pierwszym rzędzie upatrują je w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności. Najliczniejsza grupa propozycji (11) dotyczy samokształcenia. Respondentki wspominają o samodzielnym poszukiwaniu informacji w bazach przeznaczonych dla nauczycieli, czytaniu artykułów, poznaniu metod, które sprawdzają się w pracy z uczniem zdolnym. Tylko jedna ankietowana uznała za ważne „zdo-

bywanie wiedzy z dziedziny, która interesuje podopiecznego” zatem dostrzegła wiodącą rolę dziecka jako osoby, która wskazuje cel czyli to, czym chciałoby się zająć. Dotąd wszystkie przytaczane wypowiedzi studentek zdawały się charakteryzować ich przyszłą pracę jako działanie „nad uczniem” lub ewentualnie „dla” niego. Pozostając w temacie kształcenia, respondentki (10) wymieniły także różne zewnętrzne formy doszkalania: zajęcia, szkolenia, kursy i *webinary*. Siedem ankietowanych zwróciło uwagę na konieczność poznania dziecka w celu polepszenia jakości pracy z nim, szczególnie jeśli chodzi o ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Badane chciałyby

poznać zainteresowania ucznia i dostosować zadania, zabawy, formy pracy tak, aby [dziecko] było ciekawe tych aktywności. Musiałabym poznać ucznia, jego zainteresowania i wykorzystać w motywowaniu do nauki.

Wypowiedź ta pokazuje nie tylko kierunek diagnozy pedagogicznej, ale także przyczyny podjęcia tychże działań. Przyszła przedstawicielka nauczycielskiej profesji zauważa istotną rolę identyfikacji potrzeb dziecka w oddziaływaniu na jego motywację.

Dobre podsumowanie badań przedstawionych w niniejszym artykule może stanowić analiza refleksji respondentek na temat interesujących je elementów pracy z uczniem zdolnym (tabela 2).

Tabela 2

Wyrazy powtarzające się w odpowiedziach respondentek na pytanie dotyczące najciekawszych elementów w pracy z uczniem zdolnym

Wyraz	Lb.	Wyraz	Lb.	Wyraz	Lb.
rozwój	13	wiedza	11	obserwowanie	7
wyzwanie	7	metody	6	poznawanie	6
zadania	4	poszukiwanie	4	odkrywanie	4
potencjał	3	dobieranie	3	uczenie się	2
śledzenie	2	wymagania	2	inspirowanie	2

Źródło: badania własne.

Rozwój ucznia, ale także i własny, stanowił dla respondentek główny powód podjęcia tego rodzaju pracy, teraz wskazują ten element jako najciekawszy we współdziałaniu z uczniem zdolnym. W odpowiedziach ankietowanych mowa o rozwoju umiejętności, zdolności ucznia, ale także o samorozwoju nauczyciela, jednakże odnajdujemy tylko jedną odpowiedź tego typu. Kolejny komponent, który wydaje się respondentkom najciekawszy w pracy ze szczególnie uzdolnionym dzieckiem, to „wiedza”. Rzeczownik ten najczęściej łączy się w odpowie-

działach z czasownikami: „zdobywać”, „przyswajać”, „rozwijać” w kontekście działań, które nauczyciel musi podjąć niejako za ucznia lub dla niego. Mowa również o zdobywaniu wiedzy przez nauczyciela, które ma poprzedzić uczenie dziecka, żadna z respondentek nie wspomniała niestety o wspólnym zdobywaniu wiedzy. Zapewne z tego powodu tak licznie występuje w wypowiedziach respondentek rzeczownik „metody” – trzeba, według nich, znaleźć sposób, aby „podać” wiedzę uczniowi.

Stosunkowo często w wypowiedziach ankietowanych pojawia się czasownik „obserwować”. Badane piszą o obserwowaniu ucznia, jego rozwoju, sposobu rozwiązywania zadań, podobnie jak ma to miejsce w przypadku frazy „poznawanie”. Nie ma miejsca na obserwację i poznawanie świata przez ucznia i nauczyciela. Wprawdzie czterokrotnie w odpowiedziach respondentek pojawia się określenie „poszukiwanie”, jednakże w kontekście szukania nowych rozwiązań i ciekawych zadań dla dziecka.

Pewną nadzieją napawa użycie przez ankietowane określenia „odkrywanie” – jedna odpowiedź dotyczy „wspólnego odkrywania nowych elementów”, pozostałe są związane z odkrywaniem talentów i zainteresowań ucznia zdolnego. Stanowi on dla respondentek swoiste wyzwanie (7 odpowiedzi), o czym świadczy wypowiedź jednej z nich: „[ciekawe jest] samo wyzwanie pracy z takim uczniem i to, czy sprostam jego wymaganiom i czy moje działania spowodują dalszy rozwój”. Jedna z ankietowanych powiedziała również o wzajemnym inspirowaniu się nauczyciela i ucznia, jednakże „potencjał” ucznia stanowi element obserwowany, odkrywany i odnajdywany przez nauczyciela, nie zaś komponent umożliwiający dziecku samodzielne działanie.

Wnioski

Poczucie własnej skuteczności winno być postrzegane w kontekście czterech podstawowych źródeł jego pochodzenia: osobistych osiągnięć, doświadczeń typu zastępczego, werbalnej perswazji i stanu fizjologicznego (Bandura, 1986). Analizując wyniki badań opisanych w niniejszym artykule w kontekście powyższej teorii, mając również na uwadze stan kształcenia dzieci szczególnie uzdolnionych w Polsce, można przypuszczać, że badane nie miały wielu pozytywnych doświadczeń pochodzących z własnej biografii edukacyjnej. Co więcej, respondenci to studentki mające niewielki staż pracy lub osoby, które nigdy nie pracowały w zawodzie, tak więc ani zastępcze doświadczenia (obserwacja pracy innych nauczycieli), ani też osobista praktyka w tym zakresie nie mogły stanowić dobrego budulca dla poczucia własnej skuteczności ankietowanych.

Ewa Kulawska zwraca uwagę na fakt, że „zmiana paradygmatu edukacyjnego z behawiorystycznego na konstruktywistyczny” (Kulawska, 2017, s. 242) wy-

maga od nauczyciela wysokich kompetencji. Kilkakrotnie podczas dokonywanej analizy badane ujawniały przekonanie o wiodącej roli nauczyciela oraz wiarę w skuteczność podającego toku kształcenia. Niewiele odpowiedzi respondentek świadczyło o przekonaniu odnośnie do skuteczności konstruktywistycznego podejścia do edukacji, wspieraniu samodzielności poznawczej dziecka, rzadko padały deklaracje dotyczące planowania współpracy nauczyciela z uczniem zdolnym, czy też jego kooperacji z pozostałymi uczniami.

Samooceńca poczucia własnej skuteczności respondentek w kwestii pracy z rodzicami ucznia zdolnego oraz jego diagnozy wypadła również na poziomie przeciętnym. Obydwie dziedziny pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jakim niewątpliwie ten uczeń jest, pozostają ze sobą w znacznym powiązaniu, stąd ich nieprzypadkowe zestawienie w tym miejscu. O ile pedagogizacja rodziców wydaje się pozostawać w sprzeczności z ideą współpracy (Gulczyńska, 2020, s. 183), nie zmienia to faktu, że opiekunowie potrzebują zarówno wiedzy teoretycznej dotyczącej tego, czym są uzdolnienia, jak i informacji na temat własnego dziecka (Zlateva, Lavrentsova, 2015, s. 472–479), także tych pochodzących ze specjalistycznej diagnozy ucznia zdolnego (Kosiak, 2021). Badane obawiają się, że nie sprostają temu zadaniu, choć widzą pewne rozwiązanie wybrzmiałego problemu w postaci korzystania przez nich z różnych form szkoleniowych. Niezmiennie jednak nie dostrzegają możliwości szukania pomocy u innych specjalistów, a nawet samych rodziców ucznia, których mogłyby potraktować jako dobre źródło wiedzy o nim.

Badanie to, ze względu na różnice w programach i planach studiów, warto przeprowadzić jeszcze w innych uczelniach, szczególnie że, jak udowadniają Krzysztof Rubacha i Mariana Sirotova, percepcja procesu kształcenia studentów kierunków pedagogicznych wywiera bezpośredni wpływ na ich poczucie własnej skuteczności zawodowej (Rubacha, Sirotová, 2013, s. 111). Respondentki brały udział w opisanym badaniu podczas ostatniego roku swoich studiów przed rozpoczęciem zajęć dotyczących pracy z uczniem uzdolnionym. Tak niskie poczucie własnej skuteczności w tym zakresie wskazuje na konieczność umieszczenia kursu na wcześniejszych etapach kształcenia lub włączenia niektórych treści w programy innych przedmiotów akademickich.

Biorąc pod uwagę, że poczucie skuteczności stanowi bardzo istotny element kompetencji zawodowych, a praca z uczniem zdolnym jest zadaniem każdego nauczyciela, identyfikacja i diagnoza tego dziecka, praca indywidualna i włączanie ucznia uzdolnionego w działania klasy to umiejętności nieodzowne w zestawie kwalifikacji pedagogicznych. Wyposażenie studenta – przyszłego nauczyciela w wymienione kompetencje jest zadaniem uczelni wyższej, która przygotowuje kandydatów do pracy pedagogicznej i powinna ona wdrażać ich do kształcenia ustawicznego, szczególnie niezbędnego jeśli chodzi o współdziałanie edukatora z uczniem zdolnym.

Bibliografia

- Bałałowicz, J., Sikorska, J., Krauze-Sikorska, H. (2020). Jak uczy się dziecko? W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 41–62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41 (12), 1389–1391. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389>.
- Callahan, C.M., Renzulli, J.S., Delcourt, A.B., Hertberg, H.L. (2012). Considerations for Identification of Gifted and Talented Students: An introduction to identification. W: C.M. Callahan, H. Hertberg-Davis (red.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (s. 83–91). New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639987-8>.
- Dziewulak, D. (2020). *Polityka oświatowa. Przegląd ekspertyz z wybranych obszarów oświatowych (lata 2008–2018)*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe. <https://doi.org/10.31268/d.dziewulak.2020.01>.
- Gulczyńska, A. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami – systemowe propozycje rozwiązań. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39 (2), 181–193. <https://doi.org/10.17951/lrp.2020.39.2.181-193>.
- Karpińska, A. (2016). Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* (s. 428–434). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Kopacz, A. (2019). Postawy zawodowe nauczycieli a ich motywacja osiągnięć. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38 (3), s. 161–172.
- Kosiak, K.M. (2021). Diagnoza pedagogiczna zdolności i uzdolnień uczniów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34 (1), s. 183–206. <https://doi.org/10.17951/j.2021.34.1.183-206>.
- Kulawska, E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum pedagogiczne*, 7 (2), 237–252. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.2.17>.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Limont, W. (2010). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Limont, W. (2013). Stań na ramionach gigantów, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy. *Psychologia wychowawcza*, 3, 126–137.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2014). Dziecko jako podmiot działań nauczycieli i rodziców. W: J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca* (s. 59–67). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Murawska, I. (2014). Współczesne tendencje w polskich badaniach nad zdolnościami. *Przegląd badań edukacyjnych*, 2 (19), 167–180. <https://doi.org/10.12775/PBE.2014.027>.
- Pawłowska, B. (2020). *Praca nauczyciela w perspektywie badacza jakościowego. Mity a rzeczywistość*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pękała, J.L., Mączka, I. (2021). Poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela w opiniach studentów. W: J.L. Pękała, K. Białożył-Wielonek (red.), *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 29–41). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. <https://doi.org/10.31338/uw.9788323551034.pp.29-41>.
- Piwowski, R. (2018). Prestiż i zarobki polskich nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 39–53.
- Renzulli, J.S. (1978). What Makes Giftedness: A Reexamination of the Definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180–184.
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150–159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z 2017 poz. 356).
- Rubacha, K., Sirotoová, M. (2013). Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli w Polsce i Słowacji. *Rocznik Andragogiczny*, 20, 109–118. <https://doi.org/10.12775/RA.2013.005>.
- Sękowski, A. (2005). *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*. Psychologia rozwoju człowieka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Terman, L.M., Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up: twenty-five years' follow-up of a superior group*. California: Stanford University Press.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
- Uszyńska-Jarmoc, J., Kunat, B., Tarasiuk, M.J. (2014). *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje*. Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku i Uniwersytetu w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii.
- Zlateva, A., Lavrentsova, E. (2015). Training of parents of gifted and talented students. *Trakia Journal of Sciences*, 13 (1), 472–479. <https://doi.org/10.15547/tjs.2015.s.01.082>.

The self-efficacy of candidates for the teaching profession towards work with a gifted student

Abstract

The article presents the results of research related to students' self-efficacy in relation to their future work with a gifted student. In the theoretical part, important concepts were analyzed and different approaches to the problem of giftedness were presented. In the methodological part, reader was introduced to the research strategy. The method of the diagnostic survey was described, as well as the survey technique used. The empirical part is a quantitative and qualitative data analysis that allowed to find answers to the research questions. It turns out that students assessed their own self-efficacy on average level. They are unfamiliar with a constructivist approach to education that could facilitate and make work with a gifted student easier and more attractive. Some hope is given by the fact that the respondents indicated broadly understood life-long learning as a way to solve problems in this area.

Keywords: self-efficacy, teacher, gifted student, giftedness, academic education.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.17>

Krzysztof ZAJDEL

<https://orcid.org/0000-0001-6479-1970>

Uniwersytet Zielonogórski

Kontakt: k.zajdel@wpps.uz.zgora.pl**Jak cytować [how to cite]:** Zajdel, K. (2022). Selfie in the opinions of respondents in the Polish-Czech borderlands. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 255–267.

Selfie in the opinions of respondents in the Polish-Czech borderlands

Abstract

This article deals with the selfie phenomenon among a significant percentage of young people. The main objective of my research took the form of questions:

- how much of the study group takes selfies and posts them on social media?
- how much does possible satisfaction/lack of satisfaction with life result in taking a selfie?

Research strategy: two groups of students: from Poland and the Czech Republic. Purposive random selection. The research method is a diagnostic survey, the technique is a questionnaire, while the tool is a survey questionnaire consisting of extensive 15 questions.

I found it interesting to compare the two groups of respondents, that is, young people from Poland and the Czech Republic. I tried to find out why they do so and whether it is due to, for example, satisfaction with life. I tried to look for differences on both sides of the border, if any.

Keywords: selfie, intimate selfie, Czech Republic, Poland.

Introduction

Can a person in the modern world be lonely? This rhetorical question, in an era of globalism, is not entirely unfounded, as can be seen in the plethora of publications on the subject. Social media, i.e. any social network, such as Facebook, Twitter, TikTok, You Tube, Instagram, Reddit and others that rely on internet connections and communicate with each other's users, have been under

siege, especially in times of pandemonium. According to Chip magazine's 2018 data, Facebook alone has nearly 22 million users in Poland, and had nearly 3.5 billion page views (Zimowska, 2020). These figures never decrease, they are constantly growing. If a service is in temporary trouble, in a moment another one appears and its users grow to skyrocketing proportions. We use these media not only by connecting through a computer, but we do so via phone, tablet and other devices with Internet access. Facebook alone had 2.32 billion active accounts in 2019 (Kulik, 2020).

Despite the vast reach of social media around the world, billions of people online, many people feel a lack of social interaction. There is growing talk of a phenomenon: loneliness online, in relationships, in friendships. As Dwornik writes,

A recently published study by The Big Lunch organization found that as many as 83% of Britons between the ages of 18 and 34 feel lonely. This is a shockingly high number. Especially when you consider that, as researchers at the University of Oxford calculated, on average we have 155 Facebook friends. There are no studies that show how many young Poles feel lonely, but experts acknowledge that the number is increasing every year (Dwornik, 2020).

People with hundreds of friendships in the virtual world don't really have anyone to turn to in a moment of need. Even if some of these friends are family, sometimes the closer ones. What influences this? After all, we can be in the virtual world at any time, around the clock, why do these quantitative relationships, not translate into qualitative relationships, face to face? Moreover, if one were to track the time spent on social media, the number of messages sent, received, commented on, then one would get the impression that a person has a "lush" social life. We converse, flirt, meet new people, make friends virtually, and yet something is missing, something is captivating us, something we long for, and we visualize these needs, moving them into the realm of dreams.

Perhaps the culprit is consumerism. We want to have what is advertised, quickly and effortlessly. In the modern world, we are incapable of waiting patiently. Human relationships, on the other hand, require time, energy input, and listening to what another person has to say to us, not just our monologuing. Any video on YT can be sped up, slowed down, looped and turned off at any time, just like conversations on any instant messenger. Videos on YT can hold the viewer's attention for up to a few minutes, then they are turned off. In real life, in real contact, this is not possible. And our habits, mannerisms sometimes make us reluctant to just take our time with someone, because the meeting will not last 3 minutes, but may last longer. The prospect of spending an afternoon talking with an aunt, for example, can cause great anxiety and aversion to such contacts. This can apply not only to family meetings, but to any meeting.

There is also a view, regarding self-realization. This causes a certain attitude, such our action that we do not allow the voice of others to judge what we do,

to criticize us. Our choices, are our decisions, we don't consult them with anyone, we don't allow it. In a moment of real contact, if we were to talk about something from our life, some decisions we have made, then the interlocutor could refer to it, criticize it, question it, want something from us, put us in an awkward situation from our point of view. This would put us in an uncomfortable situation that we do not want, do not accept. That's why we prefer not to interact at all, so as not to experience that. And we reach a point in our lives when our successes no longer please us, because we have no one to share them with. As Aronson used to say, humans are social creatures (Aronson 2009), so we subconsciously expect acceptance, positive reinforcement.

Over time, we notice that the messages coming from social media are superficial, because, for example, graduation results in a so-called "paw up" from friends, the birth of a child – also a "paw up". We are sad, something didn't work out for us – another "paw up" or "smiley face" from friends. We perceive the shallowness of these messages. In addition, when we are currently happy or unhappy, we are not interested in our friends' social media narrative about their problems or joys, we would like them to focus on us, on our feelings. All these experiences result in our frustration, withdrawal, sometimes depression. We have acquaintances, and it's as if we don't have them. We feel that these acquaintances are very superficial, they lose their value to us.

The story of the selfie

It can be surmised that the origins of this phenomenon go back to the early days of the mirror or other objects in which one could view oneself while satisfying one's narcissistic needs. The selfie itself is a relatively new phenomenon in social media, as I wrote earlier. Despite the huge number of selfies sent to the media and social networks, it takes a lot of research to understand the phenomenon. As researchers in Poland have written, the frequency of selfie posting is related to the personality of the social media user (Sorokowski & All, 2016). Many psychologists have looked into studying this phenomenon in relation to personality precisely, as well as the gender of the performers. Thus, the results of a paired test study (1 and 2) conducted by Sorokowski & All showed that female participants in the study declared sending and publishing significantly more selfies and group selfies than men (Sorokowski & All, 2015). Despite the fact that most social networks such as Facebook and Twitter have been launched in the last decade, hundreds of millions of people around the world participate in them. According to 2020 figures, FB has more than 1.6 billion daily active users (Ahlgreen 2020).

There are several aspects of selfie culture, among which, the most popular one concerns narcissism. Also recognized are:

- the feminist aspect (stripping off masculinity)
- the devalorization aspect (sexualization)
- the aspect of cheapness and mediocrity (Kopciewicz, 2016, p. 78).

The author writes that the selfie culture for today's teenagers is the need to be in the center, to make one's presence known, to expose oneself for others and in the foreground, and consequently to arouse admiration, appreciation, interest. The narcissistic aspect I mentioned leads to certain behaviors that may appall others, especially a generation unaccustomed to crossing moral boundaries, the boundary of shame. The fact that young people participating in this global culture take selfies is one thing, but we have masses of people who accept it, watch it, participate. Participation consists of logging on to social networks, judging the selfies posted there, sending each other addresses, what's more spicy or "daring" photos. So we have selfie creators as well as recipients. Modern selfie culture is a place, an area where one can expose one's body, one's privacy and subject it to the judgment of others without any consequences, brakes. In this world, the weaker, the uglier and the different, who are not on track with cultural patterns of appearance, fashion, leisure activities or taking challenges, sometimes dangerous for those taking a selfie, are treated without any discount.

The ease with which we can take a photograph means that we can take a picture at any time in our lives and at any moment in time. Social media is even "flooded" from time to time with photos of the food we eat, every moment of our children growing up—including defecation, dozens or hundreds of photos of events, gatherings we attend. It's also moments captured in strange poses, facial expressions, grimaces, hand and foot positions, etc. Social media and sites are flooded with millions of photos, which creates a kind of conglomerate and a new phenomenon, as well as its reception.

Man in the world of virtual Leeds

If one refers to the psychological definition, one can learn that the concept of need is "a state of lack in the organism of something that is necessary for its life" (Szewczuk, 1979, p. 204). Okon adds that the state of lack in the body is usually the impetus for action to satisfy the need and make a change in the body (Okon, 1992). Does this interpretation really give us a determinant for the answer to the question of what a need is? In subsequent years, attention has been paid to motivation, or in fact the motivational process, as an element of need. Murray wrote that need is "an operating psychicochemical force in the brain that

organizes perception, and specific groups of autonomic, verbal and motor, imaginative responses in order to change a situation of tension". The characteristics of needs according to Murray are:

- a specific tendency of an individual's activity
- a typical set of motor, verbal, autonomic and imaginative reactions
- specific direction of attention and interest
- specific emotions
- specific reactions (Murray, 1938).

