

PODSTAWY EDUKACJI

TOM 12

JĘZYK W EDUKACJI – EDUKACJA JĘZYKOWA

FUNDAMENTALS OF EDUCATION

VOL. 12

LANGUAGE IN EDUCATION – LINGUISTIC EDUCATION

RADA NAUKOWA

prof. zw. dr hab. **Olga Czerniawska**, *Profesor emeritus* Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Polska

dr hab. **Dorota Gołębiak**, prof. CDV, Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska

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

dr hab. **Hana Červinková**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska

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

dr hab. **Grażyna Rygał**, prof. UJD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

prof. zw. dr hab. **Ryszard Łukaszewicz**, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław, Polska

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

dr hab. **Eligiusz Malolepszy**, prof. UJD, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

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. **Mariusz Dembiński**, prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)

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

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

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

prof. **Vlasta Cabanová** PhD, Žilinská Univerzita v Žiline, Słowacja

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. KPSW, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Polska

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

dr hab. **Tomasz Zimny**, prof. US, Uniwersytet Szczeciński, Polska

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

UNIwersYTET HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY
IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

PODSTAWY EDUKACJI

TOM 12

JĘZYK W EDUKACJI – EDUKACJA JĘZYKOWA

pod redakcją
ANNY IRASIAK

FUNDAMENTALS OF EDUCATION

VOL. 12

*LANGUAGE IN EDUCATION –
LINGUISTIC EDUCATION*

ed.
ANNA IRASIAK



Częstochowa 2019

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

Redaktor naczelna wydawnictwa
Paulina PIASECKA

Korekta
Andrzej MISZCZAK

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

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>

Copyright © 2019 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

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego
im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19
www.ujd.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@ujd.edu.pl

SPIS TREŚCI

CONTENTS

Anna IRASIAK	
Od redakcji: Podstawy Edukacji.	
Język w edukacji – edukacja językowa	9
STUDIA I ROZPRAWY	
Jarosław GARA	
„Semantyczne pola” egzystencjalnego doświadczenia językowego – epifania i alienacja jako mimetyczne struktury formacji wychowawczej	13
“Semantic fields” of existential linguistic experience – epiphany and alienation as mimetic structures of educational formation (Summary)	27
Agata ŁOPATKIEWICZ	
Kilka uwag o (językowej) niewspółmierności paradygmatów pedagogiki	29
A few comments relevant to the (linguistic) incommensurability of the paradigms of pedagogics (Summary)	46
Bogusław BIESZCZAD	
Pedagogika i zwrot językowy – wstęp do problematyki	47
Pedagogics and a phrase – introduction to the issue (Summary)	57
Małgorzata PIASECKA	
Sobąpowiadanie, czyli o czułej i uniwersalnej narracji Marzyciela	59
Self-narrative, or about sensitive and universal narration of a Dreamer (Summary)	70
Anna WASILEWSKA	
Edukacyjna odpowiedź na horyzont oczekiwań językowych dziecka ..	71
An educational response to the horizon of a child’s linguistic expectations (Summary)	83
Paweł ZIELIŃSKI	
Rektyfikacja nazw w konfucjańskiej myśli filozoficznej i pedagogicznej	85
Rectifying names in the philosophical and pedagogical thought of Confucianism (Summary)	93

Agnieszka MICHALKIEWICZ-GOROL

- Język rozważań Sebastiana Petrycego z Pilzna o wychowaniu i edukacji bez kobiet i nie dla kobiet 95
The language of reflections of Sebastian Petrycy of Pilsen on upbringing and education without women, and not for women (Summary) 107

Iwona WENDREŃSKA, Małgorzata SATOŁA

- Pomóż mi wyrazić się inaczej, czyli umożliwianie uczniom szkół specjalnych nabywania kompetencji komunikacyjnych – przykłady dobrych praktyk 109
Help me express myself in a different way – enabling special school students to acquire communicative competence (examples of good practices) (Summary) 122

Anna IRASIAK

- O potrzebie refleksji nad polskim językiem migowym jako przedmiotem nauczania i uczenia się 123
About the need to reflect upon the Polish Sign Language as a subject of teaching and learning (Summary) 136

Z BADAŃ

Anna DĄBROWSKA

- Młodzież wobec przemian kultury pisma – kompetencja tekstotwórcza nastolatków w świetle badań własnych 139
Youth and Changes in the Culture of Literacy – Text-creating Competence of Teenagers in the Light of Research (Summary) 153

Kinga LISOWSKA

- Gwara a tożsamość kulturowa przedszkolaków – na przykładzie placówek przedszkolnych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego 155
The cultural identity of preschoolers-in the example of pre-school establishments from the Warmian-Masurian Voivodeship (Summary) 168

Katarzyna SMOTER, Barbara JAMROZOWICZ

- Gadki o gatkach... Zagadnienie wykorzystywania seksualnego dzieci w dyskursach kampanii społecznych „Zły dotyk” i „Gadki” 169
Talks about underpants. The issue of child sexual abuse in the discourses of “Bad Touch” and “Talks” social campaigns (Summary) 185

Karol MOTYL

- Temporalny język procesu grupowego. Strukturalizacja czasu uczniów a dynamika klasy 187
Temporal language of the group process. Time structuring of students versus school class dynamics (Summary) 204

Mateusz MARCINIAK

Porozumiewanie się w językach obcych jako wyzwanie dla uczestnictwa młodzieży akademickiej w zagranicznej mobilności edukacyjnej	205
The communication in foreign languages as a challenge for participation in international educational exchange of university students (Summary)	220

VARIA

Vlasta CABANOVÁ

The Effect of Teacher Competencies on the Optimalization of School Climate and on the Learning Process	223
Wpływ kompetencji nauczycieli na optymalizację klimatu w szkole i na proces uczenia się (Streszczenie)	243

Małgorzata MUSZYŃSKA

Developing Creativity: American Experience based on Interview with Jennifer Lehe, the Manager of Strategic Partnerships, the Center for Creativity at the Columbus Museum of Art	245
Rozwijanie kreatywności – amerykańskie doświadczenia na podstawie wywiadu z Jennifer Lehe, menedżerem ds. strategii współpracy w Centrum Kreatywności w Muzeum Sztuki w Columbus (Streszczenie)	260



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.01>

Anna IRASIAK

<https://orcid.org/0000-0003-3046-6365>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Od redakcji: Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa

Kontakt: a.irasiak@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Irasiak, A. (2019). Od redakcji: Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 9–10.

„Podstawy Edukacji” to rocznik myśli społeczno-pedagogicznej, który ukazuje się od 2008 roku staraniem Katedry Pedagogiki (dawniej Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań) Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. W tym roku mamy przyjemność oddać w ręce Czytelników kolejny tom, którego podtytuł brzmi *Język w edukacji – edukacja językowa*.

Zainteresowanie kategorią języka jako pojęciem podstawowym dla badania i opisywania rzeczywistości edukacyjnej ma swoje umocowanie w przekonaniu o powszechności i uniwersalności jego występowania i funkcjonowania w świecie życia. Jak pisze Michaił Bachtin: „we wszystkich dziedzinach swej różnorodnej działalności człowiek posługuje się językiem. Naturalnie charakter i formy wykorzystania języka są tak różnorodne, jak różnorodne są strefy ludzkiej działalności” (Bachtin, 1986, s. 348). W takim rozumieniu język urzeczywistnia się w całym bogactwie praktyk, wypowiedzi i działań werbalnych, których prymarną funkcją jest komunikowanie się międzyludzkie. Jest on nieustannie obecny w toku codziennego, społecznego i kulturowego współbycia. Można stwierdzić zatem, że z jednej strony praktyki językowe i komunikacyjne stanowią formę naszego bycia w świecie, ale z drugiej – także i ono wpływa na język i go kształtuje. Jak pisze Wailentin Wołoszynow: „słowo jako zjawisko *par excellence* ideologiczne, dane jest w ciągłym rozwoju i zmianach, subtelnie odbija wszystkie spo-

łeczne zwroty i zmiany. W losach słowa tkwią losy mówiącego społeczeństwa” (Wołoszynow, 1983, s. 103).

Aby uporządkować nieco i zawęzić ten jakże szeroki obszar rozważań, idea organizacji niniejszego tomu została zogniskowana wokół dwoistego spojrzenia na rolę języka w edukacji – jako edukację *poprzez* język i edukację *do* posługiwania się językiem.

Pierwsza część podtytułu odnosi się do procesu zapośredniczania wiedzy (ideologicznej? formalnej? specjalistycznej? interdyscyplinarnej? itp.) w języku podczas procesu kształcenia. Język w tym ujęciu może być również rozumiany jako medium umożliwiające wyrażanie indywidualnego *psyche* uczestników sytuacji edukacyjnych lub internalizację przez nich różnorodnych składników kultury. W przestrzeniach szkoły może on być środkiem więzi społecznej i oddziaływania na innych, jak również stać się środkiem oddziaływania na samego siebie.

Część druga podtytułu dotyczy rozważań związanych z uczeniem się języka ojczystego lub języka obcego jako wielowymiarowego procesu prowadzącego do zdobywania kompetencji posługiwania się nim i rozumienia go. Proponowany obszar nawiązuje zarówno do teorii dydaktyki języków (m.in. koncepcje teoretyczne, podejścia, modele, strategie), jak i praktyki edukacyjnej, związanej z wdrażaniem, weryfikacją teorii w codzienności szkolnej czy konstruowaniem innowacyjnych rozwiązań i alternatywnych ścieżek kształcenia.

Prezentowany w tomie zbiór studiów i rozpraw, także prac badawczych autorów stanowi interesujące spektrum rozważań nad rolą języka w szeroko rozumianych procesach i oddziaływaniach edukacyjnych. Różnorodność podjętej problematyki pokazuje, jak wiele problemów wciąż stoi przed pedagogami, nauczycielami czy edukatorami. Mam nadzieję, że opublikowane teksty stanowiąc będą twórczą prowokację dla nowych odczytań relacji język–edukacja i ciągłego dopełniania otwartej przestrzeni poznawczej. Dla badaczy natomiast stanowiąc będą cenne źródło wiedzy i inspiracji motywujących do podejmowania kolejnych badań i rozważań na tym polu.

Oddając dwunasty tom „Podstaw Edukacji” w ręce Czytelników ufam, że jego zawartość spotka się z zainteresowaniem i pozytywnym odbiorem. W tym miejscu chciałabym złożyć bardzo serdecznie podziękowania wszystkim autorom i współpracownikom, którzy przyczynili się do jego powstania.