What is the world of virtual needs? As Professor Dabrowska writes, it is important to be able to distinguish between the real and the virtual, regardless of which reality seems more attractive (Dabrowska, 2020). The Web gives us opportunities to explore numerous virtual worlds, when we enter them, we are moderators in these worlds, we can become whoever we want. With each passing year, the development of technology brings more and more possibilities in this regard. We are not limited in the virtual world by any prohibitions, orders or moral norms. Being, for example, a virtual driver, we can break the law, cause collisions, flee the scene of an accident, fail to render assistance. Sometimes such behavior is even rewarded by game developers or participants being online. We are anonymous in this world, hiding behind "avatars". But if we were to commit an offense virtually that could endanger someone in the real world, then we are subject to prosecution by the law, although this has less effectiveness and frequency than in the real world.

In addition, the network makes it possible to be in a group, admittedly virtual, but still a group. We are safe in such a group, that's how we feel: accepted, we can even take on some challenges, tasks as a group. Look for a girlfriend/boyfriend, try to hurt someone. This gives us a sense of agency, power, which can be addictive. In the real world, we are a "gray individual", listening to mom or dad, teachers, we don't have a relationship with the school group (class), or even the group isolates us. In the virtual world, we are the ones who deal the proverbial cards, we have something to say. Which world will a young person prefer? Or an older person, on the Internet finding a group of people who like what they like, have similar opinions, pursue similar goals?

The world of virtual needs is no longer the predictions or pipe dreams of SF writers. It is the reality of many people around the world, who sometimes enter disease states and require treatment, usually long-term. They cause many unpleasant consequences, including death. This problem is being recognized and opportunities are being sought to solve it, although with varying success. In Poland, the symptom of addiction is seen in children, adolescents and adults alike. The paths to a solution are so far non-existent, one can only read advice for parents, in various media, on how to deal with this challenge, which is most often limited to the statement: limit young people's use of the net.

Being fit

It has been known for a very long time that the body is a kind of commodity that is desired, while the owner of an attractive body, becomes a well-liked, accepted person. Many psychological experiments have been carried out, where people with an attractive appearance were more likely to be chosen, indicated, as partners, employees, friends. It has also long been known that very many people would like to please others, to arouse interest, desire. Koscinski writes, for example, about newborn babies, who are more likely (longer) to observe faces considered pretty.

Before the era of the selfie, one's "shortcomings" were corrected in the portraits that matchmakers and matchmakers showed to potential spouse candidates, and one covered up one's appearance by various means, sometimes drastic ones such as a corset. It is only since around the 20th century that the body has gained special attention, thanks to fashion, health and the very rapid development of cosmetic companies, and consequently, advertisements for cosmetics, beautifying the body. The rash of advertisements has one message: the products on display prevent the aging process, and are suitable for all ages and genders. We have a cult of youth, of attractiveness. Therefore, many people make an effort to meet these social demands, to stay on the wave of a beautiful body for as long as possible, especially women. It's not just cosmetic surgery offices, but dental offices, beauty studios, increasingly fashionable passes to gyms, yoga classes and exotic dances. An indicator of this approach is becoming photographs of how we are changing, that effort is not alien to us. Taking photos with attractive people, children, during beauty treatments. All this is supposed to have a message: I am not old/old, I take care of myself, look at the photo. Many photos are "corrected" with programs that slim us down, add tan colors, cover up flaws. We buy clothes that are fashionable, go on diets, show physical activity. More and more often the slogan is said: old age is in the head, and the body must be taken care of here and now. This also puts pressure on each of us to look younger and more beautiful, to please others, to have a well-groomed body. Employers are also making this assumption, with many job advertisements requesting a photo, preferring a young age and appearance.

Research

I made the subject of my research two groups of people. These are a group of students and young people from the Czech Republic and Poland. The Czech group consisted of 110 people (N=110), and it was possible to survey them thanks to Zuzanna Truhlářová, a researcher at the University of Hradec Králové.

The Polish sample group consisted of 290 people (N=290), and I did the research myself. The selection of the sample was purposely random, I was interested in young people, between 20 and 28 years old, with no choice of place of residence, and no separation by gender, although the majority were women. Thus, in the collected group there were people living in the city, in the countryside, single, in relationships and with children. Before the research itself or after the research, I did not make a selection: who takes selfies and who does not, I was interested in the phenomenon itself and its scale. Why did I choose the Czech Republic (Czech Republic) as a comparison with Poland? These countries are in the European Union, the Czech Republic is Poland's neighbor, access to social media is similar –therefore the question arises: the results of my research will be comparable or similar in both countries? If there are differences – what might they be about? The study was done using the diagnostic survey method, survey technique, and the tool was an extensive survey questionnaire.

The main goal of my research was to find answers to the questions:

- how much of the study group takes selfies and posts them on social media?
- to what extent does possible satisfaction/lack of satisfaction with life result in taking selfies?

Of course, any such study is the respondents' declarations. Respondents about themselves I asked respondents how often they take selfies.

Table 1
Frequency of taking selfie in respondents, percentage data

	Groups studied		
	Frequency	Poland	Czech Republic
Frequency of selfies taken	Several times a day	18	6
	Several times a week	36	21
	Occasionally	46	73
	Not at all	0	0
Total			100

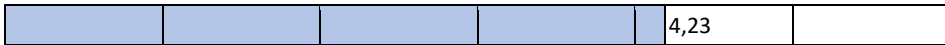
Source: own research.

One can see differences between the respondents. More frequent selfies both daily and weekly are declared by respondents from Poland. The question is, why? The answers can be many, from the additions from Polish respondents I learned such reasons among others: because I like it, because: *I do, it's necessary to save moments, it improves my mood for the whole day, I do it for myself in my old age when I live, for my boyfriend, on FB, on Insta, because I'm pretty, etc.*

If these are the reasons for posting these hand-held photos, why do we have differences between those studied in Poland and the Czech Republic? Perhaps it could be due to cultural context, prudery, or childhood experiences. In general, the community of young people from Poland is more likely to take a selfie, both in frequency: several times a day and: several times a week. The total is 54 percent (Poland) to 27 percent in the Czech Republic. The difference is significant. In an attempt to figure out the reasons for these differences, I related the frequency of taking a selfie to support from parents during childhood. This is shown in the chart below.



Study group 20–28 years old (N = 290), averaged ratings for the sample in Poland



Study group 20–28 years old (N = 110), averaged ratings for the sample in the Czech Republic

Relationship scale: 0 = no impact, 1–2 = negligible, 2.1–4 = weak, 4.1–6 = high.

Chart 1

The strength of the relationship of parental influences on respondents during childhood on current perceptions of life in: Poland and the Czech Republic

Source: own study.

Intimate Picture

There has long been a debate, including over legal restrictions on photos in an intimate situation. What kind of photo can be considered intimate, and what kind is not? What is intimacy anyway? As Kopalinski writes, intimate means as much as “strictly personal, confidential, secret, close, intimate” (Kopalinski, 1989, p. 234).

A distinction must be made between intimacy and pornography. What is intimate is not necessarily pornographic, but sometimes it can be. Lew-Starowicz dispels these doubts as follows, assuming that pornography is:

content that exposes sexuality, sexual organs, sexual reactivity, various forms of sexual contact with the omission of any context, dehumanizing intimacy and relationships, performed and distributed with the aim of causing sexual excitement in the recipient (Lew-Starowicz, 2020).

Matters of intimacy as well as pornography have been addressed in Poland by the Constitutional Court. The interpretation of the Constitutional Court, which emphasized that “the sphere of intimate life is covered by full protection,

while the protection of private life is subject to certain limitations justified by legitimate interest” (Judgment of the SO in Warsaw, 2018). Since this is the TK’s interpretation, this entails criminal liability.

Article 191a of the Criminal Code introduces two types of crimes – the crime of intentionally recording the image of a naked person or a person in the course of sexual activity, carried out through the use of violence, unlawful threat or deception for this purpose, and the crime of intentionally disseminating the image of a person with the above-mentioned characteristics without his consent. Both crimes are punishable by imprisonment from 3 months to 5 years (Infor 2020).

Taking an intimate photo, depending on the context, is therefore not taboo, but neither is there social consent for such photographs. A large part of society is ashamed of such shots, moreover, it never takes them. Not even for their own use or their own archive. Others, on the other hand, take such photos of themselves, and even quite often, and see no problem with it. But once we have such a photograph, a selfie, it takes courage to post it on a social network, so that others can observe the photo. Not everyone has such courage. Hence, sometimes closed forums are created for close friends, where only they can view the photo, or are restricted by the age of the observers entering there.

But we also have a job market, where sometimes applicants are asked to take a photo in, for example, a swimsuit. This is forbidden by law, but how do you recruit a model for a collection of, say, lingerie or swimwear?

So how do respondents approach the issue of intimate photos?

Table 2
Taking a selfie in an intimate situation, percentage data

	Groups studied	
	Poland	Czech Republic (RCz)
Yes, I do	5	3
No, I do not perform	78	82
I occasionally perform	17	15
I don't know	0	0
	Total	
	100	

Source: own research.

Of those surveyed who said they post selfies on social media, the vast majority in both countries do not take such photos. Almost one in five do so occasionally (Poland) and one in seven in the Czech Republic. Rather often, 3 percent of respondents in the Czech Republic and 5 percent in Poland admit to taking

photos in an intimate situation. I did not ask respondents whether they post such photos online, that was not the purpose of my research.

I collated all respondents from Poland and the Czech Republic who declared they occasionally take such photos and frequently take photos (total: I take + occasionally take photos). I correlated these responses with respondents' declarations about seeing themselves as attractive people.

Table 3

Strength of association of respondents declaring taking intimate photos with seeing themselves as an attractive person

	Contingency ratio „C”	Respondents	
		Poland	Czech Republic
Level of strength of extreme feelings	No C=0	0	0
	Faint $0 = C < 0,1$	0	0
	Weak $0,1 \leq C \leq 0,3$	4	1
	Average $0,3 \leq C \leq 0,5$	20	10
	High $0,5 \leq C \leq 0,7$	50	55
	Very high $0,7 \leq C \leq 0,9$	25	32
	Full C=1	1	2

Source: own research.

In people who had a negative self-image, there is a correlation such that in adulthood they are more likely to choose to take intimate pictures. The dominant contingency coefficient is “C” in the high and very high ranges. One can speculate that if they had a greater sense of self-acceptance (physically, intellectually), perhaps there would be less desire to take intimate photos of themselves in adulthood?

In the modern world there is pressure to look nice, to be young, slim, attractive and sexy. These are the attributes that get the most coverage in the mass media, arousing interest. Where we don't look, there the ads tempt with attractiveness, sometimes veiled nudity, or outright nudity. Being “cool” is a kind of social pressure. But not everyone is determined enough to flaunt their nudity. These are very private and very intimate issues. In both respondent groups,

childhood, elements of that childhood, parental support, seeing themselves-it has a bearing on who they are now, how they act, although if asked directly, they would probably deny it. In respondents from the Czech Republic, the strength of this relationship in the statement (high + very high + full) is 89 (out of 100), while in respondents from Poland it is 76 (out of 100). This is not a very big difference, but it indicates that in respondents from the Czech Republic, the relationship is more pronounced.

Summary

Differences can be seen in the surveyed respondents from Poland and the Czech Republic. They can be considered on many levels. Nevertheless, the studied groups differ in various respects. The most frequent selfie is posted online by respondents from Poland, the least in respondents from the Czech Republic. And the frequency of posting selfies is similar, to posting photos. Respondents from Poland are the fastest to do so, the slowest from the Czech Republic. For that, processing photos with programs and graphic filters is dominant in respondents from Poland, least used in respondents from the Czech Republic. Tracking their photos online is declared by all respondents, the least done by Czech respondents, while in the neighborhood of 50 percent is declared by young people from Poland. Why does this happen? I have several theories on the subject, which are being researched and analyzed. I hope to be able to present their results in a more extensive study soon.

References

- Ahlgreen, M. (2020). *Statystyki i fakty na Facebooku dla 2020*. Online: <https://www.websitehostingrating.com/pl/facebook-statistics/> [dostęp: 15.11.2022].
- Aronson, E. (2009). *Człowiek istota społeczna* (transl. M. Guzowska). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowska, D. (2007). Świat rzeczywisty czy wirtualny. *Gazeta Szczecińska*. Online: <https://gs24.pl/swiat-rzeczywisty-czy-swiat-wirtualny/ar/5252996> [dostęp: 15.11.2022].
- Dwornik, K. (2017). Samotność w sieci, czyli jak media społecznościowe wpływają na relacje. Online: <https://www.womenshealth.pl/lekcja-zycia/Samotnosc-w-sieci-czyli-jak-media-spoecznościowe-wplywaja-na-relacje,9674,1> [dostęp: 15.11.2022].

- Infor (2014). <https://www.infor.pl/prawo/kodeks-karny/odpowiedzialnosc-karna/703359,Konsekwencje-karne-utrwalania-i-rozpowszechniania-wizerunku-na-giej-osoby-lub-osoby-w-trakcie-czynnosci-seksualnej.html> [dostęp: 15.11.2022].
- Kopaliński, W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kopciewicz, L. (2018). Kultura selfie. Badania mobilne w zglobalizowanej kulturze współczesnej. *Jakościowe Badanie Pedagogiczne*, 1 (1), 62–87.
- Kulik, J. (2019). Najpopularniejsze media społecznościowe. Online: <https://slo-wodaje.pl/media-spoecznościowe-ranking/> [dostęp: 15.11.2022].
- Lew-Starowicz Z. (2020). Pornografia. *Gazeta Wyborcza*. Online: <https://wyborcza.pl/7,156282,25602084,lew-starowicz-w-ustawie-o-ograniczaniu-dostepu-do-pornografii.html> [dostęp: 15.11.2022].
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford Press.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Social Media Marketing. Online: <https://socialmedia.pl/facebook-interesujace-fakty/> [dostęp: 15.11.2022].
- Sorokowski, P., Sorokowska, A., Frackowiak, T., Karwowski, M., Rusicka, I., Oleszkiewicz, A. (2016). Sex differences in online selfie posting behaviors predict histrionic personality scores among men but not women. Online: https://www.researchgate.net/publication/295009867_Sex_differences_in_online_selfie_posting_behaviors_predict_histrionic_personality_scores_among_men_but_not_women [dostęp: 15.11.2022].
- Sorokowski, P., Sorokowska, A., Oleszkiewicz, A., Frackowiak, T., Huk, A., Pisanski, K. (2015). Selfie posting behaviors are associated with narcissism among men. *Personality and Individual Differences*. Online: https://www.researchgate.net/publication/276365274_Selfie_posting_behaviors_are_associated_with_narcissism_among_men [dostęp: 15.11.2022].
- Szewczuk, W. (1990). *Psychologia*. Warszawa: WSiP.
- Wyrok Sądu Okręgowego w Warszawie z 4 VI 2018. Online: <https://sip.lex.pl/orzeczenia-i-pisma-urzedowe/orzeczenia-sadow/iii-c-647-17-wyrok-sadu-okregowego-w-warszawie-522639001> [dostęp: 15.11.2022].
- Zimowska, S. (2018). Z jakich mediów społecznościowych Polacy korzystają najczęściej. Online: <https://www.chip.pl/2018/07/z-jakich-mediow-spoecznościowych-polacy-korzystaja-naichetniej/> [dostęp: 15.11.2022].

Selfie w opiniach respondentów z pogranicza polsko-czeskiego

Streszczenie

Niniejszy artykuł dotyczy zjawiska selfie wśród znacznego odsetka młodych ludzi. Główny cel moich badań przyjął formę pytań:

- jak duża część badanej grupy robi sobie selfie i zamieszcza je na portalach społecznościowych?
- na ile ewentualne zadowolenie/brak zadowolenia z życia powoduje sięganie po selfie?

Strategia badawcza: dwie grupy studentów: z Polski i Czech. Dobór celowy, losowy. Metodą badawczą jest sondaż diagnostyczny, techniką – ankieta, natomiast narzędziem – kwestionariusz ankiety składający się z obszernych 15 pytań. Interesujące wydało się porównanie dwóch grup respondentów, czyli młodzieży z Polski i Czech. Próbowano dowiedzieć się, dlaczego wykonują sobie selfie, jak często zamieszcza je w portalach społecznościowych i czy wynika to np. z zadowolenia z życia/braku zadowolenia z życia? Starano się szukać różnic po obu stronach granicy, jeśli takie istnieją.

Słowa kluczowe: selfie, selfie intymne, Czechy, Polska.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.18>

Natalia Maria RUMAN

<https://orcid.org/0000-0002-7127-7651>

University of Silesia

Kontakt: natalia.ruman@us.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Ruman, N.M. (2022). In the world of digital media. The role of information technology in Polish and Czech secondary education. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 269–284.

In the world of digital media. The role of information technology in Polish and Czech secondary education

Abstract

Public schools have a basis for creating a new offer of multimedia activities. Every school should plan its development based on its resources and competences. Keeping up with the ever-changing reality, rather than sticking to once chosen directions, is the way to digital school individualization. Only such a school model allows to achieve beneficial for society educational results in the beginning of the 21st century.

The types and scopes of proposed activities depend on the requirements for audiovisual equipment, and the competence of teachers. Multimedia is a combination of several different ways of conveying information in order to provide the audience with better prepared information.

The article presents the results of a survey on the use of Information Technology in upper secondary education by teachers, which shows the extent of teachers' knowledge of media education of young people, the support for this education, and the opinions about it at school.

A selection of two secondary schools with similar fields of study in Poland and the Czech Republic is juxtaposed.

The school should play a major role in the blended learning system by initiating and enabling remote learning (using the equipment of laboratories - computers with Internet access and the knowledge and skills of teachers).

Keywords: teacher competencies, information technology in education, digital school.

I. Introduction

An important issue in the modern world is the problem of functioning from an early age in the new information society and in the new "media" reality. The media, the mass media, are increasingly accessible today, through which they influence the viewer. They shape their attitudes, behavior and beliefs. Our own research confirms the conclusions of the analyzed works, reports and publications of other Authors, who attribute a large role to the information competence of teachers. The article is only a description and diagnosis of the problem, which may prompt further research, studies, and the search for solutions or recommendations.

Many foreign authors have also dealt with this issue. It is worth noting the work of Klobas J.E. and Clyde L.A. (2000) or E.M. Elliott (2005), where the issue of proper learning process was addressed. The authors shift the focus from teaching to learning, exposing the learner's independence in constructing meaning. In such a methodology of learning, the need to use technology is essential. The next work showing that technology in the classroom can perform a dual function: it enhances the efficiency of work in the classroom by simplifying the performance of certain activities, and expands the possibilities of learning, allowing to achieve results that are not possible without the use of ICT is the work of R. McCormick and P. Scrimshaw (2001).

It is unfortunate that teachers often do not try to understand and learn or even openly criticize the legitimacy of using ICT in lessons. In the article by M. Haspekian (2014) we find a number of arguments refuting such criticism. It should be remembered that children and adolescents, are the people to whom the highest degree of familiarity with electronics is attributed. After all, it is only in the case of those born at the turn of the century and later that we have a parallel development of digital technology and its user (generation Z/digital natives). We read about this in the work of M. Prensky (2001). Teachers should familiarize themselves with the above literature, as well as dare to seek advice and guidance on how to improve school work with the help of technological tools, as invited by Dugdale S., Elison S., Davies G., Ward J. and Jones M., (2016).

The development of information and telecommunication technologies and the development of the information society increases the importance of education, especially for sustainable development, and thus leads to the renewal of education including information education. It is important to determine the areas, principles and methods of using multimedia in contemporary educational and upbringing environment, as well as to present opportunities and problems related to the place and role of electronic media in society.

Today, free use of information technology is a basic requirement for functioning in human life, especially in professional activity. Society should have ac-

cess to the creation and reception of media. New techniques of information transmission are entering all areas of life. There is no turning back from this direction of change. In developed countries the information society is replacing the industrial society. Members of the new society will be people who have access to information technology and know how to use it. Preparing active recipients of content, transmitted by mass media, requires many extensive educational activities undertaken by the school (Gajda, 1998, p. 126).

Information technology (TI) – appears as a new cognitive field, as a source of assistance in teaching other fields. Multimedia computer with software, multimedia and Internet are its main components. Taking them into account in education, is connected with determining and designing a place for them, adjusting the way (methodology) of teaching and changes in the organization of the educational process. Advanced information and communication technologies make it possible to create interactive multimedia materials for innovative education (Kuźmińska-Sołśnia, 2006, p. 116).

Multimedia is a way to individualize, stimulate and support the development of the individual and adapt teaching material to the cognitive abilities of young people, with particular attention to a student with special educational needs (Bednarek, 2006, p. 46).

Multimedia at the psychodidactic level provide access to attractive sources of information and their multisensory cognition, which in turn affects the multi-lateral stimulation of brain centers. This kind of cognition significantly influences the student's intellectual activity and motivation. At the methodological level, the following is emphasized the role of multimedia as a door to creative and imaginative teaching - learning, creating original teaching materials that complement school – textbook knowledge (Błęszyński, 2008, p. 446).

In Polish education there is still lack of top-down prepared strategy of action, corresponding to today's needs or proposals prepared for teachers who would like to introduce media education on their own. Studies on pedagogical specializations do not prepare teachers in the field of media studies and media pedagogy, thus requiring people who are not prepared in terms of merit to realize such a responsible task as media education of the young generation, that is why further steps, reforms are expected from the Polish educational authorities. It is becoming a necessity, especially since today's students expect more dynamic activity and intellectual stimulation than before. The publication of multimedia scripts in itself does not cause a radical change in the organization of the teaching process, but it does enable the implementation of a blended learning program.

The reason for current failures in the implementation of activities related to media education is also the reluctance of educators, who consider it as unnecessary ballast among more necessary activities and also explain that schools do

not have the appropriate equipment and their finances are not large enough to equip classrooms with modern technologies (Sokolowski, 2010, p. 78–79).

The IT education tasks facing the education system today can be put into three groups:

1. Making it possible for all students to learn the basics of information technology and computer science – this is done by separate IT classes at all stages of education
2. Inclusion of information technology in the curricula of various subjects and its integration with these subjects and educational packages (e.g. textbooks)
3. Use of information technology as an aid to learning and teaching other fields in those situations where it is appropriate and beneficial (Białobłocki, et al., 2006, p. 79).

Foreign examples provide us with hints as to how media education should function in Poland. For example, in secondary schools in the Czech Republic, information technology is an essential part of the essential tools in teaching, i.e. such tools that the teacher and the student use to achieve the indicated educational goals. It is important to use different methods and strategies to implement teaching using design thinking methods, problem-based or constructivist teaching is used. It has become necessary to use visual, auditory and audiovisual media, mobile technologies in education. There are various options for cloud-based teaching (e.g. Google Drive, You Tube, forms, advanced search, easy information feeding, online collaboration) (Karvankova, et al., 2017).

International cooperation of schools requires such meetings that will provide help and inspiration to undertake effective implementation of media education in schools. During the meetings there will be an opportunity to exchange their views to reinterpret the content and evaluate the methodological workshop in the work of teachers. These are different ways of understanding the use of information technology as an aid, as the implementation of the global concept of activities, is to improve education, its scientific and didactic workshop.

Important in this process is PARTNERSHIP, which is characterized by interaction and communication. The educational community is a huge communication space through the INTERNET, thanks to which teachers, parents and children send messages through endless channels. This creates a convenient source of inspiration and development, mutual interaction, human-to-human encounter.

The most important prompts for building the Polish model are:

- creation of a national Internet portal (catalog of undertakings, projects, teaching materials, basic information on the state of media education);
- creating a training programme for teachers willing to improve;
- in the field of media education (training of regional educators);
- strengthening the position of media education in the educational system – a clear core;

- curriculum;
- establishment of a single entity responsible on the part of the state for media education at the national level;
- establishing Regional Media Education Centres;
- integrating media education with film education;
- emphasizing media creativity;
- creating their own media education projects.

Man in a clash with a machine that can replace him always loses. The computer will eliminate the so-called “white-collar” workers, because any “white-collar” work, about which it is known in advance how to do it, will be better done by a computer than by a person. We are accustomed to the ubiquity of robots and automatons doing routine work.

Man is left with non-routine work, that is, what is new or unusual. Therefore, school must teach originality, creativity. (Frانيا, 2012, p. 218).

II. Assumptions, tasks and realization of media education – teachers’ competences

Changes in technology, present in every aspect of human functioning in society, cause education to become a continuous activity, at every stage of life. The growing role of basic skills in ICT (Information Technology), and more broadly, Information and Communication Technology (ICT), as well as awareness of the growing role of its applications is reflected in curricula.

It is recommended that media education should be as practice-oriented as possible and linked to economic, political, literary, social, artistic and information and technology subjects, and suggests that a future solution is the creation of a special subject “media education” and an interdisciplinary approach linked to extracurricular projects (Godzic, 2011, p. 45).

Provisions in the core curriculum on the use of information technology in learning about different fields (subjects) and in other activities of students and teachers at school should be coordinated with provisions on separate IT classes (from computer science and from information technology). The place of information technology in school education can be determined using R. Taylor’s classification. He proposes four applications of computers in education, the so-called 4 x T:

- Tutor – a teaching system, an electronic teacher who, by means of ready-made programs, imparts specific knowledge and skills to students.
- Tutee - the ability to program the computer according to the needs of the student. The student has to teach the computer, e.g.: to make graphs or solve a problem.

- Tool – a tool designed to enable certain actions to be performed more quickly, accurately and efficiently (word processor, graphics editor).
- Toy – a toy, teaching through play (puzzle games, strategy games, etc.) (Kędzierska, 2005, p. 42).

Information technologies as Tutor, Tutee, Tool and Toy can be perfectly used to support education. The core curriculum is an educational standard in which information technology appears in almost every field of teaching and is cross-curricular in nature, integrated into various disciplines and skills.

M. Stankiewicz, notes that the teacher can use the computer in two ways:

- As a tool for preparing teaching materials (student work sheets, foliograms, presentations, etc.);
- As a technical means of education, in which the message carriers are multi-media educational programs (Stankiewicz, 2005, p. 225).

Both of these strategies qualify to understand TI as a technical means to support education. In the first way, ICT is used to improve the didactic process, in the second way – to increase the effectiveness of teaching and learning.

Information technology expands students' abilities and skills in: learning, thinking, searching, acting, improving, communicating, cooperating, which should be taken into account both in curricula and educational packages, as well as in the activities of the school and other school administrations.

The use of modern technology, however, is not an attempt to push away traditional methods of teaching, it is just a support for them. New technologies make traditional learning much more interesting and varied. Interactive media can quickly satisfy the thirst for knowledge, because the answer to a given question is obtained faster with the use of modern technologies, and the answer to a given question can be found almost anywhere and at any time, which is extremely attractive for many people. (Bochenska-Wlostowska, 2012, p. 92).

In 2017, the conditions for conducting so-called Innovations were simplified, a new objective was placed in the educational law:

Innovative activity is to be an integral part of school activity, and by removing formal requirements, conditioning, according to the current regulations, the implementation of innovations, to unleash the creativity of students and teachers.

Competencies and qualifications of people constitute a special kind of capital, the importance of which is growing in the conditions of global competition.

Competences and qualifications must be constantly improved to enable individuals to meet the challenges of changing technologies, complexity of economic and social processes.

Thus, learning in different forms, places and throughout life to develop competences and qualifications becomes the key to sustainable economic growth and the development of civil society.

In order for a teacher to be able to use technical means skilfully, he or she must have the right competence, i.e. the right experience and knowledge to do

the job properly. The term “competence” is quite broad and subject to various typologies, but according to Dr. Antoni Ludwiczynski it means

dispositions in terms of knowledge, skills and attitudes, ensuring the implementation of professional tasks at an effective and (or) distinctive level, according to the standards set by the organization for a given position. It is worth mentioning that many authors, in addition to the above three components of competence, additionally distinguish experience, motivation, or personality traits, which are included in the three basic components of competence.

W. Strykowski distinguished media and technical competences from content-related competences, psychological and pedagogical competences, diagnostic competences, planning and designing competences, didactic and methodological competences, communicative competences, control and evaluation competences, assessments of school curricula and textbooks, and self-educational competences. These competencies refer primarily to the teacher's efficient use of new technologies. The teacher must take care of the development of his/her pupils in the context of knowledge and skills of using new technologies, but also take care of his/her own development in this field (Mzyk, 2018, p. 8–10).

B. Siemieniecki clearly separates competences shaped in the course of media education, pointing to “practical media competences, which a modern man should be equipped with, and intellectual competences, such as critical reception of information”. In this way, he includes within the scope of media education, apart from the cognitive theory of media communication, theory and practice of mass culture and methodology of media education, also “information technology, which deals with the tool side of collecting, processing and presenting information by humans”. (Siemieniecki, 2007, p. 137).

The teacher who is to fulfill his tasks effectively in the information society must stop being

the ruler in the school classroom, [...] the master on the lectern, and become the student's helper in the learning processes undertaken by him. His work will become more transparent, and at the same time he will have to learn continuously. (Pachocinski, 2001, p. 4).

Therefore, it is necessary to introduce upbringing in the media, using: the computer with safety rules and selected educational programs, developing their interests. One should teach the formation of will, feelings, activity, the formation of appropriate attitudes, which are the most important result of the educational process. Media education means forming appropriate attitudes towards the mass media. The attitude itself means a relatively permanent human attitude (negative or positive) to a particular object.

It is necessary to cause the permeation of information technology in the classes of other subjects, the school and the teachers are to prepare for the anticipated and unexpected changes in technology and in the ways of education.

The importance of schools that engage in new, innovative areas of activity, which finally adapt effectively to the environment through the skillful use of ICT to increase their competitiveness, is growing. An example here may be activities based on:

- cards, prepared in the form of online games and quizzes;
- participation in eTwinning projects;
- use of ClassDojo platform;
- conducting debates with other teachers using blogs, e.g. language blogs.

Information technology has brought about changes also in pedagogy, therefore the components established by F. Scott (Juszczuk, 2000, pp. 22, 51) appear:

- from student to learner (passive recipient turned into active learner),
- from a learning object to a learning task that takes into account the learning objectives and the learner's prior knowledge,
- from teacher to learning environment, which may include new media (video, computer),
- the scope and level of education, which implies a systemic treatment of the educational process, such as vocational training or university education.

Media pedagogy has basic tasks: preparation for proper (critical) reception of media and preparation for using media as tools for intellectual development and professional work.

III. The use of information technology at school in the opinion of the respondents – own research

According to Krzysztof Winnicki,

in modern didactics there must be a place for using the means of information technology. The interests, abilities and capabilities of individuals are different, but the education system should provide equal educational opportunities for all students and create various possibilities to make up for possible deficiencies and solve specific problems. (Winnicki, 2009, p. 155.)

The aim of our research is to gain knowledge about the use of information technology at school. What is the extent of teachers' knowledge of media education of young people, what is the support for this education, and what are the opinions about it at school, the Teachers of the K. Miarka District School Complex No. 2 in Pszczyna (PZS2) and Albrechtová Střední Skole in Český Těšín (ASS) were asked. In order to conduct the research, a diagnostic survey method was chosen. The basis of the research is a questionnaire survey filled in anonymously by the teachers. The teachers of PZS2 and ASS completed the questionnaire containing 9 questions. A total of 60 respondents were surveyed. These were humanities teachers who had previously participated in IT training courses. In the

Polish school, additionally, teachers took part in the LEKCJA ENTER project (which was supposed to broaden their workshop on the subject). On the other hand, 30 teachers at the Czech school took part in the Programming Course for Teachers. Teachers who did not participate in the above-mentioned courses at the Polish and Czech school did not constitute a group of respondents.

The research sample is not large, but the material is very interesting and its analysis yielded interesting results.

In relation to the above research problem, I posed a number of specific research questions:

- What is the knowledge and competence of the respondents in the field of media and media education?
- Are the respondents aware of the need for media education?
- What is the support for media education at school and what is the content of these classes?
 - How do the respondents think media education should function at school?

The interviewed teachers defined media education as:

- The use of audiovisual equipment during the educational process
- Training computer and multimedia skills
- Preparing to function in the information society
- Providing basic information about media and media communication
- Teaching media literacy
- The process of shaping the ability to use media consciously and critically
- Making children and young people aware of the consequences of irrational media use and its influence on our lives
- Rational use of Internet resources. Raising awareness of what is good and what is bad online
- Teaching about the possibilities and ways of conveying and searching for information in various social media Learning to distinguish truth from falsehood in information Teaching about heckling and how to react to it.

Responses in this area were given by 95% of the teachers surveyed. Of these, 92% were unambiguous definitions of correct. It should be noted that the majority of those who responded, in the first place – connect it with education, which involves the use of multimedia equipment in the educational process and learning how to use it. The interviewed teachers see many positive aspects of the use of media. Interestingly, both Polish and Czech teachers answered similarly, so their statements could be combined. Only one teacher from Český Těšín answered that:

media education is very problematic, I want to show students something interesting, and they reject my examples by showing their own, I admit, much more interesting examples, which I have not found on the Internet, so it is a field for me to amaze me and ridicule me in front of young people.

This statement was the only one tinged with considerable pessimism, which may indicate the teacher's underdeveloped IT competence.

Multimedia devices used by teachers to prepare lesson activities:

The most popular means to implement information technology in humanities classes, is the TV with DVD, (75%) in Poland declare using it, as well as respondents advocate using a computer/laptop (55%). Czech Teachers overwhelmingly (97%) opted for a computer/laptop, which shows better equipment in classrooms than in Poland. Also popular is an interactive whiteboard in science and mathematics classes, (65%) respondents declare using it in Poland, while Czech teachers chose the blackboard 99% of the time. Czech respondents also stated in response: "Overhead projector" (5%) and "Speaker that connects to your phone via bluetooth" (8%).

According to the respondents, the use of information technology, in class, gives students:

- Faster assimilation of material.
- Understanding the lessons to a greater extent. Makes classes more attractive.
- A feeling that school is not boring. Classes become more attractive.
- Students can more quickly understand topics that are seemingly difficult.
- Expands knowledge, shows pictures as an extension of the text.
- Students learn the material easily and are more curious about classes.
- Classes are more appealing to them and they focus their attention more easily.
 - Students are more engaged in activities.

Responses from Czech they added:

- Gives more options (images, sounds, etc.). Develops skills in using and familiarity with information technology. Shows different possibilities.
- Helps, facilitates mastering some of the curriculum content e.g.: school reading, mathematics.

Most of the statements made by teachers from Poland and the Czech Republic are positively in favor of technologies during school activities. One Czech respondent added a surprising argument:

I think that if he put a programmed robot instead of a teacher, the students would be happy, they wouldn't notice the difference, probably only at the moment when they wanted to insult him they wouldn't see such a reaction as they see in us teachers, those emotions that we have to keep inside. I don't know if this is the direction we should go in, I think that technological tools should not dominate our classes though.

Teachers admit that using information technology during classes gives them:

- The possibility to prepare more interesting classes and to convey knowledge in a more attractive way,
- Access to photos, music, art reproductions, films and applications
- More room for maneuver in the way of conveying messages. Quick access to information,

- It is possible to repeat the material in an interesting way and check the student's knowledge.

Varies the teaching process, facilitates the transfer of teaching content, helps in student assessment.

Teachers unanimously claim that they have never met with disapproval of students during classes with the use of technology. There were also answers about the fact that students themselves ask for classes in this form and that students prefer such methods more than traditional ones.

Analyzing the answers, it can be concluded that teachers, as far as information technology is concerned, mostly take various courses. The largest number of teachers receive training in using the interactive whiteboard. Such training was conducted by 70% of the respondents in Poland, because the interactive whiteboard is becoming more and more popular in schools and teachers have to use it skillfully, regardless of the subject. Czech teachers responded that they train at educational councils, they have the opportunity to enroll in courses and they do, which is helpful for them and they have it written into their duties.

Teachers are reluctant to use social media, although it is natural for pupils to use such services and they are not aware of the risks.

Internet activity brings dangers that are usually underestimated.

For a large group of respondents, media are a valuable aid teaching, allowing access to interesting multimedia programs that help students learn and expand their knowledge. In addition to the educational advantages teachers also mentioned the communication dimension of the network. Teachers, both Polish and Czech, often emphasized that the media facilitates communication and enables them to maintain social contacts socializing. Almost all respondents are of the opinion that the media are an irreplaceable source of entertainment and relaxation. An aspect of the media rarely indicated by teachers was new development opportunities and the formation of attitudes.

Teachers consider the following to be the greatest threats:

- violence on the Internet (85% PZS2) (91% ASS).

According to 81%, a serious problem is students misusing the Internet.

Of the teachers mentioned the following as threats,

- 58% PZS 2 (63% ASS) of the teachers mentioned self-mutilation, suicide, extreme dieting, online pornography, drugs, racist messages as threats.

The teacher from Poland added that the danger is also copying mindless behaviors, lifestyles, setting values and lives like other "idols". Young people become similar to them, they want to look and behave like them, they enter a world of illusion that is shown as if it were real.

This is certainly an important observation, especially since little is discussed with young people on this subject, which causes them to have breakdowns and lack of self-acceptance.

The respondents indicated the sources of knowledge from which they get information about media knowledge and media education.

Literature 11.5(%) PZS 2	13% ASS
Media 8.5(%) PZS 2	10.5% ASS
Training 79.5(%) PZS 2	82% ASS

IT education in PZS 2 in Pszczyna, keeps up with changes in the scope and methodology of IT education, it does not come down only to computer literacy. The situation is similar in the Czech Republic. Teachers (stated by 87% PZS2 and 91% ASS) often use the methodology of solving problems with the help of computers.

Education appeals to real-world applications that students encounter on a daily basis in the use of computers and the Internet in other subjects. Through such activities an increase of interest in computer science is observed among students.

In addition, at PZS 2 in Pszczyna there is an offer of additional, extracurricular classes in computer science, as well as an offer of extracurricular classes, offered by teachers from other schools, with the District Extracurricular Work Center (POPP), which aims to develop and implement an interdisciplinary program to develop modern tools and methods in the field of information and communication technologies (ICT).

One of such projects for extracurricular education is Technology+, which aims to improve the key competencies of high school students in the field of computer science and its applications, necessary for further education in computer science and technology or for employment, and to create innovative opportunities for gifted students to develop their interests in this area. This program is a form of extracurricular education.

Only a few (8% PZS 2) teachers, despite being aware of the need for media education and a critical evaluation of the involvement of Polish schools in media education, do not introduce elements of this education during their classes.

The omission of the subject of media education during classes is justified by educators in various ways.

Sometimes the educators justify neglecting the media education classes with

- lack of time to implement additional content, since the curricula are overloaded with material anyway. One of the most frequently given reasons for neglecting the subject of media education is

- lack of proper preparation, staff training in this field.

Additionally, teachers suggested, giving counter-arguments, that:

- little teaching of skills of creative use of technology
- too much information in the absence of knowledge leads to pseudo-science
- we do not teach enough skills of being in a digital space
- it is easier to manipulate in the digital world.

However, Polish teachers, despite participating in numerous projects and training courses on information technology, are reluctant and rarely take the trouble to introduce new techniques in their classes, which would certainly translate into more attractive lesson delivery. Czech teachers are more open to technological innovations and together with their students try to apply the tools, meeting the demands of the educational market.

Multimedia will not replace natural means of teaching in the near future. However, there are a number of didactic situations in which the use of indirect forms of describing reality is advisable and even necessary.

IV. Conclusions

The primary goal of PZS 2 and ASS is to increase students' motivation to learn by making the educational process more attractive. The school management strives to provide students and teachers with better access to information technology (computers, multimedia equipment, interactive whiteboards) in order to perform tasks from different fields of life.

Teachers' statements indicate that media education in their opinion is not successful because schools do not have the right equipment, and their finances are not large enough to equip classrooms with modern technologies.

In addition, Polish educators explain, downplaying the introduction of media education in lessons in humanities subjects, the lack of time to implement additional content, since the curricula are overloaded with the material. One of the most frequently cited reasons for skipping IT is the lack of proper preparation, training of staff in this area, as they believe that the number of trainings is too small and they should be as compulsory classes.

Classrooms are equipped with teaching aids and modern audiovisual means. In this group of classrooms should be particularly distinguished computer labs, which are equipped with modern computer hardware and software that allows to properly teach the operation and use of computers, both for students studying IT technician and other subjects.

Students of IT technical school realize their classes at employers selected by the school. These are companies operating in the local market of services: IT stores and manufacturing plants. The best students undergo vocational training abroad, for example in Germany.

Curricula are adapted to the increased use of ICT by learners. Provisions in the core curriculum on the use of information technology in learning about various fields (subjects) and in other activities of students and teachers at school are coordinated with provisions on separate IT classes (from computer science and from information technology). TI has an impact on the improvement of

teaching and learning outcomes, it is also used in solving real world problems, covering various classical educational fields.

Teachers are exploring new ways to use TI, expanding their pedagogical competencies. Different disciplines are being combined in curricula, reflecting applications from the real world.

Information technology has not yet appeared in all subjects and it is difficult to talk about its integration in all subjects, although more and more teachers see the need and are moving in this direction. The basic conclusion that can be drawn is the need for expansion and modernization of the didactic base for learning professions and the adaptation of vocational training offer to the current market needs in the era of digitization. Above all, emphasis should be placed on activities aimed at benefiting from EU support programs for the development of teaching facilities and upgrading the skills of teaching staff.

Technological and information development causes that the introduction of media education classes will soon become not only a positive, additional issue of school education, but a real necessity.

The general tasks of school should include: searching, organizing and using information from different sources and effective use of information and communication technology.

The development of information and communication technology is a key element of modern civilization transformations and the formation of an information society.

Part of culture is cultural space, which is a set of values: meanings, forms, symbols and events that are the source of spatial experiences of a given community. Such experiences have an emotional, intellectual, aesthetic, spiritual and mystical character. They lead to identification of the community with a given space. It consists in "reading" it, valuing it, experiencing it emotionally, "inscribing" it in the sphere of memory.