Bibliografia

- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wołoszynow, W.N. (1983d). *Marksizm i filozofia języka*. W: E. Czaplejewicz, E. Kasperski (red.), Z. Saloni (tłum.), *Bachtin: dialog, język, literatura* (s. 96–103). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

STUDIA I ROZPRAWY



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.02>

Jarosław GARA

<https://orcid.org/0000-0001-6251-5972>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

„Semantyczne pola” egzystencjalnego doświadczenia językowego – epifania i alienacja jako mimetyczne struktury formacji wychowawczej

Kontakt: jgara@aps.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Gara, J. (2019). „Semantyczne pola” egzystencjalnego doświadczenia językowego – epifania i alienacja jako mimetyczne struktury formacji wychowawczej. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 13–27.

Streszczenie

Egzystencja człowieka przejawia się i wyraża w języku. Człowiek w tej samej mierze tworzy język, jak i język tworzy człowieka. Najbardziej prymarnie egzystencjalnie doświadczenie wyraża się jednak w tym, że język reprezentuje i odzwierciedla samego człowieka – język wyrażany jest przez człowieka oraz język wyraża człowieka. Dwa modusy „semantycznych pól” egzystencjalnego doświadczenia językowego to uobecnienie (w postaci językowej epifanii) i wyobcowanie (w postaci językowej alienacji). I dlatego każda formacja wychowawcza rozgrywa się i jest urzeczywistniana w kontekście egzystencjalnego doświadczenia uobecniania lub wyobcowania (w postaci językowej epifanii lub alienacji człowieka jako podmiotu mimetycznych wzorców działania).

Słowa kluczowe: filozofia wychowania, egzystencjalna problematyka, procesy mimetyczne, doświadczenie językowe, formacja wychowawcza.

Pogląd, że duchową istotę danej rzeczy stanowi jej język – jeśli myśl tę potraktujemy jako hipotezę – okaże się prawdziwą otchłanią czyhającą na wszelką teorię języka, a zadaniem owej teorii jest wytrwać w zawieszeniu ponad tą właśnie otchłanią. Rozróżnienie między istotą duchową a istotą językową, w której ta pierwsza się komunikuje, jest najbardziej źródłowym rozróżnieniem w dociekaniach z teorii języka (Benjamin, 2012, s. 2).

Język jest możliwością wejścia w relację niezależnie od całego systemu znaków, wspólnego rozmówcom. Przebija mury, jest możliwością przekraczania granic kultury, ciała i gatunku (Levinas, 2008, s. 248).

Wstęp

Tytułowy problem odsyła nas do następujących obszarów namysłu oraz związanych z tym zagadnień: 1. ontologiczny status człowieka jako *homo loquens* i jego *existentia hermeneutica*, 2. „semantyczne pola” egzystencjalnego doświadczenia językowego – język jako epifania i alienacja osobowej struktury bycia, 3. mimetyczne struktury doświadczenia ludzkiego jako przesłanka określania roli i znaczenia języka dla formacji wychowawczej, 4. *homo loquens* – egzystencjalne postacie językowej epifanii *versus* postacie językowej alienacji a problem formacji wychowawczej.

Tak określony zakres problemowy w swoim konceptualizacyjnym zamyśle ma charakter autorski, a zatem sam dobór i układ poszczególnych zagadnień oraz sposób ich ostatecznego dookreślenia, jak również źródła związane z przywoływaną literaturą nie są tu traktowane jako zamknięte, rekonstruowane przestrzenie odtwórcze. Zarówno odwołania do poszczególnych zagadnień oraz sposobu ich dowodzenia, jak też nadawanie im kontekstowych (całościowych, koncepcyjnych) rang, traktować więc będę jako pewne asumpty i punkty wyjścia, stanowiące tym samym emfazę określonych problemowych tropów na drodze własnej problematyzacji tytułowego zagadnienia¹. Zasadniczo abstrahować będę również od prób rozpatrywania języka w jego podstawowych instrumentalnych funkcjonalnościach, związanych kwestiami określonych kompetencji i form językowych/komunikacyjnych, ujmowanych zarówno z perspektywy formalnych celów

¹ Metodologiczne pryncypia owej drogi dyscyplinowane będą próbami deskryptywnego zoperjonalizowania fenomenologicznej analizy ejdetycznej, zgodnie z hermeneutyczną korektą/reinterpretacją, wyrażoną w języku dyskursu filozoficznego, rozgrywającego się w obrębie fenomenologiczno-hermeneutyczno-egzystencjalnych nastawień poznawczych: „W przeciwieństwie do filozofii poszukujących wciąż punktu wyjścia, rozmyślanie nad symbolem wychodzi od mowy pełnej i od sensu już zastanego, wychodzi ze środka mowy, która już rozległa się była i w której wszystko zostało już w pewien sposób powiedziane; chce być po prostu myśleniem we wszystkim i z wszystkim, co ono zakłada; pierwszym jego zadaniem nie jest znalezienie dla siebie początku, lecz odzyskanie pamięci pośrodku słowa” (Ricoeur, 1975, s. 7).

samej edukacji, jak i z perspektywy środków i narzędzi strategii oddziaływań edukacyjnych.

Zjawisko epifanii (gr. *επιφάνεια* – objawienie, ukazywanie się; manifestacja) i alienacji (łac. *alienatio* – oddalenie; *alienus* – obcy, cudzy, do kogo innego należący) odnoszę w tym kontekście do podstawowego *egzystencjalnego ustrukturyzowania doświadczenia językowego*, w ramach którego akty językowej komunikacji w symbolicznej warstwie można traktować jako „objawianie” i odkrywanie swojego bycia, lub „zakrywanie”/przesłanianie swojego bycia, odgradzanie się od niego przez człowieka jako podmiotu mowy. Nie chodzi tu też o żadną estetyczną konwencję narracyjną w tak formułowanej dystynkcji, ale o prymarną, egzystencjalną strukturę doświadczenia językowego, o rzeczywiste treści doświadczenia człowieka jako *homo loquens* oraz o rzeczywiste implikacje i konsekwencje dla antycypowanych kierunków formacji wychowawczej oraz w ogóle afirmowanych i urzeczywistnianych reprezentacji „świata ludzkich spraw”. Rozpoznanie i odczytanie rangi tak konstатовanej dystynkcji w kontekście *podstawowej* struktury egzystencjalnego doświadczenia językowego, wymaga jednak pewnego namysłu. Styl i konwencja problematyzacji tego zagadnienia, choć są wtórne, to jednak nie pozostają również bez znaczenia dla adekwatnego ujęcia – przybliżenia do poznawczego rozjaśnienia i zrozumienia fenomenu egzystencjalnego doświadczenia językowego jako przesłanki formacji wychowawczej.

„Niezależnie od punktu widzenia, formalnego bądź nieformalnego – jak stwierdzał to Jose Ortega y Gasset – poznanie zawsze jest rozważaniem czegoś poprzez jakąś zasadę” (Ortega y Gasset, 2004, s. 9). A jest to tym bardziej doniosłe, jeśli owo poznanie odnosi się do tego, co dla potocznego doświadczenia wydaje się czymś odległym od aplikacyjnie skonkretyzowanej sfery *praxis* codziennego życia. A co za tym idzie również czymś nieprzekładalnym wprost na bezpośrednio, praktyczne i funkcjonalne wdrożenia – czymś usytuowanym „gdzieś na krańcach myślowego horyzontu jako coś, do czego należy dopiero dotrzeć, z czym jeszcze nie obcujemy” (Ortega y Gasset, 2004, s. 9).

Perspektywa poznawcza, która organizuje mój tok rozumowania oraz towarzyszącą mu problematyzację tytułowego zagadnienia wyrażona jest w logice antynomii: pełnia (autentyzm) – pustka (fasadowość), uobecnienie (reprezentatywność „względem” i tożsamość „z”) – nieobecność (brak reprezentatywności „względem” i brak tożsamości „z”). Kwestie te składają się na problem epifanii lub alienacji podmiotu mowy w ramach podstawowej struktury egzystencjalnego doświadczenia językowego. W ten sposób, zgodnie z przyjętym w tym miejscu zamysłem konceptualizacji, kategoria epifanii wyraża identyfikację i odzwierciedlanie się („objawiania się”), zaś kategoria alienacji wyraża brak identyfikacji i brak odzwierciedlania się („skrywania się”) podmiotu mowy w aktach mowy.

1. **Ontologiczny status człowieka jako *homo loquens* i jego *existentia hermeneutica***

Ontologiczny status człowieka jako *homo loquens* oparty jest na wyeksponowaniu jego szczególnego miejsca pośród innych bytów w kontekście posiadanych i przejawianych dyspozycji językowych. Człowiek jest istotą, która posługuje się językiem jako swoistym środkiem komunikowania się i porozumiewania się z otaczającym światem, w szczególności zaś w obrębie „świata ludzkich spraw”, ponieważ to dzięki przekazowi językowemu możliwe jest kumulowanie wiedzy i doświadczania, które świat ten u jego podstaw konstytuują – ustanawiają, podtrzymują, przekazują, zmieniają lub antycypują.

O egzystencji człowieka należy więc powiedzieć, że przejawia się/wyraża się w języku oraz w ogóle pozostaje w niezbywalnej współzależności z aktami językowego wyrazu i ekspresji (Benjamin, 2012, s. 1). Dlatego ontologiczny status człowieka jako *homo loquens* jest statusem egzystencjalnie nieredukowalnym. I choć człowiek w tej samej mierze kształtuje/tworzy język, jak i język kształtuje/tworzy człowieka, to jednak najbardziej prymarne egzystencjalnie doświadczanie językowe uzmysławia nam, że język nie tylko określa dyspozycje i kompetencje komunikacyjne człowieka, ale przede wszystkim reprezentuje i odzwierciedla on samego człowieka – język wyrażany jest przez człowieka i wyraża człowieka. Z tego też względu należy stwierdzić rzecz fundamentalną, która w swej oczywistości pozornie wydawać się może truizmem: „Język nie mówi, to ludzie mówią” (Ricoeur, 1989, s. 80). Podstawowym istotowym „prawem języka” jest zaś komunikowanie tego, co jest w języku i poprzez język wyrażane (Benjamin, 2012, s. 5). Człowiek jako *homo loquens* w języku i poprzez język wyraża zaś zarówno treści werbalne, jak siebie samego. I w tym znaczeniu granicę językowego wyrazu i egzystencjalnej fenomenalności języka „wyznacza jego językowa istota”, a nie same zwerbalizowane treści w nim zawarte (Benjamin, 2012, s. 3). W swych podstawowych funkcjach doświadczenie językowe nie może być zatem sprowadzone do estetycznego „spektaklu” konwersatoryjnej gry językowej (por. Eco, 1996b, s. 180), czy jałowej znaczeniowo „otchłani gadaniny” (Benjamin, 2012, s. 15). Język jest nieustannym otwartym ruchem (por. Benjamin, 2012, s. 17; Cassirer, 1971, s. 208), i w tym ruchu człowiek wyraża siebie – wyraża prawdę swojego wydarzającego się bycia, ponieważ podmiot mowy posługując się językiem, w pierwszym rzędzie wypowiada siebie, dostarczając innym unaczyniający komunikat prawdy bycia: „oto ja”, „to ja mówię”. Człowiek w mowie zjawia się przed innymi ludźmi, w mowie darując im część siebie oraz wnosząc coś do ich doświadczenia jako uczestników aktów mowy, komunikacyjnej transmisji i komunikacyjnej wymiany. Język wyraża więc człowieka, ponieważ człowiek w języku w sposób prymarny wypowiada siebie samego. Język staje się prawdziwą lub fałszywą, autentyczną lub pozorną reprezentacją człowieka. Można zatem stwierdzić, trawstując kerygmaticzny prolog: „na początku jest

ciało, a ciało słowem się staje”² – słowem uobecniającym i wyrażającym egzystencjalny autentyzm lub pozór oraz powagę lub cynizm podmiotu aktów mowy.

Wydarzenie się mowy jako źródło doświadczenia językowego jest egzystencjalnym wydarzeniem, które niesie ze sobą określone znaczenia. Dlatego mowa – jak zauważa to Paul Ricoeur – opiera się na dialektyce zdarzenia, czyli tego, że „ktoś mówi” oraz znaczenia, czyli tego, „co jest mówione” (por. Ricoeur, 1989, s. 78, 80). W tym też znaczeniu – jak można to skonstatować – zdarzeniowy, a zatem egzystencjalny charakter mowy funduje „semantyczne pola” znaczeniowe językowych form wyrazu. I choć dążąc do hermeneutycznego rozumienia języka, koncentrujemy się na znaczeniu treści językowych (por. Ricoeur, 1989, s. 79), to jednak „zdarzeniowy charakter mowy”, ukazujący w sposób uprzedni samego człowieka, ma swoje własne egzystencjalnie nieredukowalne znaczenia i ich implikacje. Dlatego też nasze myślenie nie tylko jest „zadomowione” w naszym języku (Gadamer, 1979, s. 50), w nim znajdując swoje przestrzenie, granice i punkty odniesienia, ale również nasz sposób bycia i immanentne mu obszary autentyzmu lub fasadowości zarówno są zadomowione, jak i uobecniane w języku – my sami zawieramy się i wyrażamy w mowie, ponieważ mowa wprowadza nas zarówno w porządek lingwistyczny, jak i w porządek ontologiczny.

Rola języka nie może być zatem zredukowana do systemu znaków i znaczeń językowych (semantycznych funkcji języka), ponieważ język konfrontuje nas z rzeczywistością, będąc zarazem sposobem odnoszenia się do rzeczywistości, jak kreowania/konstituowania tejże rzeczywistości. Język określany jest nieredukowalną nadwyżką sensu i sprawczości, ponieważ zawsze „jest czymś więcej niż mechanicznym nagromadzeniem terminów” (Cassirer, 1971, s. 207). W kontekście tak unaocznianych zależności należy zatem mówić o tym, co określa konteksty i procesy warunkujące formację wychowawczą człowieka: „Wychowujemy się – jak ujmuje to Hans-Georg Gadamer – poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić. Nauka mówienia nie polega na zaznajamianiu się z użyciem gotowego już narzędzia w celu oznaczenia swojego i znanego nam już świata. Nauka mówienia to osvajanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jakim go napotykamy” (Gadamer, 1979, s. 50).

2. „Semantyczne pola” egzystencjalnego doświadczenia językowego – język jako epifania i alienacja osobowej struktury bycia

Zanim różne kompetencje językowe w pełni zostaną zinternalizowane i utrwalone w swych społeczno-kulturowych funkcjonalnościach w życiu czło-

² Nawiązuję tu do nowotestamentowej frazy, związanej z prologiem Ewangelii Św. Jana: „Na początku było Słowo [...] A Słowo ciałem się stało” (J 1:1, 14). Trawestacja tej frazy w swym zamyśle oparta jest więc na inwersji znaczeń symboliki tego kerygmatycznego zwiastowania.

wieka, w sposób pierwotny język pełni już inną prymarną, egzystencjalną funkcję wyrażania/wypowiadania przez człowieka siebie samego – „objawiania”/ukazywania siebie samego w języku (epifanii) lub „zakrywania”/wyobcowania siebie samego (alienacji) względem i w kontekście własnego języka, jego form i treści. Przyjmuję również w tym względzie, *per analogiam*, że podstawowa egzystencjalna struktura doświadczenia językowego podlega tym samym prawidłowościom, które José Ortega y Gasset odnosił do doświadczenia struktur logicznych i rządzących nimi zasad: „Porządek logiczny wyraża się w «grze» *racji* i *następstw* [...]. W porządku logicznym coś jest zasadą, ponieważ to coś ma swój następnik. A przeto substancją zasady nie jest to, że nic jej nie poprzedza, lecz to, że coś z niej wynika. W tym wypadku istotne dla zasady są jej skutki – nie to, że jest ona *sama przez się*, lecz to, że jest *racją* innej rzeczy, że dzięki niej można dowieść innej rzeczy” (Ortega y Gasset, 2004, s. 15, 17).

Człowiek nie tylko bowiem posługuje się językiem, by coś zakomunikować i coś osiągnąć (funkcja instrumentalna), ale przede wszystkim manifestuje siebie samego – wypowiada siebie samego, asystując swoim własnym formom językowego wyrazu w swoich reakcjach, sposobach bycia i odniesieniach względem otaczającego świata, a zatem względem tego, co jest zewnętrzne w stosunku do niego samego jako podmiotu dyspozycji językowego wykraczania poza siebie samego, poza swój własny świat percepcyjnych, emocjonalnych i intelektualnych impresji i recepcji siebie oraz otaczającego świata – siebie w relacji do tegoż świata i w jego granicach jako kontekstach ujmowania, rozumienia i przeżywania siebie samego. I na takiej prymarnej perspektywie ujmowania ontologicznego statusu *homo loquens* zasadniczo będą się koncentrować w dalszej problematyce.

W tym też kontekście należy stwierdzić, że człowiek „objawia się”/uobecnia/zjawia się w aktach językowej komunikacji, gdy asystuje/towarzyszy – „przychodzi w sukurs” własnej mowie³, gdy jest obecny/uobecniiony jako on sam w tym „co” i „jak” mówi, gdy nie rozgrywa inscenizowania/zaaranżowania/preparowania narracyjnego „przedstawiania siebie”, gdy warstwa językowych form komunikacji nie stanowi dla niego przesłony/parawanu, za którym znajduje się jego prawdziwa kryjówka bycia „tym lub tamtym”. Oczywiście, realistyczna percepcja „świata ludzkich spraw” i przynależnego im doświadczenia świata życia codziennego, wydaje się pozbawiać uprawomocnień dla postawy jakiegoś pro-

³ W ogólności nawiązuję w tym miejscu do fenomenologicznych analiz Emmanuela Levinasa, skoncentrowanych wokół kategorii twarzy i jej epifanii, śladu, mowy, czy transcendencji *versus* immanencji. W tym też kontekście stwierdza filozof: „Byt, który wzywamy, wzywany jest do mówienia, a jego mowa polega na «przychodzeniu w sukurs» jego słowom – na byciu obecnym. Ta obecność nie składa się z chwil tajemniczo unieruchomionych w trwaniu, lecz polega na nieustannym podejmowaniu chwil, które upływają, przez byt idący im w sukurs i za nie odpowiedzialny. Właśnie ta nieustanność tworzy obecność, jest uobecnianiem się – życiem – obecności”. A w innym miejscu czytamy: „Język znaczy nie dlatego, że pochodzi od nie wiadomo jakiej gry znaków bez sensu, znaczy dlatego, że jest kerygmatyczną proklamacją identyfikującą to jako tamto” (Levinas, 2002, s. 66–67; Levinas, 2008, s. 236–237).

gramowego optymizmu w tym względzie, wręcz skłaniając do nastawień poznawczych, trafnie wyrażanych w formule „pozostawania po drugiej stronie optymizmu” (Englert, 2019), ponieważ nasycenie owego doświadczenia tym, co fikcyjne jest nie tylko czymś powszechnym, ale również paradoksalnie sama fikcja – co przypomina w nawiązaniu do Arystotelesa Umberto Eco – „jest bardziej prawdopodobna od rzeczywistości” (Eco, 1996a, s. 157). Bycie „tym lub tamtym”, określane statusem „ludzi z kryjówek” zawsze pozostaje zaś w stosunku wyobcowania z interakcyjnymi rytuałami językowymi oraz przynależnymi im „co” (treściami językowego wyrazu) i „jak” (formami językowego wyrazu).

Kwestia, o którą tu chodzi rozgrywa się więc na egzystencjalnym kontinuum autentyczności i tożsamości oraz nieautentyczności i braku tożsamości (zgodności, jedności, identyfikacji) reprezentacji językowych form wyrazu z samym podmiotem aktów językowych („bycia w języku”, „języka wydobywającego się z głębi bycia”⁴), a zatem jest to prymarny egzystencjalnie problem, który można określić mianem „podmiotowej obecności w języku”. Wyraża się ona w „podmiotowej obecności w języku”, tzn. w uobecnianiu siebie samego w tym, co i jak jest mówione/wypowiadane w warstwie językowej lub też w „podmiotowej nieobecności w języku”, tzn. bycia schowanym za kurtyną/parawanem języka jako *instrumentum laboris*. W drugim przypadku chodzi więc o bycie „obok języka”, „posługiwanie się językiem” tak jak ręka posługuje się narzędziem – „wyobcowanie podmiotu jako osoby względem form i treści własnego języka” (wyobcowanie względem tego, co i jak jest mówione/wypowiadane w warstwie językowej), traktowanie języka tylko jako socjotechnicznego narzędzia pragmatyki i ekonomii własnego istnienia i właściwego mu sposobu bycia w komunikacyjnych interakcjach z otaczającym światem.