Keeping up with the ever-changing reality is a postulate, because only such a school model allows to achieve beneficial for the society results of education for sustainable development in the 21st century.

References

- Bednarek, J. (2002). *Media w nauczaniu [Media in teaching]*. Warszawa: MIKOM.
- Bednarek, J. (2006). *Multimedia w kształceniu [Multimedia in education]*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Białobłocki, T., Moroz, J., Nowina-Konopka M. (2006). *Spółczesność informacyjna. Istota, problemy, wyzwania [Information society. Essence, problems, challenges]*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Błęszyński, J. (2008). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji [Alternative and auxiliary methods of communication]*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bocheńska-Włostowska, K. (2012). Oswajanie E-edukacji. *Trendy*, 3, 90–96.
- Dugdale, S., Elison, S., Davies, G., Ward, J., Jones, M. (2016). The use of digital technology in substance misuse recovery. *Cyberpsychology. Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 10 (4). <https://doi.org/10.5817/CP2016-4-5>.
- Elliott, E.M. (2005). Changing perspectives in early childhood education: Recasting the Reggio Emilia approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25 (2), 153–163.
- Frania, M. (2012). Rola edukacji medialnej w kształtowaniu postawy młodzieży licealnej wobec telewizyjnych przekazów reklamowych – wybrane aspekty [The role of media education in shaping the attitude of secondary school youth towards television advertising messages – selected aspects]. In: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (ed.), *Cyberprzestrzeń i edukacja [Cyberspace and education]* (p. 163–178). Toruń: Adam Marszałek.
- Gajda, J. (1989). *Środki masowego przekazu w wychowaniu [Mass media in upbringing]*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Godzic, W. (2011). Rozdroża edukacji medialnej – szanse i zagrożenia [Crossroads of the media education – chances and threats]. In: T. Huk (ed.): *Media w wychowaniu dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły [Media in upbringing, didactics and management of school's educational information]* (p. 17–26). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Haspekian, M. (2014). Teachers practices and professional geneses with ICT. *Electronic Journal of Mathematics & Technology*, 3 (1), 96–105.
- Huk, T. (2011). *Media w wychowaniu, dydaktyce, oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły [Media in upbringing, didactics, and management of educational information at school]*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karvankowa, P., Popjakowa, D., Vancura, M., Mladek, J. (2017). *Current Topics in Czech and Central European Geography Education*. Switzerland: Springer.
- Kędzierska, B. (2005). *Informatyczne kształcenie i doskonalenie nauczycieli [Computer-based education and teacher training]*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Klobas, J.E., Clyde, L.A. (2000). Adults learning to Use the Internet: A longitudinal Study of Attitudes and Other Factors Associated with Intended Internet Use. *Library and Information Science Research*, 22 (1), 5–34.
- Kuźmińska-Sołśnia, B. (2006). Nowe technologie informacyjne – szansą i zagrożeniem dla młodzieży szkolnej [New information technologies – a chance and a threat for school youth]. In: J. Morbitzer (ed.), *Komputer w edukacji: 16 ogólnopolskie sympozjum naukowe [Computer in education: 16th national scientific symposium]* (p. 115–119). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- McCormick, R., Scrimshaw, P. (2001). Information and Communications Technology, Knowledge and Pedagogy. *Education, Communication and Information*, 1 (1), 37–57.
- Mzyk, K. (2018). Kompetencje Współczesnego Nauczyciela [Competences of a Modern Teacher]. *Z Klasą*, 1, 7–11.
- Pachociński, R. (2001). *Technologia a oświata [Technology and Education]*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Palej, A. (2003). *Miasta Cywilizacji informacyjnej [Cities of Information Civilization]*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6.
- Siemieniecki, B. (2007). Media w pedagogice [Media in Pedagogy]. In: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki [Media Pedagogy. Academic Handbook]*. T. 1 (p. 20–33). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sokołowski, M. (2010). *Edukacja medialna. Nadzieje i rozczarowania [Media Education. Hopes and disappointments]*. Warszawa: Komandor.
- Stankiewicz, M. (2005). Komputer w procesie kształcenia [Computer in the educational process]. *Dolnośląskie Ścieżki*, 10, 74–80.
- Winnicki, K. (2009). E-learning w gimnazjum [E-learning in gymnasium]. In: A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska (ed.), *Szkoła w dobie Internetu [School in the age of Internet]* (p. 155–171). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

W świecie mediów cyfrowych. Rola technologii informacyjnych w polskim i czeskim szkolnictwie średnim

Streszczenie

Szkoły publiczne mają podstawy do stworzenia nowej oferty zajęć multimedialnych. Każda szkoła powinna planować swój rozwój w oparciu o posiadane zasoby i kompetencje. Nadążanie za ciągle zmieniającą się rzeczywistością, a nie trzymanie się raz obranych kierunków, to droga do cyfrowej indywidualizacji szkoły. Tylko taki model szkoły pozwala na osiągnięcie korzystnych dla społeczeństwa efektów edukacyjnych na początku XXI wieku.

Rodzaje i zakresy proponowanych działań zależą od wymagań dotyczących sprzętu audiowizualnego, a także od kompetencji nauczycieli. Multimedia to połączenie kilku różnych sposobów przekazywania informacji w celu dostarczenia odbiorcom lepiej przygotowanej informacji.

W artykule przedstawiono wyniki badań ankietowych dotyczących wykorzystania przez nauczycieli technologii informacyjnej w szkolnictwie ponadgimnazjalnym. Badania pokazują zakres wiedzy nauczycieli na temat edukacji medialnej młodzieży, poparcie dla tej edukacji oraz opinie na jej temat w szkole.

Zestawiono wybrane dwie szkoły średnie o podobnych kierunkach kształcenia w Polsce i w Czechach.

Szkoła powinna odgrywać główną rolę w systemie *blended learning* poprzez inicjowanie i umożliwianie kształcenia zdalnego (z wykorzystaniem wyposażenia pracowni – komputerów z dostępem do Internetu oraz wiedzy i umiejętności nauczycieli).

Słowa kluczowe: kompetencje nauczycieli, technologie informacyjne w edukacji, szkoła cyfrowa.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.19>

Anna JÓZEFOWICZ

<https://orcid.org/0000-0001-9126-3874>

Uniwersytet w Białymstoku

Kontakt: a.jozefowicz@uwb.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Józefowicz, A. (2022). Co z tą zmianą? – opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat lektur szkolnych. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 285–305.

Co z tą zmianą? – opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat lektur szkolnych

Streszczenie

Wprowadzenie: Tekst przedstawia wyniki sondażu diagnostycznego przeprowadzonego w pierwszym kwartale 2022 roku wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w celu zebrania opinii nauczycieli na temat dokonanej zmiany w wykazie lektur obowiązującej od 1.09.2021 r. Tekst osadzony jest w paradygmacie interpretatywnym, w duchu edukacji krytyczno-kreatywnej zorientowanej na podmiotowość uczestników procesu edukacyjnego, postrzegającej nauczanie jako proces twórczy. Założenia teoretyczne opieram na tak kluczowych kategoriach, jak zmiana w edukacji (Klus-Stańska), otwarte i zamknięte zmiany kultury szkoły (Zamorska, Krzychala), niewidzialna zmiana (Bober), zmiana pozorna (Dudzikowa). Zwracam uwagę na znaczenie partycypacyjnego udziału nauczycieli w zmianie, jak również akcentuję spojrzenie na lekturę w perspektywie tekstu kultury, nośnika i przekaznika językowego obrazu świata.

Cel badań: Przeprowadzone rozmowy z nauczycielami prezentują ich stanowisko edukacji wczesnoszkolnej wobec dokonanej zmiany, ich orientację w najnowszej ofercie czytelniczej kierowanej do dziecka, przekonania, potrzeby i możliwości jej realizacji.

Metoda badań: Zastosowaną metodą zbierania danych był sondaż diagnostyczny. Wykorzystaną techniką był jakościowy wywiad pogłębiony, częściowo ustrukturyzowany, zogniskowany na problemie postrzeganej zmiany lektur i organizacji pracy z lekturami. Badania objęto 17 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z 17 szkół podstawowych na terenie miasta Białystok.

Wnioski: Wyniki sondażu mają na celu zwrócić uwagę na problem kształtowania polityki edukacyjnej w powyższym zakresie.

Słowa kluczowe: lektury szkolne, edukacja wczesnoszkolna, literatura dla dzieci, zmiana w edukacji.

Problem zmian w polskiej szkole

W dyskursie pedagogicznym w licznych badaniach naukowych podejmowany jest problem zmiany w edukacji, zmiany, w której założeniem jest szeroko rozumiany rozwój wychowanków, ale i kadry pedagogicznej, wdrażanie innowacji w polskich szkołach, odnosząc się do dobrych praktyk zagranicznych. Pojawiły się i rozważane są takie kategorie, jak otwarte i zamknięte zmiany kultury szkoły (Zamorska, Krzychała, 2008), niewidzialna zmiana (Bober, 2020), zmiana pozorną (Dudzikowa, 2001). W znacznym skrócie niewidzianą zmianą określa się zmianę nieudaną, zmiana pozorną to z kolei zmiana narzucona w danej instytucji, ale nie zaakceptowana przez większość jej członków.

Badacze ukazują znaczenie partycypacyjnego udziału nauczycieli w zmianie, istotę wdrażanej innowacji jako odpowiedź na potrzeby i problemy konkretnej szkoły (Gorzeńska, Radanowicz, 2019, s. 13). Mirosława Nowak-Dziemianowicz zauważa, że każda zmiana wymaga akceptacji tych, których dotyczy. Bez owej akceptacji, bez przekonania, że wraz ze zmianą wiąże się lepsza przyszłość pracy, lepsza jakość życia szkoły, żadnej zmiany nie można wprowadzić (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 298). Mało tego, kultura każdej szkoły jest inna, a zmiana musi być odpowiedzią na potrzeby i problemy konkretnej szkoły¹. Zmiany nie da się nikomu narzucić odgórnie. Jeśli takiej potrzeby nie ma, trzeba ją wzbudzić, nie narzucić, pamiętając, że jest to długi proces (Bober, 2020). Ponadto, jak wynika z badań Małgorzaty Żytka, wielu nauczycieli polskich szkół nie identyfikuje się z celami szkoły, w której pracują, nie traktuje ich jako celów własnych, ale jako narzucone, ma przekonanie o braku poczucia sprawstwa w tworzeniu systemu edukacji, więc odczuwają niechęć do wprowadzania zmian (Żytka, 2015). Tradycyjna edukacja w polskiej oświacie nadal trzyma się mocno. Dorota Klus-Stańska podaje tu przykłady nauczycieli nastawionych na odtwarzanie i przekazywanie wiedzy, pedagogów reprodukujących zewnętrzne pomysły bez perspektywy samodzielnego myślenia, realizujących nade wszystko program bez możliwości wspierania dziecka w postępach nauki, indywidualizowania metod pracy. Taki rodzaj nauczyciela określa typem nauczyciela zorientowanego retrospektywnie (Klus-Stańska, 2007). Badaczka zwraca również uwagę na towarzyszące nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej liczne automatyzmy myślenia wynikające z wieloletniego osadzenia w edukacji w duchu behawiorystycznym. Uniemożliwiają one modyfikowanie zmian własnych aktywności w codzien-

¹ Kultura szkoły (klimat szkoły, duch szkoły, specyfika, lokalność, rytm) od niej zależeć może w znacznej części możliwość wszelkich zmian w praktyce edukacyjnej. Sławomir Krzychała i Beata Zmorska zauważają, że istotne są „nie tyle same propozycje zmian, co sposoby ich zapracowywania przez nauczycieli. Nadawanie znaczenia poszczególnym sprawom i zdziwieniu, sposoby ich interpretowania i powiązania z własnym działaniem”, w: (Krzychała, Zamorska, 2011).

nej praktyce szkolnej. Podejmowane przez nauczycieli działania edukacyjne nadal sytuują się w paradygmacie transmisji kulturowej, w modelu zamkniętym, a więc takim, który w nieznacznym stopniu wspiera twórcze działania uczniów.

Badacze proponują rozwiązania w zakresie zmiany kultury edukacji, kładąc nacisk na uwzględnienie w procesie nauczania perspektywy ucznia: „uczeń nie jest osobą niewiedzącą, pustym naczyniem, a istotą zdolną do rozumowania, odkrywania i konstruowania znaczenia” (Wiśniewska-Kin, 2016, s. 129). Dziecko jest przecież istotą w „drodze”, a nie obiektem wyuczenia, jest wyposażone w naturalną ciekawość i wymaga rozważanego wsparcia wrażliwej i uważnej osoby dorosłej (Wiśniewska-Kin, 2016, s. 131). Proponują opowiadanie się przeciwko ingerencji rządu w sprawy związane z treściami kształcenia, ze względu na niebezpieczeństwo politycznego zaprogramowania modelu kształcenia. Upominają się o edukację krytyczno-kreatywną zorientowaną na

podmiotowość uczestników procesu edukacyjnego, postrzeganie nauczania jako procesu twórczego. Mieści się w tym także odchodzenie od schematycznego czytania lektur szkolnych, inaczej zwanego modelowym czy zinstytucjonalizowanym (Niesporek-Szamburska, Wójcik-Dudek, 2017, s. 219; Janus-Sitarz, 2009).

Zakładając, że istotą współczesnej edukacji powinno stać się aktywne włączanie dzieci, ich indywidualnych doświadczeń w przestrzeń działań edukacyjnych, dlaczego od pierwszych lat szkoły nie uwzględniać zdania dzieci i nie pytać, co się im czytało i czyta w warunkach domowych (czytania domowe)², co same czytają, co chcą czytać, co sądzą o tym, co proponuje się im do przeczytania jako lekturę szkolną?

Problem z jakością czytania lektur szkolnych

XX wiek w sposób szczególny dał dowody znaczenia literatury dziecięcej jako prognozy, miejsca przejścia do literatury wysokiej, ale też rozumienia kultury w szerokim zakresie. Za wielkie dzieła sztuki literackiej uważa się przecież wiele dzieł klaski literatury dziecięcej (dla przykładu utwory Astird Lindgren m.in. *Bracia Iwieserce*; *Ronja córka zbójnika*; cykl Clive’a Staplesa Lewisa *Opowieści z Narni*, czy chociażby Antoine’a de Saint-Exupéry’ego *Mały Księżę*). Literaturoznawcy określają książki czasów dzieciństwa jako „książki pierwsze”, „wielkie małe książki” (Leszczyński, 2012), podkreślają dbałość o dobrą literaturę, gdyż ona zostaje z dzieckiem do końca życia, uważają, że żaden podręcznik nie jest w stanie zastąpić dobrej lektury jako materiału bogatego w treści, które to warto uwzględnić w procesie wychowania dziecka (Ungeheuer-Gołąb, 2020, s. 174). Psycho-

² Czytania domowe odnoszą się do najmłodszych, nie są podporządkowane celom instrumentalnym, gdyż nade wszystko mają dawać przyjemność. Zob. (Papuzińska, 1975).

łodzi i pedagodzy z kolei podkreślają znaczenie młodszego wielu szkolnego jako wyjątkowo korzystnie sprzyjającego inicjatom literackim. Pojawiająca się u dzieci we wczesnym wieku szkolnym refleksyjność, zdolność do przyjmowania perspektywy innych osób, zdolność do przeżywania dłużej trwających uczuć, kształtujące się podwaliny umiejętności osądu moralnego i waga tego, że to do-rosli są autorytetem, to istotne cechy sprzyjające wzmocnieniu naturalnej cieka-wości dziecka, w tym także zaciekawienia literaturą. W tym okresie u młodego człowieka kształtuje się również umiejętność wypowiadania się na różne tematy, dyskusowania, dostrzegania fałszu, braku logiki oraz związków przyczynowo skutkowych, które mądrze jest wzmocniać dobranymi tekstami kultury, w tym literatury (Murawska, 2014, s. 5). Późne dzieciństwo to również dogodny okres na doświadczanie estetycznych wartości świata. Dziecko w nieskrępowany spo-sób ujawnia w tym okresie swoją ekspresyjność plastyczną, werbalną, ruchową i ukazanie mu szerokiego wachlarza wartościowych książek, ich różnorodności tematycznej, gatunkowej i estetycznej, to podstawy inicjacji czytelniczej.

Nie da się jednak nie zauważyć, że współcześnie kultura audiowizualna znacznie zdominowała kontakt ze sztuką słowa. Uproszczony, zbyt szybki prze-kaz obrazkowy nie sprzyja refleksji i rozumieniu tekstów trudniejszych, niedo-słownych, które należy przeczytać, nie obejrzeć. Jakże trafna wydaje się opinia Zofii Kłakówny, w której to autorka podkreśla wagę jakości czytania:

Literatury nie czyta się tak samo, jak instrukcji obsługi kosiarki. Nie ma prostego przeło-żenia w rodzaju: przeczytał, więc jest zaszczepiony przeciwko złu świata, uratowany, do-brze wychowany i co tam jeszcze pozytywnego. W szkolnych programach zatem chodzić może tylko i aż o to, by zaprojektować „pogodę” do czytania, poszukiwania i rozpozna-wania w lekturze problemów i sensów, nie zaś o to, by lekturę odhaczyć i zaliczyć. [...] Nie o ilość lektur, lecz o jakość czytania przecież chodzi (Kłakówna, 2013, s. 166).

„Pogoda do czytania” w szczególnej mierze zależy od nauczyciela, jego zaan-gażowania w wybór lektur szkolnych, refleksyjności, umiejętności krytycznego spojrzenia na swoje metody pracy, umiejętność ich modyfikacji w zależności od potrzeb i możliwości emocjonalnych i intelektualnych uczniów np. zauważania po-trzeby rozmów dzieci na trudne tematy w kontekście lektury. Dobrze dobrana lek-tura, może pomóc czytelnikowi w budowaniu własnego modelu świata, polemizo-waniu z niebezpiecznie upowszechnianymi stereotypami, otwieraniu nowych hory-zontów rozumienia rzeczywistości. Lektura nieprzystająca w obecnej dobie „oglą-dactwa” do problemów, z którymi dzieci mierzą się na co dzień, dodatkowo nazna-czona przymusem szkolnym, może jedynie zniechęcić do czytania książek w ogóle.

W edukacji wczesnoszkolnej fascynujące wydaje się ukazywanie uczniom nieskończonej możliwości odkrywania wartości lektury, pomoc mu w stawaniu się czytelnikiem coraz bardziej krytycznym, podejmującym się polemik, coraz bardziej samodzielnych wyborów lektur, w tym odrzucenia niektórych. Do czy-tania partnerskiego, wolnościowego, podejmowania własnych, niezależnych

prób interpretacji lektury przez dziecko, stawiania jej i sobie pytań, powinien być zobligowany odpowiedzialny pośrednik dziecięcej lektury (Leszczyński, 1986). Paweł Sporek podkreśla znaczenie interpretacji tekstu, która jest niczym innym, jak stwarzaniem przez interpretatora tekstu na nowo (gdyż tekst nie jest dany raz na zawsze), przypomina derridiańską ideę wytwarzania zarówno tekstu, jak i samego odbiorcy w procesie lektury (Sporek, 2019). W artykule *Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej* Dariusz Żółtowski skupia się na metodyce lektury emocjonalnej, zorientowanej na ucznia i na ważnych dla niego tematach. Przestrzega przed tzw. „lekturą detali”, „testomanią”. Lektura emocjami to pytanie ucznia nie o detale (kolor sukienki bohaterki), a o wrażenia, o emocje towarzyszące lekturze. Dialog, który próbuje nawiązać nauczyciel ma sprzyjać poczuciu przez ucznia, że jego czytelniczy trud został doceniony, zaś jego opinia o książce jest ważna. Młody czytelnik poznaje świat przez pryzmat ja, a nie nauczyciela – ten jest zaś przewodnikiem, a nie osobą patrzącą z góry i narzucającą gotowe interpretacje.

U podstaw lektury emocjami leży chęć wyrobienia własnego stosunku do dzieła. W zamysłu pytanie o wrażenia lekturowe jest w gruncie rzeczy pytaniem o kondycję ucznia, o drugiego człowieka, jego światopogląd (Żółtowski, 2019).

Podobnie w artykule o równie znamienym tytule *Lektura jako bliskość* Irena Socha akcentuje jakość lektury ze względu na budowanie relacji z „Innym” obecnym w tekście. Lektura ma moc „powodowania bliskości”, „zbierania wokół” (Socha, 2020, s. 128).

W kontekście powyższego, mając na uwadze wskazania ministerialne dotyczące doboru lektur i jakość czytania, przeprowadziłam wywiady z nauczycielami, aby poznać ich stanowisko w tym zakresie. Interesowało mnie szczególnie ich zdanie na temat: czy z przedstawionej oferty wyboru lektur są zadowoleni, jakie zauważają braki, czego jest za wiele, czego za mało, co jest przemilczane, jakim kryteriami kierują się, wybierając lektury, czy zadają sobie pytania o ich wartość w holistycznym rozwoju dziecka, samowychowaniu, poznawaniu ludzi i świata, czy traktują książkę jako miejsce spotkania, czy wreszcie, uwzględniają samodzielne wybory lektur przez uczniów?