W pierwszym przypadku językowym aktom komunikacji przypisujemy zatem status wyrażania osobowej struktury człowieka jako podmiotu mowy, a zatem, np. jego intencji, zamysłu, motywacji, osobowości, poglądów itp.); stykając się z „co” i „jak” mowy człowieka, poznajemy/odkrywamy samego człowieka. Z kolei w drugim przypadku językowym aktom komunikacji przypisujemy status zdepersonalizowanego/odpersonalizowanego narzędzia transferu i realizacji przedmiotowych zamierzeń, a zatem, np. realizacji instrumentalnego przepływu informacji, strategii pozycjonowania się i zdobywania przewagi, narracyjnego kreowania/inscenizowania własnego wizerunku (socjotechniki „przedstawiania

⁴ Analogiczną intencję artykułuje Małgorzata Piasecka zarówno w swoich teoretycznych rekonstrukcjach, jak i badawczych eksploracjach, gdy odwołuje się do figur „rytuału Sobąopowiadania”, „zaangażowanej pierwszoosobowej narracji”, czy „dawania żyjącym exempla” (Piasecka, 2018, s. 168–169, 351–466; zob. także: Gara, 2019). Tak artykułowany kierunek intencjonalny nastawień poznawczych określa również inne analizy, skoncentrowane wokół problematyki takich zagadnień, jak: „Dialogiczny logos intersubiektywnego doświadczenia tego, co Pomieędzy”, „Fenomen samoobiektywizacji jako egzystencjalne konstytuowanie nieujmowalnego w ujmowalnym”, czy „Dialogika doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego” (zob.: Gara, 2017; Gara, 2018b; Gara, 2018a).

się”), narracyjnego kwalifikowania lub dyskwalifikowania – afirmacji lub negacji określonych aspektów/obszarów rzeczywistości i jej reprezentacji. Tak więc stykając się z „co” i „jak” mowy człowieka, poznajemy/odkrywamy tylko owo aktualne i funkcjonalne „co” i „jak” aktów językowych. Język nie tylko nie służy tu wypowiedaniu siebie samego, własnej osobowej struktury jako podmiotu mowy (swoich intencji, motywacji, poglądów, preferencji), ale również w sposób metodyczny może być on instrumentem zakrywania i odrealniania (preparowania, zniekształcania) – mylenia tropów w „przedstawianiu siebie” w społecznych i kulturowych rytuałach interakcyjnych. Taki status aktów językowej komunikacji nie tylko uniemożliwia konstituowanie się autentycznej relacji człowieka z człowiekiem, ale również określa jego osobowe wyobcowanie względem siebie samego jako podmiotu mowy.

3. Mimetyczne struktury doświadczenia ludzkiego jako przesłanka określania roli i znaczenia języka dla formacji wychowawczej

Doświadczenie językowe – co uznaję w tym miejscu za aksjomat – jest jednym z przejawów doświadczenia ludzkiego jako takiego, a co za tym idzie, poza własnymi, swoistymi uwarunkowaniami, podlega ono również wszystkim ogólnym procesom, które odsyłają nas do podstawowych mimetycznych uwarunkowań ludzkiego bycia i działania (mimetycznych struktur doświadczenia), opartych na skryptach i habitusach odwzorowywania, naśladownictwa, upodabniania się lub dorównywania komuś w czymś (por. Wulf, 2016, s. 276, 293). Struktury te ukazują nam zaś to, że skrypty i habitusy „praktyki życia codziennego ustanawiają powtórzenia i doświadczenia” (Wulf, 2016, s. 107), które wytwarzają społeczne formy odwzorowywania oraz ciągłości. Z tego też względu należy założyć, że wszędzie, „gdzie ktoś działa w odniesieniu do istniejącej praktyki społecznej i przy tym sam taką praktykę wytwarza, powstaje stosunek mimetyczny między jednym i drugim” (Wulf, 2016, s. 305).

Samą „zdolność do zachowań mimetycznych” należy uznać za wyraz antropologicznego statusu człowieka i jego kondycji. Zdolność tę przejawia już od najmłodszych lat dziecko, gdy upodabnia się do kogoś lub czegoś, niezależnie od tego, czy w ogóle owe obiekty są realne czy fikcyjne (Wulf, 2016, s. 326). Procesy mimetyczne – z punktu widzenia celów, jakim mają służyć oraz dóbr, jakie mają zabezpieczać lub promować – są też z gruntu neutralne lub ambiwalentne, ponieważ mogą prowadzić zarówno do skostniałych przejawów dostosowania do tego, co zastane, jak i do witalnych porывów i restrukturyzacji dotychczasowego doświadczenia. „Procesy mimetyczne – jak dowodzi tego uczoney – zawierają pierwiastki racjonalne, lecz się w nich nie wyczerpują. W procesach mimetycznych człowiek wychodzi poza siebie, upodabnia się do świata, uzyskuje możli-

wość włączenia zewnątrz w swoje wnętrze i wyrażenia tego wnętrza. Procesy mimetyczne przybliżają do przedmiotów i do innych, są więc warunkami koniecznymi rozumienia” (Wulf, 2016, s. 228) oraz w ogóle partycypacji w sferze kulturowego uniwersum symbolicznego oraz społecznienia i wychowania” (Wulf, 2016, s. 228, 231). Co więcej, procesy mimetyczne nie bez racji w dużym stopniu można traktować jako pozostające w stosunku odpowiedniości z procesami wychowania (Wulf, 2016, s. 276, 292). Tym samym *mimesis* przybiera postać procesów, prawidłowości, zdolności, przybliżeń (aproksymacji) czy zachowań i działań mimetycznych oraz uczenia mimetycznego. W pełni znajduje to również swoje odzwierciedlenie w językowych i symbolicznych formach wyrazu „kultury dnia codziennego” (por. Wulf, 2016, s. 27, 300, 301) oraz w tym, co określam mianem – w ramach zasadniczego problemu podjętego w tym miejscu – uobecnienia (egzystencjalnych postaci językowej epifanii) lub wyobcowania (egzystencjalnych postaci językowej alienacji) podmiotu mowy względem i w kontekście treści i form własnych aktów mowy. W tym drugim przypadku można również w sposób heurystyczny mówić o „nie-podmiocie-aktów-mowy”.

Określenie „nie-podmiot-aktów-mowy” należy zaś rozumieć poprzez odniesienie do symbolicznych intencji znaczeniowych, przypisanych współczesnej kategorii „nie-miejsca” (np. lotniska, dworce, obozy uchodźcze) jako synonimu miejsc „bez duszy”, które pozbawione są swojego *genius loci*, miejsc opartych na anonimowych i zatimizowanych (bezosobowych, pozbawionych wymiaru osobowego) przepływach mas ludzkich – funkcjonalnych miejsc transportu, tranzytu, handlu lub przechowania, w których zasadniczo nikt nie wie nic o nikim oraz nikt w nikim nikogo nie rozpoznaje (por. Wulf, 2016, s. 175). To miejsca, w których wszyscy są blisko siebie, wręcz „potykają się o siebie” i „wchodzą sobie w drogę” jako wzajemnie sobie obcy, obojętni i nie mający względem siebie żadnych zobowiązań. Pojawianie się człowieka w takim miejscu nie pozostawia po nim żadnego śladu, poza śladem nadzoru w formie zapisu cyfrowego w ramach monitoringu. Posługując się kategorią „nie-podmiotu-aktów-mowy”, *per analogiam*, uwyrażnieniu/wyeksponowaniu poddaję ów fakt, że socjotechnicznie konstruowane akty mowy nie tylko nie gwarantują, ale wręcz metodycznie uniemożliwiają zbliżenie do personalnego wymiaru poznania i znajomości samego podmiotu mowy. Mowa podmiotu nie jest wypowiedaniem siebie samego w treściach i formach językowych przez podmiot. Pozostaje więc on dla nas kimś „wysterylizowanym”/„wydestylowanym”/„wyrafinowanym” z siebie samego i ambiwalentnym – pozostaje każdym i nikim w swym skryciu i przesłonięciu, ponieważ jego mowa skrywa i przesłania jego prawdziwe intencje, motywy, identyfikacje, powiązania, zamysły, przekonania czy zamiary.

Doświadczenie językowe, w szczególności zaś to, które odsyła nas do języka mówionego oparte jest na specyficznym splocie różnych warstw ekspresji aktów mowy, tj. treść mowy, intonacja mowy czy gestykulacja towarzysząca mowie (Wulf, 2016, s. 326). I w tym względzie doświadczenie językowe nie tylko po-

świadczą „złożoność i zagadkowość ludzkiego życia” (Wulf, 2016, s. 29) jako czegoś immanentnie mu przynależnego, ale zawsze wyraża również otwartą strukturę doświadczenia ludzkiego, jego ciągły ruch oraz podtrzymywane napięcie konstytuowania się, bycia w stanie w tworzenia – w stanie, który zarazem jest odzwierciedlaniem i kreowaniem procesów oraz wzorców doświadczenia mimetycznego. Człowiek w sposób konstytutywny jest bowiem „otwarty na świat” i dlatego w sposób konstytutywny jest też „istotą w stanie ryzyka” (Wulf, 2016, s. 85, 84, por. Koselleck, 2012, s. 368)⁵.

W każdej z przywoływanych warstw doświadczenie językowe nie tylko zostało już jakoś uwarunkowane przez procesy i wzorce mimetyczne, ale podlega ono również nieustannemu ewoluowaniu i dookreślanu w odniesieniu do owych procesów i wzorców. W szczególności zaś dotyczy to procesów, którym podlega strukturyzowanie doświadczenia dziecka w relacji do otaczającego świata oraz związanych z tym procesów formowania wychowawczego i edukacyjnego dziecka. Świat dziecięcej percepcji i wyobraźni warunkowany jest bowiem procesami i wzorcami mimetycznymi, w ramach których spotyka się ono w swoim otoczeniu społeczno-kulturowym z określonymi „możliwościami”, „wiedzą praktyczną”, „nastrojami”, „obrazami” czy „wspomnieniami” jako „ucieleśnieniami wydarzeń” (Wulf, 2016, s. 289). Procesy i wzorce mimetyczne jako „echo dawnego przymusu upodabniania się wyglądem i zachowaniem” – jak ujmuje to Walter Benjamin w swoich opisach mimetycznych struktur retrospektywnie ujmowanego dzieciństwa i dziecięcego doświadczenia – pozwalają dziecku „zakotwiczyć się w życiu” poprzez uczenie „otulania się w słowa jak w chmury” (Benjamin, 2010, s. 9–10). Tym samym uczenie to polega na transmisji oraz podtrzymywaniu podobieństw i analogii w obrębie rekonstruowanego, podtrzymwanego lub antycypowanego „świata ludzkich spraw”.

Procesy i wzorce mimetyczne – jak dowodzi tego Christoph Wulf w swoich przedmiotowych studiach oraz projektowych badaniach nad rytuałami w dziedzinie socjalizacji, akulturacji i wychowania (por. Wulf, 2016, s. 233) – stoją u podstaw możliwości społecznego i kulturowego dziedziczenia. W ten sposób mimetyczne zdolności naśladownictwa i odwzorowywania czynią z człowieka byt, który w sposobach swojego istnienia podlega racjom i następstwom „podwójnego dziedziczenia” – obok przyrodniczo-biologicznego, należy bowiem odnotować społeczno-kulturowy sposób dziedziczenia (Wulf, 2016, s. 291). Pierwszy rodzaj dziedziczenia odbywa się bowiem na mocy pasywnego bycia uwarunkowanym przez coś, co nie podlega naszym wyborom. Z kolei drugi rodzaj dziedziczenia opiera się na aktywnym naśladowaniu kogoś lub czegoś, co w ramach procesów internalizacji i identyfikacji podlega naszym, mniej lub bardziej świadomo-

⁵ W innym miejscu autor uwyrażnia antropologicznie wyrażoną tu intencję: „Jądem ludzkiego stosunku do świata jest *otwarcie na świat*. Stanowi ono możliwość i zadanie. Możliwym czyni je «odczarowanie otoczenia» i «egzystencjalne wyzwolenie z pęt ograniczoności»” (Wulf, 2016, s. 68).

mym i autonomicznym, wyborom. W ramach tego rodzaju dziedziczenia procesy i wzorce mimetyczne pełnią więc prymarne funkcje oraz wyłaniają określone obszary społeczno-kulturowej *praxis* oraz jej zakorzenienia i rekonstrukcji lub reorientacji i rewizji upozycjonowania w ramach *mikro* lub *makro* procesów transmisji i sukcesji. Działania mimetyczne nie stanowią bowiem „czystych reprodukcji, dokładnie odzwierciedlających wzorców”, ponieważ wytwarzają razem właściwy sobie sposób „podobieństwo *oraz* różnicę w stosunku do sytuacji i ludzi, do których są odniesione” (Wulf, 2016, s. 304).

4. *Homo loquens* – egzystencjalne postacie językowej epifanii versus postacie językowej alienacji a problem formacji wychowawczej

Język jest sposobem, w jaki człowiek (podmiot mimetycznych wzorców działania – w tym kontekście: osoba socjalizująco znacząca, wychowawca, nauczyciel) przedstawia świat drugiemu człowiekowi (podmiotowi doznawania i internalizacji mimetycznych wzorców – w tym kontekście: dziecku, wychowankowi, uczniowi). W mowie określone „obrazy/reprezentacje świata” zostają więc w warstwie narracyjnej zaproponowane/przedstawione przez jednego człowieka (wychowawcę) innemu człowiekowi (wychowankowi). „Świat – stwierdza Emmanuel Lévinas – jest ofiarowany w mowie innego człowieka, przynoszą go zdania – propozycje (*propositions*)” (Lévinas, 2002, s. 97). Człowiek w mowie daruje więc świat, swój własny świat i siebie samego drugiemu człowiekowi, ofiarowując zarazem obrazy i reprezentacje tego świata. W swoich autentycznych (naprowadzających na trop orientacji w otaczającym świecie i jego rozumienia) lub fikcyjnych (gubiących trop orientacji w otaczającym świecie i jego rozumienia) narracjach naznacza i kodyfikuje owe obrazy i reprezentacje świata jako punkty odniesienia procesów i wzorców mimetycznych. W ten sposób w aktach mowy człowiek dokonuje semantycznej rytualizacji autentyzmu siebie jako podmiotu aktów mowy i związanych z tym narracyjnych „obrazów świata” lub semantycznej rytualizacji własnego pozorowania w postaci „nie-podmiotu-aktów-mowy” oraz związanych z tym narracyjnych „obrazów świata”. Owe rytualizacje wytyczają zaś prymarne modusy „semantycznych pól” egzystencjalnego doświadczenia językowego.

W drugim przypadku człowiek jako *homo loquens* jawi się tym samym – w negatywnym tego słowa znaczeniu – jako *homo absconditus* (Wulf, 2016, s. 92), ponieważ pozostaje w swym zdystansowanym ukryciu, w kryjówce własnego pozycjonowania i zabezpieczania się przed odkryciem/ukazaniem siebie samego w mowie; mówiąc, nie wypowiada siebie. Tak identyfikowany człowiek w swoim językowym sposobie bycia w świecie „stoi na straży” uprawomocnień fragmentarycznych i tymczasowych (roboczych i operacyjnych z punktu widze-

nia strategii zapewniających instrumentalną realizację zakładanych celów) „obrazów świata” i siebie samego. Wyraża się to w funkcjonalnej regule, zgodnie z którą „cel uświęca środki”, a środkiem jest język i mowa jako sposób bycia człowieka w świecie. Język jest więc tylko „używany” jako narzędzie do narracyjnego preparowania, zafałszowywania lub stygmatyzowania określonych „obrazów świata”, jeśli tylko pozwala to zachować i ochronić zbiorowo lub jednostkowo ukonstytuowany na mistyfikacji i deformacjach ów „obraz świata”.

W ten sposób akty mowy zostają „oderwane/oddzielone”⁶ od podmiotu mowy. Podmiot w intencjonalnych kierunkach własnego sposobu bycia jest wyalienowany względem warstwy sensu i znaczeń własnych aktów mowy, jego mowa w warstwie egzystencjalnej nie odzwierciedla jego prawdziwych intencji, motywów, identyfikacji, powiązań, zamysłów, przekonań, czy zamiarów. W mowie nie ofiarowuje on innym własnego świata, ponieważ jest jak „profesjonalny operator” zarządzający zasobami sensu/bezsensu w aktach językowego wyrazu (por. Marquard, 1994, s. 40) w służbie zabezpieczania własnej „ekonomii istnienia”. Sfera zabezpieczania interesów oraz reprodukowanego, utrwalonego lub antycypowanego *status quo* zaślania, wypiera i zastępuje egzystencjalnie prymarny wymiar mowy, mowy jako autentycznego sposobu zjawiania się podmiotu mowy w aktach mowy. To „nie-podmiot-aktów-mowy”, reprezentujący mimetyczne wzorce wychowawcze, w ramach których język jest tylko środkiem strategii w zainscenizowanym „łudzeniu”, „zwodzeniu” i „ogrywaniu innych”. Takie doświadczenie językowych form wyrazu odsyła nas tym samym do sofistycznej tradycji afirmowania erystycznej władzy „słów-mocarzy”, które służą „przedstawianiu się” i sugestii (*psychagogii*) zaaranżowanych „obrazów świata”, z intencją zawołanego wywierania wpływu na drugiego człowieka i urabiania jego wyobrażeń, „poglądów, postaw i postępowania” (Legowicz, 1986, s. 132).

Formacja wychowawcza zawsze rozgrywa się i jest urzeczywistniana w kontekście egzystencjalnego doświadczenia uobecniania (w postaci językowej epifanii człowieka jako podmiotu mimetycznych wzorców działania) lub wyobcowa-

⁶ Posługując się w tym miejscu analogią w postaci transpozycji znaczeń, które Odo Marquard w swojej analizie odnosi do cywilizacyjnego zjawiska podmiotowego „oderwania od świata”, w ramach którego wskazuje na to, że jedynym środkiem przeciwdziałania takiemu rozszczepieniu jest rzeczywiste doświadczenie (Marquard, 1994, s. 83, 84). Rzeczywiste doświadczenie pozwala bowiem sięgać do podstaw warunkujących określonych rzeczy, zjawiska czy procesy, a co za tym idzie – wyjaśniać je i rozumieć. Chodzi więc o doświadczenie, które jest pełne, autentyczne, źródłowe, wolne od jednostkowych lub zbiorowych iluzji i deformacji. Z kolei podstawowymi wyznacznikami rozszerzania się owego zjawiska podmiotowego „oderwania od świata” są m.in. „koniunktura tego, co fikcyjne”, wyrażająca się w akceptacji źródeł i konsekwencji fikcji jako czegoś normalnego (naturalizacja pozoru, fikcji i mistyfikacji), jak i „wzrastająca podatność na iluzje”, przybierająca postać rezygnacji z osobistego doświadczenia na rzecz zawierzenia „profesjonalnym operatorom” (Marquard, 1994, s. 87, 88), którzy w marketingowej oprawie dystrybuują koniunkturalnie znormalizowane/„sformatowane” wytwory i produkty doświadczenia.

nia (w postaci językowej alienacji człowieka jako podmiotu mimetycznych wzorców działania) podmiotu mowy w aktach jego mowy. To prymarne egzystencjalnie modusy formacji wychowawczej, względem których całkowicie wtórne są wszystkie inne przeciwstawienia, które antycypują określone rozstrzygnięcia natury światopoglądowej wychowania, takie jak zorientowanie na formację liberalną lub konserwatywną, emancypacyjną lub tradycjonalistyczną, świecką lub religijną, kosmopolityczną lub narodową, egalitarną lub elitarną, czy pacyfistyczną lub militarystyczną. W każdym z owych egzystencjalnie wtórnych modeli formacji wychowawczej, niezależnie od ich światopoglądowej proveniencji, w sposób prymarny i w tej samej mierze urzeczywistniana jest bowiem afirmacja i promocja określonych egzystencjalnych modusów reprezentacji językowych jako sposobu bycia człowieka w świecie.

Procesy i wzorce mimetyczne, które podlegają transmisji i dziedziczeniu w ramach egzystencjalnych modusów formacji wychowawczej rozgrywają się bowiem w obrębie dwóch nieredukowalnych i niesprowadzalnych do siebie jakości egzystencjalnych: autentyzmu, który kształtuje rzeczywistą orientację w otaczającym świecie i uwyrażnia własne tożsamościowe tropy i ślady oraz fikcyjności, która zniekształca rzeczywistą orientację w otaczającym świecie oraz zaciera własne tożsamościowe tropy i ślady. Jeśli zaś formacja wychowawcza, niezależnie od tego, jak jest ona zorientowana światopoglądowo, np. emancypacyjnie lub tradycjonalistycznie, świecko lub religijnie, kosmopolitycznie lub narodowo itp., nie wyposaża człowieka w konstytutywne dyspozycje do rzeczywistej orientacji w otaczającym świecie oraz nie inicjuje rzeczywistego podążania „drogą samoodnajdywania” (Koselleck, 2012, s. 431), to znaczy, że formacja taka ma charakter pseudowychowania.