Założenia metodologiczne badań własnych

Zmiany dotyczące wykazu lektur z języka polskiego na wszystkich etapach kształcenia zaczęły obowiązywać od 1.09.2021 r. Ogłoszono je w wyniku podpisania przez MEiN rozporządzenia³. Wejście w życie tego dokumentu było ko-

³ Dz. U. z 2021 r. poz. 1533, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210001533/O/D20211533.pdf>.

lejną, szybką, dla wielu nauczycieli nieoczekiwaną, „narzuconą zmianą” w polskim prawie oświatowym.

Aktualnie w edukacji wczesnoszkolnej proponowanych do indywidualnego lub wspólnego czytania jest 27 lektur. Zgodnie z rozporządzeniem usunięte zostały 4 pozycje książkowe a wprowadzono 6 nowych. W dokumencie MEN *Znowelizowana lista lektur w podstawie programowej języka polskiego z komentarzem. Szkoła podstawowa*, możemy przeczytać, że podjęcie się nowelizacji było argumentowane: „[...] potrzebą zapewnienia lepszej korelacji lektur zaproponowanych na poszczególnych etapach edukacyjnych z celami kształcenia określonymi w podstawie programowej dla szkoły podstawowej”⁴. Argumentów usunięcia kilku lektur nie podano, a o nowo wprowadzanych lekturach można przeczytać, że mają wskazywać wzorce postępowania (P. Kordyasa, *Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły*; J. Grodek, *Mania, dziewczyna inna niż wszystkie. Opowieść o Marii Skłodowskiej-Curie*), szacunek do godności innych osób (D. Gellner, *Wścibscy*), wzmacniać poczucie tożsamości regionalnej (Z. Kossak-Szczucka, *Kłopoty Kacperka, góreckiego skrzata*), rozbudzać naturalną ciekawość poznawczą (A. Lind, *Piaskowy Wilk*; A. i D. Mizielińscy, *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych*) i zachęcać do angażowania się w wolontariat (T. Justyniarski, *Psie troski, czyli o wielkiej przyjaźni na cztery łapy i dwa serca*).

Analiza zawartości treści całego zestawu lektur (problematyki lektur szkolnych), ze szczególnym uwzględnieniem zmian, nie leży w zakresie tego komunikatu, jest to jednak pomysł do dalszej aktywności naukowej⁵. W niniejszym tekście prezentuję wycinek prowadzonych badań, odnoszących się do szkolnej codzienności, ukonkretniając – nauczycielskiej organizacji pracy z lekturą szkolną w edukacji wczesnoszkolnej. Celem badań było poznanie opinii nauczycieli na temat propozycji na liście lektur po dokonanej zmianie (opinie na temat lektur lubianych przez nauczycieli i ich uczniów, lektur proponowanych i odrzucanych przez nauczycieli) oraz w jaki sposób narzucona zmiana jest przez nauczycieli realizowana. Problemy badawcze, na jakie starałam się uzyskać odpowiedzi dotyczyły potrzeby uaktualniania propozycji na liście szkolnych lektur (Czy i dlaczego listę lektur powinno się regularnie aktualizować? Co powinno stanowić podstawę do aktualizacji bądź zmiany listy lektur?). Interesowały mnie również możliwości realizowania przez nauczycieli owej zmiany. Pytałam o lektury chętnie i mniej chętnie analizowane z dziećmi w praktyce edukacyjnej (Jakie lektury są najczęściej/ najchętniej i mniej chętnie/ rzadziej wybierane przez nauczycieli do pracy z dziećmi i co jest tego powodem?). Interesowało mnie również, czy nauczyciel sam dąży do zmian w edycji, czy sam jest skłonny do

⁴ <https://www.ore.edu.pl/2021/09/znowelizowana-lista-lektur-w-podstawie-programowej-jezyka-polskiego-z-komentarzem/>, s. 5.

⁵ Tematyka lektur szkolnych jest przedmiotem badań pedagogów i literaturoznawców, m.in. (Ungeheuer-Gołąb, 2020; Lisowska, 2018; Ządęcka-Cekiera, Vaškevič, 2020).

działania innowacyjnego, podejmowania nowych inicjatyw w obszarze pracy z lekturą szkolną (czy przedstawiane są autorskie propozycje lektur i czy brane są pod uwagę propozycje uczniów?) Zastosowaną metodą zbierania danych był sondaż diagnostyczny. Wykorzystaną techniką był jakościowy wywiad pogłębiony, częściowo ustrukturyzowany, zogniskowany na problemie postrzeganej zmiany lektur i organizacji pracy z lekturami (Kvale, 2022; Krzychała, Zamorska, 2008, s. 86–96; 144–149). Badania przeprowadziłam w pierwszym kwartale 2022 roku. Objęto nimi 17 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z 17 szkół podstawowych na terenie miasta Białystok. Zastosowałam celowy dobór próby. Badanymi byli nauczyciele klas trzecich państwowych szkół podstawowych, którzy wyrazili chęć wzięcia udziału w badaniach (z badanymi kontaktowałam się przez dyrekcję danej szkoły z dalszą prośbą o bezpośredni już kontakt badany – badacz)⁶. Były to kobiety mające staż pracy wahający się w przedziale od 5 do 30 lat. Badane były zapewnione o anonimowości badań. Wszystkie wywiady przeprowadziłam w miejscu pracy badanych nauczycielek, najczęściej w ich klasie, w terminie dogodnym dla badanych. Każdy z wywiadów trwał około 30 minut. Wszystkie wywiady zostały zarejestrowane na dyktafonie, po każdym ze spotkań sporządziłam notatkę poglądową. Analizy materiału badawczego dokonuję na podstawie transkrypcji wywiadów. Każdy wywiad został zakodowany i otrzymał oznaczenie od W_1 do W_17. Przed każdym wywiadem zadałam nauczycielowi pytanie wprowadzające – co może mi powiedzieć o sobie oraz swojej szkole. Miało to na celu uzyskanie informacji o rozmówcy jako nauczycielu i szkole jako miejscu jego pracy. Ogólnie sformułowane pytanie wprowadzające służy również jako ważna wskazówka dla badacza. Pozwala mu uchwycić obszary tematyczne, na które w pierwszej chwili wskazał badany, a które najczęściej okazują się dla niego ważne (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 88). Chociaż scenariusz wywiadu był częściowo ustrukturyzowany, zadawałam rozmówcom dodatkowe pytania, ponieważ poruszali wątki, które okazały się być ważne, a pierwotny kwestionariusz ich nie obejmował.

Stanowisko nauczycieli w sprawie nowej listy lektur – analiza badań własnych

Problem aktualizacji listy lektur

Wszyscy badani nauczyciele twierdzili, że lista lektur powinna być aktualizowana (W1–W17). Nauczyciele wskazali na potrzebę zaznajamiania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej z nowościami wydawniczymi i książkami współcze-

⁶ W ramach podziękowania nauczycielom za udział w badaniach zaproponowałam godzinne autorskie warsztaty czytelnicze adresowane do ich uczniów. Część nauczycieli z tej propozycji skorzystała. Zajęcia z dziećmi pozwoliły uzyskać nowy materiał badawczy do analiz.

snych autorów (W 3, W 7–11, W 14–17). Opowiadali się za włączeniem na listę lektur „nowych, ciekawych pozycji” (W 10) i za potrzebą „promocji młodych literatów piszących dla dzieci” (W17). W dalszej kolejności uważali, że dziecku potrzebne są lektury osadzone w rzeczywistości bliskiej dziecku, które ukazują aktualne problemy współczesnego dzieciństwa (W3, W 5–7, W12, W16–17). Ta rzeczywistość bliska dziecku to – zdaniem nauczycieli – świat postępu cywilizacyjnego, dynamiczny, zmieniający się. Lektury powinny ukazywać, jak twierdzili badani: „to, czym dzieci się interesują” (W10), „to, co niesie świat” (W12), „zmieniające się życie” (W3), „aktualne potrzeby dynamicznie zmieniającego się świata” (W16), „sytuację w kraju i na świecie” (W16). Jak twierdzili nauczyciele „lektury powinno się uaktualniać, aby dzieci chciały czytać” (W1).

Nauczyciele wypowiadali się również na temat potrzeby „lektur atrakcyjnych” dla dziecięcego odbiorcy, przez co rozumiano książki, przy których dziecko się nudzi (W 1, W 3, W 4 W 7, W 14, W 17). Twierdzili, że za atrakcyjnością lektury przemawia zrozumiałe dla dziecka słownictwo. Teksty literackie, w których występują archaiczne wyrazy, których dzieci nie rozumieją, postrzegane są jako nudne, „męczące” (W1), odbierające im przyjemność lektury. Ponadto o atrakcyjności lektury mówi również wyrazista czcionka, która poprzez swoją przystępną wielkość, sprzyja jednocześnie doskonaleniu techniki czytania. W opinii licznych nauczycieli dzieci odrzucają lektury, w których szata graficzna jest bardzo uboga bądź jej brak. Dla młodego czytelnika strona estetyczna ma znaczenie, co przekornie zaprzecza znanemu powiedzonku, że książki nie ocenia się po okładce.

W dalszej kolejności pojawiły się opinie na temat brania pod uwagę „propozycji nauczycieli, jak też samych uczniów” (W1) przy kolejnych nowelizacjach lektur. Kilka głosów przemawiało za potrzebą lektur o szczególnych „walorach edukacyjnych i wychowawczych” (W4), koniecznością „książek pisanych starannym” (W4) językiem, bez wulgaryzmów i „podlizywania się czytelnikowi, sięgając po język potoczny” (W7), z pogranicza młodzieżowego slangu.

Lektury chętnie analizowane z dziećmi w praktyce edukacyjnej

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli na temat lektur szczególnie chętnie przez nich analizowanych w praktyce edukacyjnej, wyróżniłam przykłady książek, które należy zaliczyć do klasyki literatury dziecięcej. Część z nich, zgodnie z wytycznymi z przywołanego powyżej rozporządzenia, nie figuruje już na proponowanej liście lektur, a mimo to wielu nauczycieli deklarowało w swoich planach pracy kontynuowanie ich analiz z uczniami.

Za szczególnie wartościową poznawczo nauczyciele uznali książkę Aliny i Czesława Centkiewiczów *Zaczarowana zagroda*. Niespotykana problematyka – życie pingwinów na biegunie południowym, uwrażliwianie na piękno przyrody, to były argumenty najczęściej podawane przez nauczycieli, którzy jednocześnie

twierdzili, że ta książka nadal powinna być na liście lektur („krótka książka, która świetnie nadaje się jako pierwsza lektura” (W5), „to lektura ucząca dzieci wrażliwości na otaczającą nas przyrodę” (W3), „przedstawia życie pingwinów, zagadnienia związane z warunkami panującymi na biegunie południowym” (W16)).

Inne książki, które badani uznali za ważne dla dziecka w młodszym wieku szkolnym, szczególnie ze względu na ich korzystny wpływ na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka to: Miry Jaworczakowej *Oto jest Kasia* (1959) i Marcina Pałacza *Sposób na Elfa* (2019). Wagę obu książek argumentowali tym, iż są to pozycje uczące wrażliwości na drugiego człowieka oraz zwierzęta. Sugerowali, aby funkcjonowały one nadal jako propozycje na liście lektur (z listy lektury zostały usunięte). Podobna sytuacja dotyczyła cenionych przez nauczycieli książek: Marii Kownackiej, *Plastusiowy pamiętnik* (1931), Jana Grabowskiego, *Czarna owieczka* (1954), Wandy Chotomskiej, *Pięciopsiaczki* (1985), Krystyny Drzewieckiej, *Piątka z Zakątka* (1999). Te książki w latach ubiegłych, zgodnie z wytycznymi poprzednich podstawach programowych (z 1983 i 1997 r.) były lekturami. Nauczyciele twierdzili, że „sami się na nich wychowali”, (W16), że ich wychowankom one się „nadal podobają”, „są ponadczasowe” (W16) i dlatego będą pojawiały się w ich dalszej praktyce.

Z zagranicznych książek chętnie analizowanych z dziećmi w praktyce edukacyjnej wymienić należy: Miry Lobe *Babcia na jabłoni* (1965) oraz Tove Jansson *Zima Muminków* (1957). W przypadku tej ostatniej, jedna z nauczycielek argumentowała jej wartość, „wciągającą fabułą”, możliwością przeżywania w trakcie jej lektury „wielu silnych emocji” (W3).

Z lektur zaliczanych do dziecięcej literatury współczesnej zdecydowanie najchętniej, jak podawali nauczyciele, ich uczniowie czytają *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek* Justyny Bednarek (1 wyd. 2016, lektura od 2017). Z tym, że wielu nauczycieli twierdziło, że to wybór dzieci, nie ich. „[...] zupełnie nie rozumiem fenomenu tej książki, jakieś skarpety, a one (dzieci) są zachwycone i chcą czytać. Mało tego, same sięgają po kolejne części (!)”.

Oprócz wymieniania przez nauczycieli tytułów lektur szczególnie chętnie przez nich analizowanych w praktyce edukacyjnej, pojawiły się wskazania na potrzebę istnienia określonej problematyki w książkach dla dzieci, m.in. „czym jest szczęście” (W1), „czym jest demokracja” (W2), „jak należy dbać o naszą planetę” (W5), „jak należy troszczyć się o zwierzęta” (W5). Jedna z nauczycielek zauważyła, że zdecydowanie za mało jest pozycji współczesnych, poruszających temat samotności dziecka i jego trudności w nawiązywaniu kontaktów rówieśniczych („powinno być więcej książek o przyjaźni, relacjach, więziach rodzinnych, bo wydaje mi się, że to wszystko zanika” (W17). W dalszej rozmowie doprecyzowała, że obserwując interakcje dzieci w klasie i na przerwach, zauważa problemy w relacjach rówieśniczych. Podała także przykłady dzieci, które same przyznają się, że gros czasu po szkole spędzają przed ekranem komputera czy telefonu.

Nauczycielka ta, jak sama twierdziła, będąc zatroskaną o losy swoich podopiecznych („zaniedbanych wychowawczo”), opracowała warsztaty z „edukacji emocjonalnej” w oparciu o literaturę piękną (m.in. o *Małego Księcia* czy Katarzyny Kotowskiej, *Jeża* (1999)). Jak dalej wypowiada się ta sama nauczycielka: „książka mogłaby pokazać dzieciom prawdziwy dom, dawać wskazówki po to, aby np. dziecko mogło zapytać, a dlaczego u nas w domu tak nie jest?” (W17).

Pojawiły się również komentarze kolejnych nauczycieli: „Nauczyciel ma prawo wyboru. Zakładam, że dopasowuje lektury do zainteresowań swoich uczniów, ich potrzeb niezależnie od tego, czy są one na liście lektur, czy nie” (W14); „Nie rozmawiam z uczniami wyłącznie na temat obowiązującej listy lektur. Wybieramy książki w zależności od naszych potrzeb” (W10).

Lektury realizowane z mniejszym przekonaniem o ich wartości edukacyjnej

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli na temat lektur mniej chętnie przez nich analizowanych ze względu na mniejsze przekonanie o ich wartości edukacyjnej, okazało się, jakie kontrowersje wzbudziły niektóre przykłady klasyki literatury dziecięcej, ale i wprowadzonych zmianą nowości.

Kilkoro nauczycieli (W 2, W7, W 10) przyznało, że zrezygnowałoby, i coraz częściej rezygnuje, z opracowywania w trakcie lekcji z *Baśni* autorstwa Hansa Christiana Andersena, argumentując, iż wybrane baśnie są dla dzieci „trudne do zrozumienia” (W2). Twierdzili, że z *Baśni* H.Ch. Andersena wystarczy zdecydować się na jedną wybraną: „Jeżeli poznasz *Dziewczynkę z zapałkami*, to niekoniecznie musisz poznawać *Królową Śniegu*, ponieważ jest to w ten sam deseń” (W10).

Liczni nauczyciele (W1, W 3, W 8, W 10, W 14, W 17) wskazali, że nie realizują i usunęliby z listy lektur takie propozycje, jak: *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* Hugh Loftinga (1920), *Karolcię* Marii Kruger (1969), *Pamiętnik czarnego noska* Janiny Porazińskiej (1964) i *Oto jest Kasia* Miry Jaworczakowej (1959).

Danuty Parlak *Kapelusz Pani Wrony* (2017), lektura, która weszła jako propozycja lektury razem z podstawą programową w 2017 roku, została przez kilku nauczycieli skrytykowana, jako „nie wiadomo o czym” (W1), „bez wartości” (W3), „nieciekawa” (W5), „nie ma punktu, w którym można byłoby wczuć się w książkę” (W17). Pojawił się również ciekawy głos, aby *Dzieci z Bullerbyn* zastąpić inną książką Astrid Lindgren *Pippi Pończoszanką*, jako „bardziej uniwersalną książką podejmującą między innymi problematykę praw dziecka” (W14). Ta wyjątkowa książka o „superbohaterce” o złotym sercu, z ogromnym poczuciem humoru, sprawiedliwości, wyrozumiałości wobec starszych od lat fascynuje kolejne pokolenia dzieci.

Ze zdziwieniem nauczyciele zareagowali na propozycję w spisie lektur Piotra Kordyasa *Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły* (2021). Pojawiło się kilka opinii wskazujących, że nauczyciele widzą w treściach tej książki zagrożenie

wolności religijnej, wymuszanie jednorodności światopoglądowej na czytelniku. Kilkoro nauczycieli jasno stwierdziło, że z edukacji wczesnoszkolnej powinny być usunięte „wszystkie lektury związane z religią” (W17), („nie widzę sensu omawiania takiej lektury w klasach młodszych” (W10), „takie rozważania nie w tym wieku” (W3), „nie ten czas, nie ten wiek, na religię bardziej” (W14)). Wypowiedzi nauczycieli były przykładem rozumienia, że niektóre książki mogą bardziej dzielić, zamiast łączyć, a tematy religijne powinny mieć swoje miejsce wyłącznie na lekcji religii

Mamy różnorodność religijną w klasie, nie chcemy, aby książka w jakiś sposób dzieliła, nie chciałabym iść tym torem, tym bardziej, że wydawnictwo nawet nie jest ogólnopolskie, tylko jest to ściśle wydawnictwo maryjne⁷ (W 10);

„Trudno mi się zgodzić na wybory typowo religijne, uważam, że obowiązkiem publicznej, świeckiej szkoły jest zapewnienie godnych warunków edukacji dla wszystkich uczniów” (W15)). Inni nauczyciele (W4–5, W 6-7, W 11) nie widzieli powiązania treści tej lektury z założeniami podstawy programowej.

Autorskie propozycje lektur

Nauczyciele, podając autorskie propozycje lektur, wskazali na liczne przykłady nowości literackich, ale też przykłady klasyki dziecięcej. Wśród nowości wydawniczych wyróżnili (W1–4, W 7, W 14, W 17) jako szczególnie chętnie przez nich analizowane, wedle własnych pomysłów, książki o tematyce (1.) podróżniczo-wspomnieniowo-biograficznej. Czołową pozycję w tej kategorii gatunkowej zajęły książki z serii *Nela, mała reporterka*. Pierwsza część serii ukazała się w 2014 r., kiedy to jej bohaterka i zarazem narratorka Nela miała 8 lat. Od tego czasu powstało 17 części serii. W 2022 r. Nela kończy 17 lat, bierze aktywny udział w akcjach społecznych i humanitarnych, dzieli się nieustannie w przygotowywanych reportażach swoją podróżniczą pasją. Jako szczególnie chętnie wprowadzane na lekcje propozycje literackie, poza programem nauczania, nauczyciele (W1–4, W 7, W 14, W 15–17) wskazali również książki Martyny Wojciechowskiej *Dzieci świata* i *Zwierzęta świata*. Wymienione tu serie publikuje wydawnictwo Słowne, przykuwając uwagę czytelników albumową formą, licznymi fotografiami z podróży (część do odczytania dzięki obecnym w książkach kodom QR).

W następnej kolejności nauczyciele (W3, W 7, W 10, W 17) proponowali książkę Marka Kamińskiego *Marek – chłopiec, który miał marzenia* (2011). Ta książka, której fragmenty zostały zamieszczone w podręczniku dla klasy 3 z cyklu *Odkrywam siebie* wydawnictwa MAC Edukacja, jest przez nauczycieli polecana jako niebywale motywująca do pracy nad sobą, pokonywania słabości. Znany

⁷ Książka została wydana przez katolicką oficynę wydawniczą Wydawnictwo Sióstr Loretanek.

podróżnik, zdobywca obydwu biegunów, opowiada czytelnikom o tym, kiedy sam był dzieckiem. Kontekst wspomnień z jego dzieciństwa, liczne ograniczenia zdrowotne, ciężka praca, jaką musiał włożyć, aby osiągać zamierzone cele, mogą wyzwać w czytelniku liczne emocje

W momencie, kiedy dzieci zaczynają kształtować obraz siebie, wyobrażenia na temat tego, jak będą rozwijać swoje pasje, to jest taka książka, która osadza ich twardo w świecie i pokazuje, jak można w sytuacjach które okazują się bez wyjścia pójść dalej, do przodu (W7).

Kolejną serią książek, którą gatunkowo przypisać można do literatury biograficznej i która była wymieniana przez nauczycieli jako chętnie prezentowana dzieciom poza programem nauczania, to *Mali wielcy* autorstwa hiszpańskiej pisarki Marii Isabel Sanchez Vegary. Książki z tej serii zostały wskazane przez nauczycieli jako źródło do dyskusji z dziećmi o niezwykłych ludziach (m.in. Albercie Einsteinie, Marii Skłodowskiej). Przez nauczycieli (W2, W 4, W 7, W 14) wymieniona została również biografia Ignacego Paderewskiego, napisana dla czytelnika dziecięcego przez Katarzynę Hazar-Czub, *Ignacy Jan i jego plan* (2020). Podkreślić należy, że na polskim rynku współczesnej książki dla dzieci, nurt wspomnieniowo-biograficzny zaznacza silnie swoją obecność. Znana jest inna seria książek *Mistrzowie wyobraźni. Kto to taki?* autorstwa Anny Czerwińskiej-Rydel, w której to autorka również przybliżyła życie i twórczość wybitnych postaci (m.in. Jana Heweliusza, Janusza Korczaka).

W dalszej kolejności nauczyciele (W1–4, W 9–10, W 14, W 17) proponowali sięganie w praktyce edukacyjnej z dziećmi po (2.) literaturę przygodową i fantasty. Wskazali na cieszącą się szczególną poczytnością wśród dzieci serię książek opartych na zagadce kryminalnej *Biuro detektywistyczne Lassego i Mai*, szwedzkiego pisarza Martina Widmarka. Owa seria, wydawana od 2002 roku, obecnie liczy ponad 27 części (stan na 2020 r.). Jako kolejną, interesującą propozycję, wprowadzanej przez siebie lektury, nauczyciele wskazali część pierwszą *Harry'ego Pottera* autorstwa J.K. Rowling. Tej książki jako przykładu literatury fantasty, przedstawiać nie trzeba. Świat magii, superbohater, liczne wątki z legend i baśni, walka dobra ze złem, wielowymiarowi bohaterowie i atmosfera tajemniczości, zdecydowanie przemawiają na korzyść otwartych i twórczych metod pracy z dziećmi nad tą lekturą (przykładowe tematy do dyskusji: Harry P. – podziwiam go, a może mu współczuję?; broń czy oskarżam Snape'a/Dumbledore'a/Malfoya?).

Nieliczni nauczyciele (W1, W4, W 6, W11) proponowali swoim uczniom pozycje o (3.) tematyce obyczajowej. Takim przykładem może być *Kacperiada. Opowiadania dla łobuzów i nie tylko* Grzegorza Kasdepke (2012). Lektura ta realizuje mit szczęśliwego dzieciństwa, zawieszony w tzw. „bezczasie” niczym w magicznym lesie Kubusia Puchatka (Leszczyński 2012, s. 79). Istotne stają się

w niej uczucia bohatera literackiego, zauważalne jest przesłanie o magicznej mocy domowego ogniska, znaczeniu bezwarunkowej miłości członków rodziny.

Jedna z nauczycielek (W10) bardzo pozytywnie rekomendowała jako lekturę dodatkową, książkę o tematyce (4.) filozoficzno-egzystencjalnej *Jesień liścia Jasia* Leo Buscaglii (2019). Nauczycielka zdecydowała o analizie tej lektury z dziećmi zamiast proponowanej w zestawie lektur *Dziewczynki z parku* Barbary Kosmowskiej (2012). Twierdziła, że to bardziej uniwersalna opowieść poruszająca tematykę przemijania, pożegnania i śmierci w odniesieniu do praw przyrody.

Wnioski i wskazania wnioskujące z badań

Podjęty w niniejszym tekście problem pracy z tekstami kultury, jakimi są „lektury szkolne”, oraz „zaproszenie” do wyrażenia opinii nauczycieli, co sądzą o „narzuconej zmianie” tychże lektur, to problem ważny i aktualny. W swoich badaniach starałam się dowiedzieć, co – zdaniem nauczycieli – powinno stanowić podstawę do aktualizacji bądź zmiany listy lektur, wraz ze wskazaniem lektur ich zdaniem istotnych w kontekście holistycznego rozwoju dziecka i tych, które na liście lektur nie powinny znaleźć miejsca. Starałam się również dowiedzieć, czy nauczyciele wprowadzają w praktyce szkolnej wybrane przez siebie książki i na ile uwzględniają również propozycje swoich uczniów.

Poniżej przedstawię wnioski i wskazania wynikające z podjętych przez mnie badań, odnosząc się również do rozważań teoretycznych podjętych w dwóch pierwszych podrozdziałach, tak więc problemów ze zmianą w polskiej szkole i jakości czytelnictwa lektur.

Od razu należy podkreślić, że staż pracy nauczycieli, który był brany pod uwagę w trakcie prowadzonych badań, okazał się nie mieć wpływu na wyniki badań, wyrażane opinie były tak zróżnicowane, że kryterium, jakim był staż pracy nie stanowił czynnika różnicującego.

Zadając pytanie, czy listę lektur powinno się regularnie aktualizować i jeżeli tak, co powinno stanowić podstawę do aktualizacji, pytałam o potrzebę i rozumienie zmiany w doborze problematyki lektur szkolnych. Za aktualizacją listy lektur byli wszyscy badani nauczyciele. Przeważały wypowiedzi na temat potrzeby lektur podejmujących tematy współczesne, bliskie dziecku oraz książki o atrakcyjnej formie graficznej. Nauczyciele uważali również, że przy nowelizacji listy lektur powinny być brane pod uwagę propozycje nauczycieli, jak też samych uczniów. Zauważyłam tu ważne głosy, świadczące o rozumieniu idei partycypacji społecznej dzieci w sprawach ich dotyczących, jakimi jest dobór lektur szkolnych. W naukach społecznych, coraz częściej obecne badania dzieciństwa w paradygmacie formacji metodologicznej *childhood studies*, zakładają odchodzenie od poznawania dzieciństwa poprzez doświadczenia dziecięce relacjonowane przez

dorosłych. Wychodzi się z założenia, że nie jesteśmy w stanie poznawać rzeczywistości dzieci bez dzieci, że tylko dzieci są w stanie współtworzyć dyskurs o samych sobie (Jarosz, 2020, s. 20–32). Artykuł 12 *Konwencji o prawach dziecka* z 1989 r. określa prawo dzieci do swobodnego wyrażania własnych poglądów w sprawach ich dotyczących. Uznanie tego prawa, tak więc również preferencji czytelniczych samych dzieci, ich wyboru lektur, umożliwiłoby trafniejsze projektowanie działań edukacyjnych i polityki wobec dzieci. Nastawianie na dialog, wybór, co uczeń sam proponuje do czytania, to przykład współpracy nauczycieli ze swoimi uczniami, nakierowania na ucznia, nie tylko na program, to właściwe rozumienie podmiotowości ucznia. Budzi to nadzieję na zmianę kultury edukacji w duchu krytyczno-kreatywnym. Ta nadzieja jest tym bardziej cenna, że czas na refleksje i dyskusje z uczniami, odejście od nauczania transmisyjnego, to wciąż dyskutowany kierunek pożądaných zmian w edukacji (Bałachowicz, 2017, s. 13).

Zaskoczenie z kolei może budzić fakt, że tylko dwóch (W4, W7) nauczycieli, będąc za nowelizacją listy lektur, jako argumenty główne podało potrzebę lektur o szczególnych „walorach edukacyjnych i wychowawczych”. Potrzeba lektur o wartościach ponadczasowych wydawać się powinna elementarną. Przypominając funkcje literatury, m.in. lektura warta uwagi, wartościowa daje szansę na przeżycie w fikcyjnym świecie tego, o czym marzymy lub przed czym się wzburmiamy w rzeczywistości, usposabia do własnej ekspresji, sprawdzania się w innych rolach (mowa tu o funkcji terapeutycznej literatury), poszerza również widzenie świata (funkcja edukacyjno-poznawcza), ale jest też w stanie uwrażliwiać, budzić silne emocje (to funkcja dydaktyczno-wychowawcza) (Adamczykowa, 2008, s. 28). Nie bez przyczyny wychowanie przez sztukę, w tym literaturę piękną, zajmuje miejsce szczególne, to wychowanie do wydobywania z czytelnika tego, co w nim najszlachetniejsze.

Zastanawia również fakt niepodawania przez badanych przykładowych tytułów książek. Żaden z nauczycieli nie zasugerował jako książek „atrakcyjnych” dla dziecięcego odbiorcy, książek obrazkowych – *picturebooków*, coraz częściej ukazujących się na ogólnoswiatowym rynku wydawniczym i cenionych z względu na przekonujący potencjał edukacyjny. Uważam, że wprowadzenie na listę lektur *picturebooków*, książek artystycznych, niebywałych w warstwie estetycznej, takich jak np. publikacje autorstwa toruńskiej artystki Iwony Chmielewskiej, mogłoby być odpowiedzią na estetyczną bylejakość licznych produkcji rynku książki dziecięcej (Cackowska, 2009, s. 5). Poza tym książki obrazkowe, wielowymiarowe, dopuszczające wielość ich interpretacji, angażują ciekawość poznawczą dzieci, wywołują ich żywe reakcje werbalne, prowokują do stawiania ciągle innych pytań. Szukanie powiązań własnych doświadczeń z obrazami *picturebooków* można traktować jako pomoc w krytycznym, innowacyjnym myśleniu, w dostrzeganiu złożoności świata.

Kiedy pytałam o lektury chętniej i mniej chętnie wybierane przez nauczycieli do pracy z dziećmi, zastanawiała mnie powtarzalność doświadczeń z lat pracy

z lekturą, ale też interesowała mnie gotowość do wprowadzania zmian, wyborów coraz to innych lektur, co mogłoby świadczyć o śledzeniu ofert współczesnego rynku wydawniczego książki dziecięcej. Byłam zaintrygowana, czy powtórzy się wiele tych samych tytułów, jaka argumentacja pojawi się za wyborem tych, a nie innych, czy będą to utwory zaliczane do klasyki, czy raczej nowości wydawnicze.

Skromność, a nawet niemała ubogość propozycji, była także zaskoczeniem, podobnie jak unikanie uzasadnienia wyboru tych, a nie innych lektur. Przeważały głosy, z których wynikało, że od lat proponowane są te same książki (mimo zmian regulowanych podstawą i możliwością wyboru lektur). Program nauczania i podręczniki, w których są gotowe opracowania proponowanych lektur, można powiedzieć, że decydują za nauczyciela, przestaje się on zastanawiać nad książkami bardziej bądź mniej cenionymi przez siebie czy też swoich uczniów. Wniosek, jaki się nasuwa, to znikome zainteresowanie rynkiem książki dziecięcej, traktowanie podręcznika i programu jako materiału ostatecznego w praktyce szkolnej.

Ważną sugestią było z kolei zwrócenie uwagi przez nauczycieli, nie tyle na ulubione książki, co na potrzebę książek podejmujących trudne tematy (m.in. choroby, śmierci), budowania relacji społecznych, rozumienia emocji.

Z kolei z odrzucaniem przez współczesnych czytelników dziecięcych (jak twierdziło kilku nauczycieli) prozy H.Ch. Andersena, czy też jej niezrozumieniem, może wiązać się kilka kwestii. Pierwszą może być niewłaściwy wybór tłumaczenia jego baśni. Bogusława Sochańska, tłumaczka z języka duńskiego, dyrektor Duńskiego Instytutu Kultury w Polsce, podejmując się tłumaczeń jego twórczości pierwszy raz bezpośrednio z języka oryginału, tj. z duńskiego, odkryła wiele elementarnych wad i błędów prozy baśniopisarza, które w poprzednich tłumaczeniach nie były uwzględniane, mało tego, miały miejsce zakłamania w treściach baśni powodowane cenzurą i standardami dydaktycznymi lat minionych (Sochańska, 2008). Współcześnie poleca się korzystanie z jej tłumaczenia baśni Andersena ze względu na wydobyty z nich i jakże zmieniający odbiór opowieści dowcip językowy, jak również widoczną stylizację na język mówiony, język gawędy, którego dobrze się słucha (Andersen, 2006). Ze sprawą czytania i słuchania baśni H.Ch. Andersena przez dzieci wiąże się kolejna kwestia, mająca znaczenie przy akceptacji bądź odrzuceniu lektury przez dziecięcego czytelnika. W praktyce szkolnej należałoby postawić akcent na głośne ich czytanie przez nauczyciela uczniom. Gawędziarską naturę opowieści Andersena można dostrzec poprzez ich głośne wybrzmienie.

Truizmem byłby udowadniać, że baśnie Duńczyka są pierwowzorem baśni w ogóle, że dały one początek fantastyce baśniowej oraz jak były i nadal są nowatorskie i niedoścignione w formie⁸. Odbiorcy dziecięcego nie interesuje histo-

⁸ Wykład Bogusławy Sochańskiej, Kawiarnia Naukowa 1a, 14 września 2017, <https://wszechnica.org.pl/wyklad/manipulowanie-biografia-i-tworczoscia-hansa-christiana-andersena/>.

ria literatury, zapamiętać za to może obrazy baśniowe które silnie poruszyły jego emocje⁹. Tak więc należy propagować czytanie emocjami, proponować dzieciom, aby dyskusje toczyły się wokół świata przedstawionego utworów, wyborów dokonywanych przez bohaterów baśniowych, nie zawsze słusznych, często wręcz haniebnych. Warto sugerować dzieciom próby autorskich zakończeń baśni, odważnych dyskusji na temat niebezpiecznych stereotypów mogących kryć się w przekonaniach wybranych postaci literackich. Wreszcie trzecią sprawą, jaka może być pomocna w poznawaniu przez dzieci klasyki z zainteresowaniem, a nie niechęcią, może być spotkanie z nią na deskach teatru. Liczne teatry lalek (białostocki BTL; warszawski „Guliwer”) mają w swoim repertuarze baśnie H.Ch. Andersena i potrafią je zaadoptować do realiów współczesnego dzieciństwa.

Odnosząc się do krytycznych wypowiedzi i odrzucenia przez większość badanych nauczycieli wprowadzonej zmianą lektury P. Kordyasa *Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły*, można wysnuć wniosek, że nauczycielom zależy na unikaniu sporów religijnych, jako wyjątkowo drażliwych. Trudno nie zgodzić się z ich opiniami, mając na uwadze emocjonalnie bezpieczny rozwój dziecka. W obowiązującej podstawie programowej nie ma jednoznacznego zapisu wskazującego na uznanie i szacunek dla odmienności przekonań drugiego człowieka. Z jednej strony możemy przeczytać, że

Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych,

a więc akcent jest zdecydowanie położony na przekaz treści w duchu narodowym i patriotycznym. Z drugiej strony, celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest

wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia,

tak więc jest mowa, aby dbać o bezpieczny rozwój uczniów, budowanie porozumienia, co nie może mieć miejsca bez uznania poglądów, szacunku do dziedzictwa kulturowego innych osób. Nie jest co prawda wskazane, o jakich tradycjach jest mowa, jak również w całej podstawie programowej nie wyjaśniono, jak rozumiany jest patriotyzm i obywatelstwo. Zdecydowanie nie satysfakcjonują tego typu dwuznaczności w celach kształcenia i wychowania na etapie kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej.

Jestem przekonana, że na żadnym etapie edukacji nie powinien mieć miejsca przekaz treści wywierających presję na uczniach w kontekście wskazywania im autorytetów religijnych, które dla nich, chociażby z racji innych przekonań religij-

⁹ Patrz wskazówki dydaktyczne zawarte w tekstach: (Żółtowski, 2019; Socha, 2020).

nych, autorytetem być nie muszą. Ponadto w *Deklaracji przeciwko nietolerancji religijnej* z 1981 w art. 5 jest zapis wskazujący, że zabrania się zmuszania dziecka do pobierania nauki religii wbrew życzeniom rodziców czy opiekunów prawnych.

Podjęte przeze mnie badania wskazują także na problem dwóch odmiennych postaw nauczycieli wobec pracy z lekturą. Wyróżniam nauczycieli prezentujących postawę otwartą i zamkniętą wobec zmian i nowych propozycji na liście lektur.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej oferuje wybór lektur, nie narzuca go, co może być warunkiem sprzyjającym rozbudzeniu czytelnictwa wśród najmłodszych. I tak z jednej strony wielu nauczycieli z tej swoboda korzysta, wprowadzając autorskie propozycje, ale też biorąc pod uwagę sugestie swoich uczniów, starając się ukierunkowywać na ich potrzeby, a nie tylko na realizację programu. Tak funkcjonuje nauczyciel przyjmujący postawę otwartą. Dla tego typu nauczycieli literatura piękna służy jako narzędzie mogące rozbudzać w dziecku ciekawość poznawczą i wprowadzające je w świat wartości. Tak też część z badanych przeze mnie nauczycieli od lat współpracuje z bibliotekami miejskimi. Najczęściej raz w miesiącu wychodzą wspólnie ze swoimi uczniami do biblioteki, gdzie dzieci wypożyczają samodzielnie książki, ale też uczestniczą w różnorodnych zajęciach warsztatowych, mających na celu promowanie wartościowej literatury. Część nauczycieli regularnie śledzi liczne akcje, projekty czytelnicze na terenie miasta i w kraju, sami wprowadzają innowacje pedagogiczne w obszarze edukacji czytelniczej („lekturniki”, „pudełka z lekturą”, „lapbooki”). Kilku nauczycieli „chwaliło się”, że czyta dzieciom codziennie, lubi obserwować ich reakcje w trakcie czytania¹⁰. Podawane przez nich przykłady książek biograficznych, tzw. biografii edukacyjnych jako autorskich propozycji do dyskusji z uczniami należy postrzegać jako mądry wybór. Tego typu utwory, które ukazują dzieciństwo jako rdzeń tożsamości człowieka, warto dodatkowo wzmacniać gotowością „[...] zadawania pytań (przez dziecko) odnośnie własnej biografii; [...] analizowania codziennych zdarzeń, planowania różnych stanów własnej przyszłości” (Uszyńska-Jarmoc, 2007, s. 176). Poza tym dzielnie się własnymi fascynacjami literackimi, pomoc przy tworzeniu przez dzieci kolekcji książek w klasie („mini biblioteczek”), otaczanie ich książkami, to działania znaczące w kontekście budowania bliskości z lekturą.

Z drugiej strony, jak zauważyłam w trakcie badań, wyłonił się typ nauczyciela przyjmującego postawę zamkniętą wobec zmian i nowości czytelniczych. Niemożność wprowadzania innych, własnych propozycji lektur tłumaczył on obszernością programu nauczania i koniecznością jego realizacji. Zauważyłam również wśród tego typu nauczycieli braki w znajomości literatury dziecięcej, szczególnie nowości wydawniczych. Wyczuwalne było również niezdawanie sobie sprawy

¹⁰ W postawie programowej jest zapis: „Budowanie umiejętności czytania powinno się odbywać przez codzienne czytanie przez nauczyciela fragmentów lektur oraz wspólne rozmowy o nich”, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>, s. 43.

z wagi lektury dla rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka, w wielu przypadkach nawet pewne zaskoczenie „o co tu pytać”. Wiodącą funkcją literatury według tego typu nauczycieli, jest nade wszystko pomoc w kształtowaniu umiejętności czytania i poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie. Akcentując jednak jedynie techniczną stronę czytania, jak twierdzą D. Klus-Stańska i M. Nowicka, pozbawia się tę umiejętność jej kulturowych znaczeń. Dobra technika czytania nie daje gwarancji czytania ze zrozumieniem, podobnie jak tendencyjność i schematyczność pytań stawianych dzieciom, sprawdzających ich poziom rozmienia tekstu w sposób sztuczny (jakiego koloru była sukienka? jak miała na imię? ile miała lat? gdzie działa się akcja?) (Klus-Stańska, Nowicka, 2005). Czy ktoś tak rozmawia o przeczytanym utworze poza klasą? Nie, stąd należy pamiętać jak uboga i krzywdząca dla krytyczno-twórczego czytania tekstu (jego przeżywania, odnoszenia do własnych doświadczeń, kwestionowania, budowania nowych znaczeń od nowa) jest narzucona interpretacja, techniczno-instrumentalny sposób jego odbioru.