Zakończenie

Konkludując, należy stwierdzić, że każda formacja wychowawcza ma charakter wydarzeniowy i rozgrywa się jako pochodna/wypadkowa napięcia pomiędzy strukturą doświadczenia i strukturą oczekiwania. I choć aktualna „przestrzeń doświadczenia” nigdy nie przesądza w pełni antycypowanego „horyzontu oczekiwania” (Koselleck, 2012, s. 368), to jednak w jednoznaczny sposób kreuje i afirmuje określone mimetyczne procesy i wzorce stojące u podstaw formacji wychowawczej. I w tym znaczeniu, zarówno „przestrzeń doświadczeń”, jak i „horyzont oczekiwania” formacji wychowawczej, rozpatrywanej z perspektywy prymarnych doświadczeń epifanii lub alienacji podmiotu mowy w aktach własnej mowy, zawsze ma charakter egzystencjalnie przygodny (por. Bieszczad, 2011, s. 15, 17). „Przestrzeń doświadczenia” i „horyzont oczekiwania” formacji wychowawczej, zgodnie z racjami i logiką każdego z wyróżnionych modusów, w tej samej mierze jest bowiem egzystencjalnie potencjalny i możliwy, co więcej każdy z nich może

też być „programowo” znaturalizowany w ramach społeczno-kulturowej *praxis* oraz towarzyszących jej pryncypiów jako oczywisty i zakładany.

Bibliografia

- Benjamin, W. (2010). *Berlińskie dzieciństwo na przełomie wieków* (tłum. B. Baran). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Benjamin, W. (2012). O języku w ogóle i o języku człowieka (tłum. A. Lipszyc). W: W. Benjamin, *Konstelacje. Wybór tekstów* (s. 1–18). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bieszczad, B. (2001). O przygodności (w) wychowani(u). W: A. Gaweł, A. Bieszczad (red.), *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji* (s. 15–32), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cassirer, E. (1971). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury* (tłum. A. Stanińska). Warszawa: Czytelnik.
- Eco, U. (1996a). Partyzantka semiologiczna (tłum. J. Ugniewska). W: U. Eco, *Semiologia życia codziennego* (s. 157–167). Warszawa: Czytelnik.
- Eco, U. (1996b). Przejrzystość utracona (tłum. P. Salwa). W: U. Eco, *Semiologia życia codziennego* (s. 174–198). Warszawa: Czytelnik.
- Englert, J., (2019), *Zapiski na marginesie sztuki*. Wykład inauguracyjny, APS, https://www.youtube.com/watch?v=wnmKnfq2U_8&feature=youtu.be.
- Gadamer, H.-G. (1979). Człowiek i język (tłum. K. Michalski). W: H.-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje* (s. 47–56). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gara, J. (2017). Dialogiczny logos intersubiektywnego doświadczenia tego, co Pomiędzy. W: D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu* (s. 42–58). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Gara, J. (2018a). (Dia)logika doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego. *Studia z Teorii Wychowania*, 2, 23–40.
- Gara, J. (2018b). Fenomen samoobiektywizacji jako egzystencjalne konstytuowanie nieujmowalnego w ujmowalnym. W: H. Markiewicz, P. Boryszewski (red.), *Między wyzwaniem a wartościami. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Potockiemu* (s. 79–99). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Gara, J. (2019). Odyseja myśli poszukującej „życia utkanego z refleksyjności nad marzeniami”. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 251–259. <https://doi.org/10.34767/pp.2019.01.17>.
- Koselleck, R. (2012). O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji (tłum. W. Kunicki). W: R. Koselleck, *Semantyka historyczna* (s. 411–464). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

- Legowicz, J. (1986). *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lévinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności* (tłum. M. Kowalska), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lévinas, E. (2008). *Odkrywając egzystencję z Husserlem i Heideggerem* (tłum. E. Sowa). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Marquard, O. (1994). *Apologia przypadkowości* (tłum. K. Krzemieniowa). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *Ewolucja teorii dedukcyjnej. Pojęcie zasady u Leibniza* (tłum. E. Burska). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz, terytoria.
- Piasecka, M. (2018). *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Ricoeur, P. (1975). „Symbol daje do myślenia” (tłum. S. Cichowicz). W: P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka* (s. 7–24). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Ricoeur, P. (1989). Język jako dyskurs. W: P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja* (tłum. P. Graff, K. Rosner) (s. 65–95). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wulf, C. (2016). *Antropologia. Historia – kultura – filozofia* (tłum. P. Domański). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

“Semantic fields” of existential linguistic experience – epiphany and alienation as mimetic structures of educational formation

Summary

The existence of the man is manifested and expressed in the language. The man creates the language as much as the language creates the man. However, the most basic existential experience is expressed in the fact that the language represents and reflects the man himself: the language is expressed by the man and the language expressed the man. Two mods of “semantic fields” of existential linguistic experience are presence (in the form of linguistic epiphany) and alienation (in the form of linguistic alienation). Therefore, every educational formation takes place and is realized in the context of existential experience of presence or alienation (in the form of linguistic epiphany or alienation of the man as the subject of mimetic patterns of action).

Keywords: philosophy of education, existential problematization, mimetic processes, language experience, educational formation.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.03>

Agata ŁOPATKIEWICZ

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

Uniwersytet Jagielloński

Kontakt: agata.lopatkiewicz@uj.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Łopatkiewicz, A. (2019). Kilka uwag o (językowej) niewspółmierności paradygmatów pedagogiki. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 29–46.

Kilka uwag o (językowej) niewspółmierności paradygmatów pedagogiki

Streszczenie

Twierdzenie, zgodnie z którym współczesna pedagogika jest nauką paradygmatyczną aktualizuje wiele istotnych problemów filozoficznonaukowych. Jednym z nich jest zagadnienie niewspółmierności paradygmatów. Celem artykułu jest charakterystyka relacji niewspółmierności oraz udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy problem ten dotyczy pedagogiki, a jeśli tak, to do jakich konsekwencji prowadzi w perspektywie myślenia o statusie naukowym tej dyscypliny oraz praktyki jej uprawiania.

Słowa kluczowe: paradygmat, język, niewspółmierność, nauka, pedagogika.

Twierdzenie, zgodnie z którym we współczesnej pedagogice polskiej można zidentyfikować konstrukty o randze paradygmatu¹ jest szeroko podzielane przez badaczy reprezentujących różne subdyscypliny pedagogiki. Świadczy o tym duża liczba prac, w których jest przywoływany termin *paradygmat*, najczęściej wraz ze wskazaniem działu pedagogiki, którego dotyczy², dookreśleniem obszaru ba-

¹ Funkcjonujące w dalszej części artykułu jako *twierdzenie o paradygmatycznym charakterze pedagogiki* lub *twierdzenie o paradygmatyczności pedagogiki*. Wyrażenie *pedagogika jako nauka paradygmatyczna* oznacza, że działalność badawcza prowadzona w ramach tej dyscypliny jest ufundowana na paradygmacie lub paradygmatach. Jak pokazują rozważania zawarte w niniejszym artykule, twierdzenie to ma charakter sporny zarówno w odniesieniu do zasadności orzekania o pedagogice takiej własności, jak i natury oraz specyfiki samego paradygmatu.

² Na przykład: *paradygmaty pedagogiki specjalnej* (Krause, 2011b).

dawczego³ lub zaakcentowaniem przewodniego stanowiska⁴. Zestawienie publikacji, w których paradygmat pełni rolę pojęcia-narzędzia służącego opracowaniu innych problemów badawczych z tymi, w których sam stanowi przedmiot analizy, prowadzi do wniosku o względnie niewielkim zainteresowaniu pedagogów teoretycznymi podstawami paradygmatyczności ich własnej dyscypliny. Można dyskutować o tym, na ile trudności w określeniu specyfiki tego konstruktów stanowią przyczynę, a na ile skutek takiego stanu rzeczy, nie ulega jednak wątpliwości, że zagadnienie paradygmatu w pedagogice ma charakter sporny. Nie inaczej ma się sprawa z zagadnieniami towarzyszącymi orzekaniu o pedagogice statusu nauki paradygmatycznej. Jednym z nich jest problem niewspółmierności paradygmatów. Może on dotyczyć różnych aspektów czy też poziomów związanych z funkcjonowaniem paradygmatu, w tym warstwy językowej.

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, (1) czy problem niewspółmierności paradygmatów, ze szczególnym uwzględnieniem jej odmiany językowej, dotyczy pedagogiki, a jeśli tak, to (2) do jakich konsekwencji prowadzi w sferze teorii pedagogiki i praktyki jej uprawiania? Przebieg rozważań jest następujący. W pierwszej kolejności przedstawiony zostanie zarys koncepcji paradygmatu autorstwa Thomasa S. Kuhna oraz problem niewspółmierności tych konstruktów. Następnie, omówione zostaną obecne w literaturze podejścia do paradygmatyczności pedagogiki oraz ich konsekwencje dla myślenia o problemie niewspółmierności paradygmatów. Ostatnia część artykułu zostanie poświęcona ocenie skutków, do jakich prowadzi przyjęcie tezy o niewspółmierności paradygmatów pedagogiki.

1. Kuhnowskie ujęcie paradygmatu

Kuhnowska koncepcja paradygmatu wydaje się być równie popularna, co problematyczna. Popularna, gdyż zdobyła uznanie badaczy reprezentujących różne dyscypliny nauki. Jakkolwiek rozważania Kuhna koncentrują się wokół paradygmatów fizyki (zob. Kuhn, 2011a), to zyskały one uznanie między innymi na gruncie nauk prawnych (np. Leszczyński, 2010), nauk medycznych (np. Ślusarska i in., 2013), socjologii (np. Hałas, 2016), ekonomii (np. Szychta, 1993), geografii (np. Chojnicki, 1999), a nawet weterynarii (np. Pisula, 2006). Co się zaś tyczy problematyczności koncepcji paradygmatu, ma ona kilka przyczyn. Należy tu wymienić chociażby fragmentami niedostatecznie przejrzysty styl pisarski Kuhna, zmiany nomenklatury stosowanej w tekstach pochodzących z różnych okresów twórczości tego badacza czy modyfikację niektórych jego poglądów w późniejszych pracach oraz w kolejnych wydaniach wcześniejszych prac. Generuje

³ Na przykład: *paradygmaty reform oświatowych* (Kupisiewicz, 1985).

⁴ Na przykład: *paradygmat ryzyka i paradygmat szans w cyfrowej pedagogice medialnej* (Pyżalski, 2019).

to nie tylko trudności w rekonstrukcji szczegółowych wątków, ale również wątpliwości w kwestii spójności prezentowanego stanowiska filozoficznonaukowego.

Ośrodkowym terminem koncepcji Kuhna jest *paradygmat*. Nie posiada on jednolitej definicji, w samej *Strukturze rewolucji naukowych*, w zależności od sposobu klasyfikacji, (Kuhn, 2001b) występuje w ponad dwudziestu różnych znaczeniach (zob. Masterman, 1970). W zależności od przyjętej optyki, paradygmat funkcjonuje jako rozległa matryca determinująca sposób widzenia i konceptualizacji rzeczywistości (paradygmat w ujęciu metafizycznym⁵), jako tradycja badawcza będąca rezultatem, a zarazem fundamentem wspólnotowego procesu uprawiania nauki (paradygmat w ujęciu socjologicznym⁶) lub jako osiągnięcie naukowe, które wyznacza standard prowadzenia działalności badawczej i jako takie stanowi wzorzec eksponowany w procesie kształcenia młodych adeptów nauki (paradygmat w ujęciu konstruktywnym⁷). W dużym uproszczeniu można przyjąć, że paradygmat określa *reguły gry naukowej*⁸ (Jankowski, 2016, s. 215), odróżniając działalność naukową od uprawiania nie-nauki, wyznaczając spektrum problemów badawczych wymagających opracowania oraz konsolidując wspólnotę uczonych wokół względnie jednolitej tradycji badawczej.

Zgodnie z koncepcją Kuhna, nauka nie ma charakteru kumulatywnego w tym sensie, że rozwijane po sobie teorie stanowią uszczegółowienie dotychczasowych, a wiedza na przestrzeni czasu przyrasta w sposób liniowy⁹. W jej rozwoju można wyróżnić kilka następujących po sobie stadiów wyznaczonych brakiem (por. Kuhn, 2001b i 1985), obecnością lub zmianą paradygmatów. Obejmują one, kolejno, stadium przedparadygmatyczne (por. Jodkowski, 1990), stadium nauki normalnej oraz stadium rewolucyjne (por. Chalmers, 1997). W okresie przedparadygmatycznym działalność badawcza jest prowadzona w sposób raczej mało uporządkowany i zorganizowany¹⁰, co wynika z braku jednolitego wzorca dzia-

⁵ „Z bogatej literatury eksperymentalnej [...] wynikałoby, że samą percepcję poprzedza już przyjęcie czegoś w rodzaju paradygmatu. To, co człowiek widzi, zależy zarówno od tego, na co patrzy, jak od tego, co nauczył się dostrzegać w swym dotychczasowym doświadczeniu wizualnym i pojęciowym. W braku tego doświadczenia dostrzegalibyśmy jedynie, mówiąc słowami Williama Jamesa, «kakofonię dźwięków i barw»” (Kuhn, 2001b, s. 200–201).

⁶ „[...] pewne akceptowane wzory faktycznej praktyki naukowej – wzory obejmujące jednocześnie prawa, teorie, zastosowania i wyposażenie praktyczne – tworzą model, z którego wyłania się jakąś szczególną, zwartą tradycją badań naukowych” (Kuhn, 2001b, s. 34).

⁷ „Póki paradygmat dostarcza skutecznych narzędzi do rozwiązywania formułowanych na jego gruncie problemów, nauka rozwija się szybciej i dociera głębiej, opierając się na wypróbowanych zastosowaniach tych narzędzi” (Kuhn, 2001b, s. 142).

⁸ Podążając za tą metaforą, naukę można przyrównać do gry. Jest ona zorganizowana według określonych reguł, których akceptacja jest warunkiem *sine qua non* wzięcia w niej udziału. Dzięki temu, że gracze przestrzegają tych reguł, ich zachowania liczą się jako ruchy w grze. Zmiana reguł spowoduje, że gracze będą mieli do czynienia z inną grą, a to przy założeniu, że wszyscy zaakceptują nowe zasady (por. Janiszewski, 2016).

⁹ Por. z tezą o kumulatywnym rozwoju nauki w okresie nauki normalnej (Kuhn, 2001b).

¹⁰ W porównaniu do okresu nauki normalnej.

łałości naukowej. Po ukonstytuowaniu się jednego paradygmatu akceptowanego przez wspólnotę uczonych, nauka wkracza w stadium normalne. Polega ono na rozwiązywaniu problemów badawczych, na których identyfikację pozwala paradygmat, a tym samym – na wytwarzaniu i uprawomocnianiu wiedzy naukowej (Kuhn, 2001c). Jako że paradygmat nie oferuje jednoznacznego rozstrzygnięcia wszystkich spornych kwestii, z czasem w nauce są identyfikowane anomalie – problemy, których opracowanie z wykorzystaniem reguł paradygmatu nie prowadzi do owocnych rezultatów. Wzrost ich liczby może doprowadzić do załamania jedności uczonych i dojścia do głosu alternatywnych sposobów uprawiania nauki. Jeśli kryzysu nie uda się zażegnać z wykorzystaniem narzędzi oferowanych przez aktualnie obowiązujący paradygmat, nauka wstępuje w etap rewolucyjny. W sytuacji, w której nowy zestaw reguł prowadzenia działalności badawczej zyska aprobatę wspólnoty naukowej, dotychczasowy paradygmat zostanie odrzucony, a w jego miejsce ukonstytuuje się nowy. W takim ujęciu, rozwój nauki jest procesem następstwa paradygmatów wyznaczonym rytmem cyklicznego przejścia od okresów nauki normalnej do okresów rewolucyjnych.

2. Kuhnowskie ujęcie relacji niewspółmierności paradygmatów i jego interpretacje

Zaproponowany przez Kuhna model następstwa paradygmatów generuje wiele wątpliwości. Jedną z nich dotyczy relacji pomiędzy paradygmatem ustępującym a konstytuującym się. Paradygmat rywalizujący o akceptację wspólnoty uczonych musi oferować rozwiązania w jakiejś mierze odmienne od tych, których dostarcza dotychczasowy model uprawiania nauki (por. Kuhn, 2001b), w przeciwnym razie rewolucja nie miałaby racji bytu. Zarazem, wraz ze zmianą paradygmatu modyfikacji ulega sposób konceptualizacji rzeczywistości, w tym założenia ontologiczne i epistemologiczne, stosowana terminologia czy aparatura metodologiczna. Jeśli przyjąć, że paradygmat jest strukturą determinującą sposób widzenia świata, to „zmiany paradygmatu [...] sprawiają, że uczeni inaczej widzą świat, który jest przedmiotem ich badania. W tej mierze, w jakiej mają oni do czynienia ze światem «jako» uczeni, chciałoby się powiedzieć, że po rewolucji żyją oni w innym świecie” (Kuhn, 2001b, s. 197–198). Relacja, jaka zachodzi pomiędzy tymi światami, a stosując nomenklaturę naukową – pomiędzy następującymi po sobie paradygmatami – nosi nazwę relacji niewspółmierności.

Termin *niewspółmierność*, którym Kuhn posługuje się na określenie relacji zachodzącej pomiędzy paradygmatami, został zaczerpnięty z matematyki. Jego włączenie w ramy rozważań filozoficznonaukowych nie przenosi oryginalnego znaczenia¹¹

¹¹ Niewspółmierność jest w filozofii odnoszona do różnego rodzaju problemów badawczych. Dotyczą one zagadnień filozoficznonaukowych i metodologicznych, językowych, wartości i syste-

(zob. Kuhn, 2003a). Jak zastrzega ten badacz, „w zastosowaniu [...] do pojęciowego słownika teorii naukowej termin «niewspółmierność» funkcjonuje metaforycznie” (Kuhn, 2003a, s. 37) na określenie odmienności, nieporównywalności czy, definiując koliście¹², braku wspólnej miary dla dwóch lub więcej paradygmatów. Sporządzenie jednoznacznej definicji terminu *niewspółmierność* w badanym kontekście generuje trudności. Podobnie jak w przypadku niektórych innych elementów koncepcji paradygmatu, Kuhn daleki jest od posługiwania się precyzyjnym językiem. Ponadto należy przypuszczać, że wraz ze zmianą poglądów w przedmiocie specyfiki konstruktów, jakim jest paradygmat, modyfikacji ulegały powiązane z nim kwestie, w tym analizowana relacja niewspółmierności. Różne interpretacje tezy o niewspółmierności prezentowane przez komentatorów myśli Kuhna powodują, że zamiast o jednej, należałoby raczej mówić o wielu wzajemnie niewspółmiernych ujęciach niewspółmierności (Chmielewski, 2014).

W literaturze filozoficznonaukowej Kuhnowska teza o niewspółmierności paradygmatów często jest łączona z problematyką języka. W takiej interpretacji, z uwagi na brak uniwersalnego języka, który nie byłby zapośredniczony o założenia żadnego paradygmatu, użytkownicy poszczególnych modeli uprawiania nauki są skazani na niepowodzenia komunikacyjne. Każda wspólnota uczonych operuje bowiem odrębnym systemem znaków oraz powiązanych z nimi znaczeń. W konsekwencji, „nie do przyjęcia jest jakakolwiek korespondencja pomiędzy starą i nową teorią, gdyż w czasie rewolucji przerwana jest ciągłość rozwoju nauki – brak jest ponadparadygmatycznych kryteriów, ponieważ brak jest wspólnego języka” (Jodkowski, 1990, s. 315). Nietrudno dostrzec, że pogląd ten, nazywany przez niektórych krytycznie ustosunkowanych badaczy „obiegową interpretacją Kuhnowskiej tezy o niewspółmierności” (terminologia za: Jodkowski, 1990, s. 313), ma charakter radykalny w tym sensie, że neguje możliwość utrzymania jakichkolwiek językowych powiązań pomiędzy kolejnymi paradygmatami.

W opozycji do interpretacji czysto językowej, w literaturze prezentowane są również bardziej rozbudowane interpretacje Kuhnowskiej tezy o niewspółmierności paradygmatów. Nie bagatelizując problematyki języka, akcentują one inne potencjalnie niewspółmierne komponenty konstruktów, jakim jest paradygmat. Zgodnie z tym stanowiskiem, niewspółmierność może się zaznaczać na co najmniej kilku poziomach: obserwacyjnym, językowym, metodologicznym i ontologicznym (wyliczenie za: Jodkowski, 1990).

Teza o niewspółmierności w warstwie obserwacyjnej jest ufundowana na założeniu, zgodnie z którym obserwacje dokonywane przez członków wspólnoty uczonych pozostają w bezpośrednim związku z przekonaniem teoretycznymi ugruntowanymi w ramach danego paradygmatu. Innymi słowy, badacze widzą to, co nauczyli się widzieć. Poglądy teoretyczne determinujące sposób prowadze-

mów moralnych. Niewspółmierności nie należy zatem wiązać wyłącznie z koncepcją Kuhna. Wyliczenie za: Chmielewski, 2014.