„Studiując” kategorię zmiany, rozpoczęłam od pracy Yuvala N. Harariego *21 lekcji na XXI wiek*, w której to autor wskazuje na kontekst „tempa zmian” cywilizacyjnych, szybkość przemian społeczno-gospodarczo-polityczno-kulturowych, natychmiastowy przepływ informacji, niemożność dokonania opisu świata w żadnej jego sferze (Harari, 2018). Logiczne jest, że zmieniający się świat wymusza zmiany również w obszarze szkolnictwa. Z jednej strony, tak samo jak uczniowie potrzebują odmiennych kompetencji od tych zdobywanych z tradycyjnej szkole, również wielu nauczycieli, dyrekcja, poszukują poczucia celu, radości z pracy, stąd podejmują wysiłek rozwoju osobistego, próby zmian w praktyce szkolnej (Gorzeńska, Radanowicz, 2019, s. 80). Z drugiej strony nauczyciele ciągle poddawani ocenie, goniąc za programem określanym wielokrotnie jako źródło opresji, przyzwyczajeni do „oklepanych” form pracy, mogą nie chcieć zmian (głównie w treściach programu i metodach swojej pracy) (Dudzikowa, 2001). Zdarza się, że deklarują chęć zmiany, ale czują frustrację lub obawę wobec jej procesu. Zmiany, które wylicza Y.N. Harari są nieuniknione, zarówno te rozwojowe (nowe ideologie, zaawansowane technologie, medycyna w służbie człowieka), jak i ograniczające wolności jednostki (groźba inwigilacji w znaczeniu cyfrowych dyktatur, wszechwładnych korporacji, tendencje izolacjonistyczne, dyskryminacje kulturowe, nowe typy zamachów- jądrowe, biologiczne, wreszcie zmiany klimatu itd.) Istotne jednak jest, czy nasza szkoła ma je na uwadze, czy zauważa, że żyjemy w jednej cywilizacji ludzkiej?, czy przygotowuje młode pokolenie do myślenia globalnego, nie dzieląc świata na odgradzone od siebie fortece?, czy zadaje sobie trud dyskusji w oparciu o teksty kultury na tematy wszystkich nas dotyczących, tak więc wojny, migracje, rozumienie humanitaryzmu, pa-

triotyzmu, pracy społecznej, budowania więzi itd.?, czy apeluje o podjęcie wyzwań ekologicznych (troska o naszą planetę, wodę, klimat, ekosystemy)?¹¹.

Lektura szkolna jako tekst kultury może być jednym z elementarnych narzędzi budowania świadomości najmłodszy obywateli świata. Jestem przekonana, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, poza znajomością klasyki literatury dziecięcej powinien być również zorientowany w literaturze najnowszej poszukującej odpowiedzi na problemy nurtujące jego wychowanków¹². Myślę, że mając swobodę w wyborze lektur, powinien mądrze z tej swobody korzystać, podejmując się poszukiwania utworów niejednoznacznych, „problemowych”, do których tworzenie map emocji bohaterów literackich byłoby wyzwaniem, a postawione pytania mogłyby wzbudzać konflikt poznawczy¹³.

Bibliografia

- Dz. U. z 2021 r. poz. 1533. Online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001533>.
- <https://www.ore.edu.pl/2021/09/znowelizowana-lista-lektur-w-podstawie-programowej-jezyka-polskiego-z-komentarzem/> [dostęp: 17.11.2022].
- <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [dostęp: 10.09.2022].
- Adamczykowa, Z. (2008). Literatura czwarta – w kręgu zagadnień teoretycznych. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)* (s. 13–47). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bałachowicz, J. (2017). Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się, zrozumieć wczesną edukację* (s. 11–97). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bober, J. (2020). Niewidzialna zmiana. *Forum Oświatowe*, 2, 145–164. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.7>.
- Cackowska, M. (2009). Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce. *Ryms*, 5. Online: <http://www.ryms.pl/2020/04/27/czym-jest-ksiazka-obrazkowa/> [dostęp: 22.07.2022].
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

¹¹ Patrz tekst oparty na badaniach najnowszej prozy dziecięcej podejmującej problem bezpieczeństwa klimatycznego. Polecona została autorska *Ekobiblioteczka*, składająca się z 70 książek określonych jako „szczególnie wrażliwe na ekologiczną kondycję współczesnego świata i ludzkości” (Józefowicz, 2022).

¹² Patrz monografia oparta na badaniach literatury najnowszej XXI wieku (Józefowicz, 2020).

¹³ Autorka niniejszego tekstu pracuje nad kolejnym tekstem podejmującym problem „obecnej” i „nieobecnej” tematyki w lekturach szkolnych, który to planowany jest jako kolejnym w cyklu publikacji.

- Gorzeńska, O., Radanowicz, E. (2019). *Zmiany, innowacje, eksperymenty. W poszukiwaniu inspiracji. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Warszawa: ORE.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lekcji na XXI wiek* (tłum. M. Romanek). Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków: Universitas.
- Jaroszyński, E. (2020). Ewolucja dyskursu o partycypacji społecznej dzieci. *Przegląd Krytyczny*, 1, 20–32.
- Józefowicz, A. (2020). *Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie dziecięcej XXI wieku – w poszukiwaniu kontekstów edukacyjnych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Klus-Stańska, D. (2007). Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 55–66.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Kłakówna, Z. (2013). *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Kraków: Universitas.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewolucja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2011). Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły. W: M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Po życie sięgać nowe... Teoria a praktyka edukacyjna* (s. 530–546). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Leszczyński, G. (2012). *Książki pierwsze, książki ostatnie*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Lisowska, B. (2018). Co obecnie powinni czytać uczniowie edukacji wczesnoszkolnej w świetle nowej podstawy. *Pedagogika*, 2, 167–178. <https://doi.org/10.16926/p.2018.27.47>.
- Murawska, B. (2014). Edukacja wczesnoszkolna. Wiek 5/6–8/9 lat. W: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela* (s. 1–62). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Niesporek-Szamburska, B., Wójcik-Dudek, M. (2017). Książka w domu i w szkole – od domowej lektury do szkolnego podręcznika. W: W.K. Tałuc (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży*. T. 5 (s. 213–228). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Papuzińska, J. (1975). *Czytania domowe*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Socha, I. (2020). Lektura jako bliskość. W: K. Tałuc, M. Nadolna-Tłuczykont (red.), *Między książką a literaturą. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor dr hab. Teresie Wilkoń z okazji 45-lecia pracy naukowej i dydaktycznej* (s. 126–146). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Sochańska, B. (2008), Między niebem a ziemią – Andersen nieznanym. *Polonistyka*, 8, 7–15.
- Sporek, P. (2019). By myśleć, przeżywać, doświadczać... Szkolna lektura wobec paradygmatów zewnętrznych wspólnot interpretacyjnych. *Konteksty Kultury*, 16, 526–540.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2020). Literatura dla dzieci jako przestrzeń wczesnej edukacji w kontekście kanonu lektur. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39 (3), 173–186.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Zadęcka-Cekiera, A., Vaškevič, J. (2020). Praca z tekstem literackim w edukacji wczesnoszkolnej. W: B. Kurowska, K. Łopot-Dzierwa (red.), *Kultura – Sztuka – Edukacja*. T. 4 (s. 81–88). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Żóttowski, D. (2019). Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej. W: W. Heller, M. Kaźmierska, M. Wieczorek (red.), *Dlaczego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni* (s. 85–95). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Żytko, M. (2015). Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i ich gotowość do zmiany. *Edukacja*, 1, 47–59.

What about this change? – opinions of teachers of early school education about school reading

Abstract

Introduction: The text presents the results of a diagnostic survey conducted in the first quarter of 2022 among teachers of early childhood education. It was conducted in order to collect teachers' opinions on the change made in the reading list, effective from 01/09/2021. The text is set in an interpretative paradigm, in the spirit of critical and creative education focused on the subjectivity of participants in the educational process, that perceives teaching as a creative process. I base the theoretical assumptions on such key categories as change in education (Klus-Stańska), open and closed school culture changes (Zamorska, Krzychała), invisible change (Bober), apparent change (Dudzikowa), I draw attention to the importance of teachers' participatory participation in the change as well as emphasizing the reading from the perspective of the text of culture, the medium and the linguistic transmitter of the world image.

Research Aim: Interviews with teachers present the position of early school education teachers towards the change made, their orientation in the latest reading offer addressed to the child, their beliefs, needs and possibilities of its implementation.

Method: The data collection method used was a diagnostic survey. The technique used was a qualitative in-depth interview, partially structured, focused on the problem of the perceived change in reading and the organization of work with reading. The study included 17 teachers of early childhood education from 17 primary schools in the Białystok town.

Conclusion: The results of the survey are aimed at drawing attention to the problem of shaping educational policy in the above-mentioned scope.

Keywords: school reading, early childhood education, literature for children, changes in education.

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.20>

Katarzyna PARDEJ

<http://orcid.org/0000-0002-7111-7834>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Kontakt: kpardej@aps.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Pardej, K. (2022). Aspekty wychowawcze w pracy nauczyciela przedmiotów zawodowych (na przykładzie techników kształcących w zawodzie technik hotelarstwa). *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 307–317.

Aspekty wychowawcze w pracy nauczyciela przedmiotów zawodowych (na przykładzie techników kształcących w zawodzie technik hotelarstwa)

Streszczenie

W artykule omówiono aspekty wychowawcze w pracy nauczyciela przedmiotów zawodowych w technicach kształcących w zawodzie technik hotelarstwa. Przybliżono wyniki badań własnych, w których sformułowano problem badawczy w postaci pytania: Jak nauczyciele przedmiotów zawodowych w technicach hotelarskich realizują funkcję wychowawczą? Badania miały charakter jakościowy. Wzięło w nich udział 9 nauczycieli przedmiotów zawodowych (nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczyciel praktycznej nauki zawodu) z dwóch szkół. Podczas badań wykorzystano metodę wywiadu i metodę analizy dokumentów. Z programów wychowawczo-profilaktycznych obowiązujących w badanych szkołach pozyskano cele wychowawcze oraz opis ucznia kończącego technikum. Dokonano analizy, w jakim zakresie są one realizowane podczas lekcji z przedmiotów zawodowych.

Słowa kluczowe: wychowanie, cele wychowawcze, program wychowawczo-profilaktyczny, nauczyciel przedmiotów zawodowych, uczniowie technikum, technik hotelarstwa.

Wprowadzenie

Działalność wychowawcza szkoły wpisuje się w politykę oświatową państwa. Sprzyja ona rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów poprzez wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i regionalnej,

przywiązanie do historii i tradycji narodowych, przygotowanie i inspirowanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, zachęcanie do uczestnictwa w wolontariatach. Kadra pedagogiczna powinna wykazywać dbałość o wychowanie uczniów w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtować postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, motywować do działań na rzecz ochrony przyrody i rozwijać zainteresowanie ekologią. Proces wychowawczy w szkole ukierunkowany jest na powszechnie akceptowane wartości, zakłada podmiotowe traktowanie ucznia oraz przyczynia się do dokonywania właściwych wyborów i podejmowania odpowiednich decyzji. W wychowaniu młodzieży główną rolę przypisuje się rodzicom, których wolę szkoła powinna uwzględniać przy realizacji zadań wychowawczych (*Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* Dz.U. z 2018, poz. 467). Szkoła w porozumieniu z rodzicami opracowuje co roku program wychowawczo-profilaktyczny. W procesie kształtowania postaw uczniów uwzględniane są również treści zawarte w podstawach programowych kształcenia ogólnego i zawodowego. Nauczyciel w szkole, prócz zadań dydaktycznych, realizuje zadania wychowawcze i profilaktyczne oraz opiekuńcze. Zarówno nauczyciele kształcenia ogólnego, jak i zawodowego oddziałują intencjonalnie i nieintencjonalnie na zachowanie uczniów. Wynika to z natury relacji międzyludzkich (Kopeć, 2008; Broniarz i in., 2019).

Osobnym wątkiem jest to, jak sami nauczyciele oceniają zdobyte w trakcie wykształcenia kompetencje wychowawcze w konfrontacji z rzeczywistością szkolną. Badania przeprowadzone przez Wandę Baranowską (2014, s. 7), których „celem było ustalenie stanu kompetencji wychowawczych generowanych pojmowaniem wychowawczej funkcji szkoły przez nauczycieli szkoły ponadgimnazjalnej i wykrycie ich związku z procesem kształcenia do roli zawodowej” posłużyły do odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące

przebiegu procesu kształcenia formalnego do roli nauczyciela, typu kształcenia stanowiącego formalne źródło kompetencji wychowawczych respondentów, poziomu wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej, w samoocenie uczestników badania,

które świadczą o ich kompetencjach pedagogicznych. Nauczyciele (wśród nich również nauczyciele przedmiotów zawodowych) dokonywali zatem samooceny wiedzy w obszarze psychologii, pedagogiki i dydaktyki przedmiotowej, które łączyły się z ich kompetencjami wychowawczymi w okresie przeprowadzania badania. Przydatny do realizacji zadań wychowawczych posiadany przez siebie zasób wiedzy i umiejętności psychologicznych nauczyciele ocenili jako wysoki (38,1% nauczycieli) lub przeciętny (41,9% nauczycieli). Podobnie oceniali poziom posiadanego przez siebie zasobu wiedzy i umiejętności pedagogicznych, który postrzegają jako wysoki (61,3% nauczycieli) i przeciętny (35,5% nauczycieli). Nie wiele jednak nauczycieli wysoko ocenia swoje ogólne kompetencje wychowaw-

cze (12,1% nauczycieli). Zdecydowana większość ocenia je jako przeciętne (87,9% nauczycieli) (Baranowska, 2014). W szkolnictwie branżowym przed nauczycielami przedmiotów zawodowych stoi jeszcze większe wyzwanie, ponieważ muszą oni przygotować ucznia do wykonywania konkretnego zawodu, zdobycia kompetencji twardych, które będą wykorzystywać w danym środowisku pracy, np. w porozumieniu z członkami zespołu lub w relacjach z klientami (*Rozporządzenie MEiN z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego* Dz.U. 2019, poz. 991).

Nasuwa się pytanie, jak nauczyciele kształcenia zawodowego na lekcjach z przedmiotów zawodowych wychowują swoich uczniów?

Założenia badawcze

Celem badań własnych było rozpoznanie i opis funkcji wychowawczej pełnionej przez nauczycieli przedmiotów zawodowych w technikach. Problem badawczy brzmiał: Jak nauczyciele przedmiotów zawodowych (nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczyciel praktycznej nauki zawodu) realizują funkcję wychowawczą? Badania jakościowe zostały przeprowadzone w 2019 r. w dwóch warszawskich technikach hotelarskich. Wykorzystano dwie metody badawcze, tj. metodę wywiadu i metodę analizy dokumentów. Wywiad, częściowo kierowany (por. Rubacha, 2011, s. 134), zawierał pięć pytań do nauczycieli i był przeprowadzany z każdym z nich indywidualnie. Wywiady odbyły się po uzyskaniu zgód od dyrektorów szkół oraz od nauczycieli. Badania miały charakter dobrowolny i anonimowy. Nauczyciel w dowolnej chwili mógł zrezygnować z udziału w badaniu. Próba badawcza była celowa (por. Konarzewski, 2000, s. 108). Uczestnicy badania otrzymywali z tygodniowym wyprzedzeniem spis pytań, co miało zagwarantować uzyskanie przemyślanych odpowiedzi. Jeden spośród 10 nauczycieli odmówił udziału w badaniu. Wywiady odbywały się w dogodnym terminie w szkole, w której pracują nauczyciele. Analizie poddano także programy wychowawczo-profilaktyczne obowiązujące w obu technikach. Nie powielano podobnych odpowiedzi uzyskanych podczas wywiadów.

Wyniki badań własnych – interpretacja i dyskusja

Głównym zadaniem szkolnych programów wychowawczo-profilaktycznych jest wspomaganie ucznia we wszechstronnym rozwoju. W tabeli przedstawiono cele wychowawcze i sylwetkę ucznia kończącego technikum hotelarskie pochodzące z programów wychowawczo-profilaktycznych obowiązujących w badanych szkołach.

Tabela 1

Cele wychowawcze i sylwetka ucznia kończącego technikum hotelarskie

Cele wychowawcze	
wspieranie naturalnego rozwoju ucznia dzięki zaspokajaniu jego indywidualnych potrzeb, rozwijaniu indywidualnych predyspozycji, budowaniu wspierającej relacji nauczyciel–uczeń, wskazywaniu mocnych i słanych stron	rozwijać mocne strony, zainteresowania i aktywność twórczą w trakcie zajęć szkolnych i pozaszkolnych
kształtowanie właściwych postaw życiowych i właściwego sposobu myślenia dzięki kreowaniu i wskazywaniu wzorców, przekazywaniu wartości istotnych z punktu widzenia kultury i relacji międzyludzkich, uwrażliwianiu na problemy społeczne	podejmować działania prospołeczne, w tym uczestniczyć w wolontariacie szkoły, samorządzie uczniowskim i innych działaniach na rzecz szkoły i środowiska lokalnego; budować własny system wartości oparty na tradycji, zasadach moralnych i etycznych; kształtować prawidłowe relacje z rówieśnikami, nauczycielami, pracownikami szkoły i pracodawcami, oparte na wzajemnym szacunku; respektować postawę szacunku i tolerancji wobec innych ludzi różniących się poglądami, zachowaniem, wyglądem oraz osób z niepełnosprawnością
kształtowanie poczucia tożsamości narodowej, przynależności do społeczności szkolnej, lokalnej i regionalnej, świadomości swoich praw i obowiązków	wykazywać świadomość obywatelską i społeczną w oparciu o zasady demokracji i postawy patriotyczne; szanować symbole narodowe, państwowe i regionalne oraz przeszłość własną, swojej rodziny i kraju
wzrost kompetencji uczniów, rodziców i nauczycieli w zakresie radzenia sobie w trudnych sytuacjach	świadomie wybierać zachowania bezpieczne, rozumieć, jak unikać działań ryzykownych
profilaktyka uzależnień (od dopalaczy, alkoholu, papierosów, multimediów, Internetu, hazardu i innych) oraz promowanie zdrowego stylu życia i higieny psychicznej	wdrażać zdrowe nawyki żywieniowe oraz promować aktywny styl życia
zapobieganie niepowodzeniom szkolnym i stwarzanie warunków do właściwego wypełniania obowiązków szkolnych, wybór właściwej ścieżki kariery	
rozwijanie kluczowych kompetencji przedsiębiorczości i przejawia inicjatywy	wykazywać świadomość proekologiczną i podejmować działania na rzecz ochrony środowiska naturalnego

Tabela 1

Cele wychowawcze i sylwetka ucznia... (cd.)

Sylwetka ucznia kończącego technikum	
<p>samodzielny, tj. uczeń kieruje swoim działaniem, dociera do różnych źródeł informacji, radzi sobie w sytuacjach problemowych, rozstrzyga wątpliwości i problemy moralne zgodnie z przyjętą hierarchią wartości, potrafi dokonać samooceny, prezentuje własny punkt widzenia i uwzględnia poglądy innych ludzi</p>	<p>ma poprawny stosunek do nauki i obowiązków szkolnych, tj. dotrzymuje ustalonych terminów, rzetelnie wywiązuje się z powierzonych mu oraz dobrowolnie podejmowanych prac i zadań, w stosunku do swoich możliwości, wkładu pracy i innych uwarunkowań uczeń osiąga maksymalne wyniki oraz jest przygotowany do zajęć i posiada niezbędne pomoce</p>
<p>odpowiedzialny, tj. uczeń odpowiada za swoje wyniki w nauce, za skutki podejmowanych decyzji, potrafi odróżnić rzeczywistość od wyobraźni, podporządkowuje się określonym zasadom życia społecznego, dba o zdrowie oraz życie własne i innych</p>	<p>ma wysoką frekwencję, tj. powyżej 90%, ma 100% usprawiedliwionych godzin w ciągu całego roku szkolnego; spóźnia się jedynie z przyczyn niezależnych od siebie</p>
<p>twórczy, tj. uczeń rozumie potrzebę doskonalenia i rozwijania samego siebie, tworzy własny warsztat pracy, rozwija swoje zainteresowania, pasje, rozwiązuje problemy, które napotyka w życiu</p>	<p>jest zaangażowany w życie klasy, szkoły, tj. aktywnie włącza się w przygotowanie uroczystości szkolnych, chętnie i często pomaga koleżankom i kolegom w nauce i sprawach życiowych, podejmuje działania w samorządzie uczniowskim oraz innych organizacjach, uczestniczy w uroczystościach szkolnych i klasowych, angażuje się w przygotowanie dekoracji klasopracowni i na akademii szkolne oraz pomocy naukowych, aktywnie uczestniczy w zajęciach organizowanych przez nauczycieli, a jego wyniki pracy widoczne są na terenie szkoły</p>
<p>etyczny, tj. uczeń odróżnia prawdę od kłamstwa, umie współdziałać z innymi, rozumie sens praw i obowiązków, szanuje siebie i innych, dba o dobro wspólne, estetyczny wygląd własny i otoczenia</p>	<p>ma wysoką kulturę osobistą i właściwą postawę wobec nauczyciela i uczniów, tj. przejawia kulturę słowa i dyskusji, i wymaga tego od swoich rówieśników, nie używa wyrazów niecenzuralnych, z szacunkiem odnosi się do innych osób, chętnie pomaga innym ma schludny ubiór, przestrzega zasad bezpieczeństwa i zasad dobrych relacji międzyludzkich, staje w obronie pokrzywdzonego, promuje zdrowy tryb życia</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie programów wychowawczo-profilaktycznych obowiązujących w dwóch technikach hotelarskich, w których przeprowadzono badania.

W programach wychowawczo-profilaktycznych cele wychowawcze zostały odniesione do sfery rozwoju fizycznego, emocjonalnego, intelektualnego, społecznego i duchowego. W ramach rozwoju fizycznego wskazano promowanie zdrowego stylu życia. W sferze emocjonalnej wyszczególniono: budowanie wspierającej relacji nauczyciel-uczeń, umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, unikanie zachowań ryzykownych. Z kolei w sferze rozwoju intelektualnego znalazły się: rozwijanie zainteresowań i aktywności twórczej, wybór odpowiedniej ścieżki zawodowej. Natomiast w ramach rozwoju społecznego uwzględniono: kształtowanie postawy prospołecznej, kształtowanie relacji z ludźmi opartych na wzajemnym szacunku i tolerancji, kształtowanie poczucia tożsamości narodowej, przynależności do lokalnej społeczności oraz świadomości swoich praw i obowiązków, dbałość o ochronę środowiska naturalnego. A w sferze duchowej mieszczą się takie cele wychowawcze: wspieranie naturalnego rozwoju ucznia, wskazywanie mocnych i słabych stron, kształtowanie właściwych postaw życiowych, przekazywanie wartości istotnych z punktu widzenia kultury i relacji międzyludzkich, budowanie własnego systemu wartości opartego na tradycji, zasadach moralnych i etycznych. Cele wychowawcze znajdują odzwierciedlenie we wskazanych w programach profilaktyczno-wychowawczych cechach ucznia kończącego szkołę.

Przyjrzyjmy się teraz odpowiedziom uzyskanym na pytania zadane podczas wywiadów. Na pierwsze pytanie: Jakie cele wychowawcze uważa Pani/Pan za najistotniejsze na etapie szkoły średniej – technikum? padły odpowiedzi, które sytuują się w wyżej wskazanych sferach:

- emocjonalna – „odpowiedzialność” („Odpowiedzialność za własne czyny”; „Kształtowanie współodpowiedzialności za wyniki”), „odporność na stres”, „wspieranie w wyborze ścieżki doskonalenia zawodowego”;
- intelektualna – „samodoskonalenie” („Aby chcieli zrobić coś dla siebie, dążyli do własnego rozwoju”; „Najważniejsze, co mi się udało przekazać, to potencjał, tzn. jak chcesz, to możesz”), „dociekliwość” („Wywołanie u nich zaciekawienie światem”), „samodzielność”;
- społeczna – „dbałość o kulturę osobistą” („Umiejętność zachowania się na stanowisku pracy. Wpajanie zasad zachowania, savoir-vivre’u”), „współpraca w zespole” („Najważniejsza jest umiejętność pracy w zespole”; „Tworzenie społeczności klasowej. Tworzenie, kształtowanie norm współpracy w społeczności szkolnej”), „kształtowanie postawy społecznej” („Kształtowanie pozytywnego i świadomego, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, sprawczość”), „kultura słowa”, „komunikatywność”, „szacunek” („Szacunek wobec pracy i otoczenia, w którym żyjemy i przebywamy, czyli także środowiska szkolnego czy na praktykach”; „Szacunek dla innych ludzi”), „życzliwość”, „bezinteresowność”, „tolerancja”;
- duchowa – „uczciwość”, „sumienność” („Solidne wykonywanie obowiązków”), „systematyczność”, „rzetelność”, „zachowanie tajemnicy służbowej”.

Zwraca uwagę fakt, że żaden z nauczycieli nie odniósł się do sfery rozwoju fizycznego. Za najistotniejsze cele wychowawcze pytani nauczyciele uznali: kulturę osobistą, współpracę w zespole oraz kształtowanie postawy społecznej (po 4 odpowiedzi). Często wymieniali: samodoskonalenie, odpowiedzialność, kulturę słowa i komunikatywność (po 3 odpowiedzi). Ponadto wskazywali szacunek, ciekliwość i sumienność (po 2 odpowiedzi). Jednokrotnie pojawiły się: dyskrecja zawodowa, tolerancja, bezinteresowność, życzliwość, samodzielność, systematyczność, odporność na stres, a także pomoc w wyborze właściwej ścieżki kariery.

Aby osiągnąć cele wychowawcze, rozmówcy stawiają uczniom wymagania. Przedstawili je w odpowiedziach na pytanie: Jakie wymagania w zakresie wychowania stawia Pani/Pan swoim podopiecznym? Te wymagania również można przypisać do wskazanych wcześniej sfer:

- fizyczna – „Niepalenie papierosów”; „Estetyka zawodowa, czyli muszą mieć umyte ręce, czyste paznokcie, a dziewczęta – schludny makijaż i spięte włosy”;
- emocjonalna – „Niebycie wulgarnym, niestosowanie wobec innych przemocy”;
- intelektualna – „samodzielność, logiczne myślenie”;
- społeczna – „Kultura osobista, życzliwość wobec nauczycieli” [odnoszenie się do nauczyciela z szacunkiem – przyp. K.P.]; „Empatia”; „Punktualność i konsekwentne dążenie do celu, realizacji zadań”; „Przestrzeganie norm społecznych i zasad panujących w szkole”; „Kultura słowa”; „Poszanowanie drugiego człowieka, tolerancja”; „Zwracam uwagę na sposób wystawiania się, na szacunek”;
- duchowa – „Wymagam uczciwości, prawdomówności. Uczę ich, że można mieć drugą szansę, ale tylko pod warunkiem, iż się jest uczciwym. Przyznania się, że z powodu złego samopoczucia nie jest w stanie napisać sprawdzianu”; „Sumienność”; „Chęć do pracy”.

W odpowiedzi na pytanie o wymagania w zakresie wychowania ujawniła się także sfera fizyczna. Nauczyciele najczęściej wymagają od podopiecznych przestrzegania obowiązujących norm, w tym norm społecznych (5 respondentów), zwracają uwagę na sposób wystawiania się (4), kulturę osobistą (3) i szacunek (wobec siebie i innych) (3). Rzadziej wskazują na empatię-i pomoc innym ludziom, uczciwość, prawdomówność czy samodzielność (po 2 odpowiedzi). Jednokrotnie podano życzliwość, sumienność, punktualność, konsekwencję w dążeniu do celu, logiczne myślenie, tolerancję, dbanie o zdrowie. Żaden nauczyciel nie przywołał współpracy w zespole oraz odpowiedzialności, co zaskakuje, zważywszy na to, że sprawy te pojawiły się jako istotne cele wychowawcze.

W jaki sposób stawiane są uczniom wymagania w zakresie wychowania, dostarczają odpowiedzi na pytanie: Na czym polega sytuacja stawiania wymagań wychowawczych? Respondenci zapoznają uczniów z przyjętymi wymogami wychowawczymi na pierwszych zajęciach, a następnie w trakcie roku szkolnego, w sytuacji, kiedy jest to konieczne, przypominają o panujących zasadach.

Nauczyciele przekonują uczniów do stawianych wymagań wychowawczych w następujący sposób:

Najczęściej mówię im o sytuacjach związanych z wychowaniem w odniesieniu do ich przyszłości; w trakcie lekcji, ale także jak spotykam się z nimi przed praktykami i w trakcie praktyk; w trakcie projektowych staży. Zawsze im mówię o tym, co powinni zrobić, żeby im w życiu było dobrze, żeby byli skuteczni, konsekwentni, umieli sobie radzić, nie bali się i byli odważni. Przed wycieczką przedmiotową mówię im o swoich oczekiwaniach, np. ubrać schludny strój, być grzecznym, zadawać pytanie, nie wstydzić się. Kiedy ktoś spóźni się na lekcję, tłumaczę, dlaczego nie wolno tak postępować. Chciałabym oduczyć ich spóźniania się, bo do pracy nie będą mogli się spóźniać. Staram się im uzmysłowić, że życie dorosłe, w dużej mierze wymaga umiejętności podporządkowania się różnego typu zasadom;

„Moje motto jest takie, że jeżeli nie wiesz, jak się zachować, zachowuj się przyzwoicie. W razie konfliktu, zawsze posiłkuj się dobrym humorem, ale nie szyderstwem”.

Kiedy zachowanie uczniów odbiega od ustalonych norm, nauczyciele starają się reagować na bieżąco. Udzielają słownych upomnień, czasem z zabarwieniem humorystycznym lub odwołują się do realnych sytuacji. Uczeń jest traktowany podmiotowo.

W udzielonych odpowiedziach padły również stwierdzenia o postawie samych nauczycieli: „Jesteśmy bardziej przyjaciółmi, tak mi się przynajmniej wydaje. Szanujemy się wzajemnie”; „Nauczyciel jest aktorem, więc jak uczniowie obserwują aktora, to wzorują się na nim. Jak nie wiesz, jak się zachować, to zachowuj się jak nauczyciel, zachowuj się przyzwoicie”; „Traktuję ucznia jako podmiot, któremu należy się akceptacja, zainteresowanie”; „Indywidualnie podchodzę do problemów i potrzeb ucznia”.

Wyznaczenie celów wychowawczych oraz stawianie określonych wymagań w zakresie wychowania pozwala na ukształtowanie określonej postawy ucznia kończącego szkołę. Z tego powodu zadano pytanie: Co Pani/Pana zdaniem oznacza sformułowanie uczeń spełnia wymagania w zakresie wychowania?

Udzielone odpowiedzi można zestawić, odnosząc je do cech ucznia wskazanych w programie wychowawczo-profilaktycznym, obowiązującym w jednym z badanych techników:

- samodzielny, potrafiący kierować własnym procesem uczenia się – „Poważnie traktuje naukę”; „Uczeń potrafi dostosować się do danej sytuacji i zaprezentować się z najlepszej strony, np. na lekcji, praktykach, wycieczkach przedmiotowych”;
- odpowiedzialny – „Nie ma nałogów”;
- twórczy – „Bierze czynny udział w życiu szkoły”; „Bierze udział w projektach stażowych, kursach zawodowych (kelnerskich, barmańskich)”;

- etyczny – „Nie wykazuje negatywnych zachowań. Jest kulturalny”; „Odnosi się do wszystkich z szacunkiem”; „Zachowuje się zgodnie z ustalonymi normami współdziałania i współżycia”.

Pojawiły się również odpowiedzi zawierające treści negatywne: „Nie ma czegoś takiego jak uczeń spełnia wymagania, to jest plastelina, ją można ulepić. Od nauczyciela zależy, jaką formę ulepi”;

Nie ma takiego ucznia. Wychowanie jest ciężką sprawą. Oni przychodzą do technikum z pewnym wychowaniem wyniesionym z domu i ze szkoły podstawowej. Nie mamy już wpływu na pewne zachowania, każdy z nich jest ukształtowany.

Badani nauczyciele największe znaczenie przypisali przestrzeganiu obowiązujących norm i zasad (aż 8 odpowiedzi). Znacznie rzadziej wskazywali na szacunek wobec siebie i innych (3 odpowiedzi), wysoką kulturę osobistą oraz jest zaangażowanie w życie szkoły (po 2 odpowiedzi). Pojedyncze odpowiedzi dotyczyły odpowiedzialności, poważnego podejścia do nauki i własnego rozwoju, a także dbałości o wygląd zewnętrzny. Sylwetka ucznia opisana przez nauczycieli zasadniczo odpowiada tej, którą przedstawiono w programach wychowawczo-profilaktycznych obowiązujących w badanych technikach.

Nieprzestrzeganie wymagań w zakresie wychowania wiąże się z konsekwencjami. Z tego powodu rozmówcy zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie: Jakie są konsekwencje nieprzestrzegania stawianych przez Panią/Pana wymagań w zakresie wychowania i jakie przynoszą efekty?

Informacje na temat rodzajów konsekwencji wynikających z nieprzestrzegania wymagań w zakresie wychowania zawiera wypowiedź:

Tu jest 18 osób. Każdy ma różną sytuację. Mam niedosłzłego samobójcę w klasie. Jeśli przekraczają te normy, dają upomnienia na piśmie, w dalszej części nagana. Praca indywidualna z dzieckiem – motywacja pozytywna, kary – upomnienia, nagany.

Nauczyciele dość chętnie mówią o pozytywnych efektach wyciągania tych konsekwencji: „W większości przypadków konsekwencje dają pożądany rezultat”;

Konsekwencje są potrzebne w tym, żeby młodzież przygotować do życia w społeczeństwie, do pracy. Jak będą kulturalni, obowiązkowi, sumienni, to później przełoży się to na ich życie zawodowe. Ktoś będzie ich odpowiednio traktował, poważnie”.

Warto zauważyć, że sami uczniowie dostrzegają pozytywne efekty wyciągania konsekwencji wobec nieprzestrzegania wymagań wychowawczych: „Z czasem zauważają i doceniają pracę wykonaną wspólnie przez ten czas nad sobą i swoim zachowaniem oraz postawami”. Niektórzy uczniowie lekceważą te konsekwencje: „Nie boją się żadnych konsekwencji. Są takie przypadki, może nie wszyscy, ale ci właśnie najgorsi, to już ile razy mnie przepaszali za swoje zachowanie i ciągle robią to samo”.

Nauczyciele dostrzegają zasadność wyciągania konsekwencji w przypadku niewłaściwych zachowań uczniów. Podopieczni są upominani słownie, pisemnie

albo udziela się im nagany. Uczniów przekraczających przyjęte normy motywuje się pozytywnie do zmiany zachowania. Podejmuje się też pracę indywidualną z podopiecznymi. Większość uczniów obawia się groźących im następstw za nieodpowiednie zachowanie. Jeden nauczyciel przyznał, że chętnie rezygnuje z wyciągania konsekwencji na rzecz dobrych relacji z młodzieżą.

Zakończenie

Pełnienie funkcji wychowawczej przypisywane jest przede wszystkim wychowawcom (którzy oczywiście są jednocześnie nauczycielami jakiegoś przedmiotu lub przedmiotów) oraz nauczycielom kształcenia ogólnego. Wyniki przeprowadzonych badań wykazują, że nauczyciele przedmiotów zawodowych (nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczyciel praktycznej nauki zawodu) również realizują zadania wychowawcze. Mają oni świadomość, że uczestniczą w procesie wychowania uczniów. Widzą stojące przed nimi cele wychowawcze, które potrafią zhierarchizować. Potrafią stawiać wymagania dostosowane do danych uczniów i konkretnych sytuacji. Starają się towarzyszyć młodym ludziom na progu dorosłości, a nie tylko uczyć zawodu. Ukierunkowują ich na drodze osobistego i zawodowego rozwoju. Mają na uwadze indywidualne podejście do ucznia. Oceniają jego zachowania i postawy. W razie potrzeby wyciągają konsekwencje, kierując się dobrem podopiecznych.

Każdy z badanych nauczycieli przedmiotów zawodowych na swój sposób pełni funkcję wychowawczą, jednakże ich działania są zbieżne z programami wychowawczo-profilaktycznymi obowiązującymi w technikach, w których pracują.

Bibliografia

- Baranowska, W. (2014). Proces kształcenia nauczycieli, ich kompetencje wychowawcze oraz pojmowanie wychowawczej funkcji polskiej szkoły ponadgimnazjalnej. *Perspektywy Edukacyjno-Społeczne*, 2, 5–13.
- Broniarz, S., Czyżkowska, D., Federowicz, M., Misiuk, T., Osiał, W., Pacewicz, A., Wiśniewski, J., Zybala, A. (2019). Funkcje wychowawcze szkoły i edukacja moralna w Polsce. *Studia z Polityki Publicznej*, 4, 137–168.
- Kopeć, K. (2008). Nauczyciel – pomiędzy wykładownicą a wychowawcą. W: P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (red.), *Edukacja bez granic – mimo barier. Przestrzeń tworzenia*. T. 1 (s. 102–106). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Rozporządzenie MEiN z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego Dz.U. 2019, poz. 991.

Rozporządzenie MEiN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia Dz.U. 2018, poz. 467. Online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU2018000467/O/D20180467.pdf>.

Rubacha, K. (2011). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

Educational aspects in the work of a teacher of vocational subjects (on the example of technicians training in the profession of hotel management technician)

Abstract

The article discusses educational aspects in the work of a teacher of vocational subjects in technical schools training for the profession of hotel management technician. The results of own research are presented, in which the research problem was formulated in the form of the question: how do teachers of vocational subjects in hotel technical schools perform the educational function? The research was qualitative in nature. Nine teachers of vocational subjects (teachers of theoretical vocational subjects and a teacher of practical vocational training) from two schools participated in it. During the research, the interview method and document analysis method were used. From the educational and preventive programs in effect at the studied schools, educational goals and a description of the student graduating from the technical school were obtained. An analysis was made of the extent to which they are implemented during lessons in vocational subjects.

Keywords: upbringing, educational goals, upbringing-preventive program, teacher of vocational subjects, students of a technical school, hotel technician.

Zasady przygotowywania publikacji

I. Wymagania podstawowe

1. Dokument powinien zostać dostarczony w postaci elektronicznej (adres mailowy: pe@ujd.edu.pl) w pliku typu „doc” lub „docx” (program Word).
2. Format: A4 standardowego maszynopisu (marginesy: 25 mm), czcionka Times New Roman, 12 punktów, odstęp 1,5 wiersza.
3. Stopień pisma w materiałach uzupełniających (tabele, przypisy, podpisy) powinien być o 2 punkty mniejszy od stopnia pisma tekstu głównego (10 pkt). Maksymalna szerokość tabel i rysunków to 12,5 cm przy układzie pionowym i 18 cm przy układzie poziomym.
4. Imię i nazwisko autora w lewym górnym rogu, poniżej afiliacja; tytuł tekstu wyśrodkowany i wytłuszczony.
5. Do artykułu należy dołączyć: jego streszczenie w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe (maksymalnie 5 terminów) w języku polskim i angielskim.
6. Streszczenia w języku polskim i w języku angielskim autor przygotowuje we własnym zakresie. Powinny one stanowić skróconą wersję artykułu. Objętość tekstu każdego z załączonych streszczeń nie powinna przekraczać 200 wyrazów. Nad tekstem streszczeń należy umieścić tytuł artykułu (w przypadku streszczenia w języku angielskim tytuł powinien również być przetłumaczony na język angielski).
7. Przy wykorzystaniu jakichkolwiek materiałów pochodzących z innych publikacji należy stosować się do przepisów wynikających z prawa autorskiego.

II. Tekst główny

1. Akapity należy rozpoczynać wcięciem ustawionym jednakowo dla całego dokumentu (za pomocą linijki górnej bądź w oknie formatowania akapitu).
2. Dokładne **cytaty** wprowadza się za pomocą cudzysłowów „drukarskich”. Cytat w cytacie oznacza się cudzysłowem «francuskim». Cudzysłów francuski należy wstawiać z tabeli znaków (polecenie: wstaw symbol). Można też stosować oddzielny akapit o mniejszym stopniu pisma.
3. Omawianą leksykę zapisuje się pochyłą odmianą czcionki (*kursywą*).
4. Odmianą pochyłą (*kursywą*) zapisuje się ponadto: tytuły dzieł drukowanych (*O dobrej i złej polszczyźnie*, *Kamienie na szaniec*), wtrącenia obcojęzyczne (*a propos*, *ex lege*), łacińskie nazwy systematyczne (*Corvus corvus*), włoskie terminy muzyczne (*legato*).
5. Partie tekstu można wyróżniać przez **pogrubienie** lub **r o z s t r z e l e n i e**. Nie stosuje się wyróżnienia poprzez podkreślenie. Należy również unikać łączenia **kilku rodzajów** wyróżnień. Wyróżnienia powinny być stosowane jednolicie i konsekwentnie w obrębie danej pracy.

III. Zasady podawania informacji bibliograficznej

1. Obowiązuje styl APA. W tekście umieszcza się odsyłacze bibliograficzne, na końcu artykułu – bibliografię.
2. Odsyłacz bibliograficzny w tekście składa się z umieszczonego w nawiasie okrągłym nazwiska autora i daty wydania źródła, oddzielonych przecinkiem, np. (Łukasiewicz, 2005).

W przypadku dokładnych cytatów podaje się też numer strony oddzielony od roku wydania przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005, s. 74). Jeśli kilka prac tego samego autora opublikowano w tym samym roku, należy po dacie dodać litery „a”, „b”, „c” (bez spacji).

3. Nie stosuje się formy tamże/ibidem. Nazwisko autora podaje się za każdym razem. Prace dwóch autorów zapisuje się z przywołaniem obu nazwisk (Prigogine, Stenger, 1990). Prace 3–5 autorów: w pierwszym przywołaniu podaje się wszystkie nazwiska, w kolejnych tylko pierwsze i formułę „i in.” Prace sześciu i więcej autorów: zarówno w pierwszym, jak i kolejnych przywołaniach podaje się tylko nazwisko pierwszego autora i formułę „i in.”.

IV. Przykłady opisu bibliograficznego

1. Monografia

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

2. Artykuł w pracy zbiorowej lub wydawnictwie nieperiodycznym

Bakuła, K. (2006). Efekt motyla, swobodnie mówiąc. W: K. Bakuła, D. Heck (red.), *Efekt motyla: humaniści wobec teorii chaosu* (s. 24–78). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

3. Praca pod redakcją

Bakuła, K., Heck, D. (red.). (2006). *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

4. Artykuł w czasopiśmie

Serafin, K. (2013). Aksjologiczny wymiar tożsamości podmiotu osobowego w ujęciu Marii Gołaszewskiej. *Świdnickie Studia Teologiczne*, 10, 319–331.

Jeśli artykuł posiada numer DOI, należy podać go na końcu opisu bibliograficznego (po kropce), w formie aktywnego hiperlinku.