¹² Por. z uwagami Kuhna na temat kolistych rozumowań (Kuhn, 2001c).

nia i efekt obserwacji są nabywane w toku studiowania modelowych przykładów opracowania problemów badawczych. W ten sposób uczony aspirujący do roli członka środowiska naukowego kształtuje specyficzny sposób oglądu interesujących go zjawisk. Z uwagi na możliwe różnice w ustaleniach teoretycznych prezentowane przez poszczególne paradygmaty, „uczeni stojący na gruncie odmiennych teorii (paradygmatów) mogą inaczej postrzegać świat. Jeśli ich obserwacje są odmienne, to akceptowane przez nich teorie są niewspółmierne” (Jodkowski, 1990, s. 330).

Teza o niewspółmierności na poziomie językowym w pewnym zakresie pokrywa się z interpretacją obiegową. Jako że język nie ma ostatecznego umocowania w rzeczywistości (Chmielewski, 2014), każdy paradygmat dostarcza swoim użytkownikom określonego schematu złożonego z terminów denotujących określone elementy świata zewnętrznego. Zmiana paradygmatu zazwyczaj wiąże się ze zmianą w warstwie językowej – nawet jeśli nie w postaci odrzucenia samego terminu, to przynajmniej częściowej modyfikacji jego znaczenia. Niewspółmierność w warstwie językowej powstaje wtedy, gdy użytkownicy określonego paradygmatu posługują się terminami, które nie funkcjonują w schemacie pojęciowym innego paradygmatu lub gdy co prawda stosują te same terminy, ale w różnych znaczeniach. Powstałego braku korespondencji nie sposób usunąć poprzez umowne uzgodnienie zaistniałych nieścisłości. Badacze nie dysponują bowiem neutralnym językiem pochodzącym spoza paradygmatu, w obrębie którego funkcjonują, na który mogłyby zostać przełożone niewspółmierne elementy.

Niewspółmierność paradygmatów na poziomie metodologicznym wyraża się w dysponowaniu przez użytkowników różnych paradygmatów odmiennymi zestawami narzędzi służących do rozwiązywania problemów badawczych. Brak wspólnej miary w tym zakresie wynika ze specyfiki paradygmatu w zakresie, w jakim konstruuje on uniwersum przedmiotowe danej dyscypliny i dostarcza reguł prowadzenia działalności badawczej. Uczeni zrzeszeni w ramach danej wspólnoty dokonują konceptualizacji badanej rzeczywistości w sposób pozostający w związku z posiadanymi przekonaniem teoretycznymi. Wpływając na sposób i rezultat obserwacji, paradygmat dookreśla zatem nie tylko spektrum problemów badawczych, ale również metody, techniki i przyrządy służące ich opracowaniu. Jako że problemy badawcze identyfikowane w obrębie poszczególnych paradygmatów są różne, odmienna może być również aparatura metodologiczna służąca do ich opracowania.

Do niewspółmierności paradygmatów w aspekcie ontologicznym prowadzi przyjęcie tezy, zgodnie z którą paradygmat dostarcza swoim użytkownikom określonych założeń, które modelują rzeczywistość, umożliwiając identyfikację określonych elementów i struktur. Wraz ze zmianą paradygmatu zmianie może ulec dotychczasowa ontologia. Jak zauważa Kuhn, „wygląda to tak, jak gdyby zawiodła społeczność uczonych przeniosła się nagle na inną planetę, gdzie przedmioty dobrze znane ukazują się w innym świetle, wraz z innymi, wcześniej nie-

znany” (Kuhn, 2001b, s. 197). Nieprzystawalność sposobów strukturalizacji rzeczywistości oferowanych przez poszczególne paradygmaty może rodzić poważne konsekwencje. W wyniku rewolucji może dojść do sytuacji, kiedy nowy paradygmat będzie postulował istnienie elementów, których dotychczasowy w ogóle nie zakładał lub też zakwestionuje istnienie tych funkcjonujących w ramach ustępującego modelu uprawiania nauki (Jodkowski, 1990).

Ingerencja w sposób konceptualizacji rzeczywistości nie pozostaje bez wpływu na problematykę języka. Zgodnie ze stanowiskiem Kuhna, pełniąc funkcje referencyjne, język jest konstruktem silnie zaangażowanym ontologicznie. Oznacza to, z jednej strony, że poszczególne terminy odsyłają do różnych elementów rzeczywistości, a z drugiej, że terminy wchodzące w skład słownika danego paradygmatu pozostają względem siebie w relacji zależności. W sytuacji zmiany podstawy ontologicznej, dotychczas stosowane terminy mogą utracić swoje odniesienie, zabraknie bowiem elementów, które miałyby denotować (Jodkowski 1990). Terminy funkcjonujące w ramach określonego paradygmatu są, z kolei, „tak ściśle ze sobą powiązane, że nie sposób tego związku odtworzyć w nowej teorii [...] jeśli wedle nowej teorii istnieją inne przedmioty [...] i inaczej są one ze sobą powiązane, to do opisu nowej ontologii nie można użyć odmiennie zaangażowanego ontologicznie języka bez istotnych zmian sensu jego terminów” (Jodkowski, 1990, s. 378). Jakkolwiek sytuacja, w której ontologie kolejnych paradygmatów znacząco odmiennie strukturalizują świat nie jest powszechna, to nie jest również odosobniona. W rozwoju nauk przyrodniczych można odnaleźć przykłady niewspółmierności tego rodzaju (zob. Jodkowski, 1990).

3. Pedagogiczne ujęcia paradygmatu i ich konsekwencje dla zagadnienia niewspółmierności

Przedstawiona powyżej charakterystyka nie zdaje relacji z wielu szczegółowych zagadnień związanych z następstwem paradygmatów. Wystarcza jednak do pokazania, że problematyka niewspółmierności nie ma charakteru trywialnego w tym sensie, że bez większej straty może zostać pominięta w ramach rozważań nad paradygmatycznością dowolnej nauki szczegółowej. Pedagogika nie stanowi w tym względzie wyjątku. Co więcej, z uwagi na różnorodność podejść do problematyki paradygmatu i paradygmatyczności w odniesieniu do tej dyscypliny, dookreślenie specyfiki relacji niewspółmierności jawi się jako tym bardziej wskazane.

Poglądy na paradygmatyczność pedagogiki polskiej wpisują się – z pewnym marginesem błędu – w jeden z trzech podstawowych punktów widzenia:

- (I) o braku zasadności odnoszenia do pedagogiki koncepcji paradygmatu w kształcie zaproponowanym przez Kuhna;

- (II) o potrzebie modyfikacji Kuhnowskiej koncepcji paradygmatu z uwagi na różnice w specyfice nauk przyrodniczych oraz humanistycznych i społecznych;
- (III) o zasadności nadania pedagogice statusu nauki paradygmatycznej w sensie Kuhnowskim.

W opinii zwolenników poglądu (I), pedagogika nie jest nauką paradygmatyczną w sensie Kuhnowskim. W szczególności oznacza to, że „powstanie nowego zbioru twierdzeń, co do podstawowych celów i zasad wychowania (edukacji), nie unieważnia poprzedniego takiego zbioru” (Kwieciński, 2019, s. 49). Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy wskazuje się różnice w specyfice nauk przyrodniczych oraz społecznych i humanistycznych, w tym odmienne ukierunkowanie celów, przedmiotu i sposobów poznania¹³. Nieadekwatność Kuhnowskiej koncepcji paradygmatu do objaśniania statusu naukowego pedagogiki nie przekreśla możliwości stosowania przez badaczy terminu *paradygmat* w znaczeniu odpowiadającym treści terminów *prąd*, *nurt* czy *orientacja pedagogiczna* (Kwieciński, 2019, s. 49). Jako że „używanie kategorii «paradygmat» jest szeroko przyjęte w potocznym języku przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych [...] używanie słów «paradygmat», «paradygmaty» trudno jest uznać za błąd, a raczej jako umowną, wygodną metaforę” (Kwieciński, 2019, s. 49).

Zgodnie ze stanowiskiem (II), z powodów zbliżonych do przedstawionych powyżej Kuhnowska koncepcja paradygmatu nie w pełni trafnie objaśnia specyfikę pedagogiki jako dyscypliny nauki. Nie oznacza to jednak, że jest całkowicie nieadekwatna. Jej przydatność w badaniach nad statusem i tożsamością pedagogiki uwarunkowana jest wprowadzeniem modyfikacji umożliwiających przyjęcie bardziej *humanistycznej orientacji paradygmatycznej* (terminologia za: Krause, 2011a, s. 79). W zależności od preferowanego podejścia, złagodzenie wyjściowych założeń koncepcji paradygmatu może, w szczególności, polegać na osłabieniu rygorystyki twierdzeń o monoparadygmatycznym charakterze nauki normalnej na rzecz dopuszczenia równoległego funkcjonowania dwóch lub więcej konstruktów tego rodzaju, o konieczności osiągnięcia przez wspólnotę uczonych wysokiego stopnia jednorodności czy o randze zdań prawdziwościowych w naukach społecznych i humanistycznych. Tego rodzaju ograniczenie restrykcyjności wyjściowego stanowiska filozoficznonaukowego Kuhna ma umożliwiać wypracowanie kompromisu pomiędzy orzekaniem o pedagogice własności bycia nauką paradygmatyczną oraz uwzględnieniem jej odrębności względem nauk przyrodniczych.

Stanowisko (III) odróżnia od dwóch poprzednich brak szerszego poparcia przez środowisko naukowe pedagogów. Przegląd literatury przedmiotu nie daje podstaw, by sądzić, że w pedagogice ukształtowała się względnie trwała linia interpretacyjna orzekania o pedagogice statusu nauki paradygmatycznej w sensie

¹³ Więcej na ten temat: Kwieciński, 2011.

ściśle Kuhnowskim. Zarazem, brak aprobaty dla tego poglądu nie przekreśla samej jego dopuszczalności. W opinii Kuhna, nie sposób *a limine* wykluczyć możliwości oparcia działalności badawczej prowadzonej w niektórych obszarach humanistyki na konstruktach o randze paradygmatu (Kuhn, 2003b). W takim ujęciu pedagogika mogłaby być rozwijana według tego samego modelu, co fizyka, astronomia i inne dyscypliny z grupy nauk przyrodniczych.

Odpowiedź na pytanie o sposób ujęcia problemu niewspółmierności paradygmatów w pedagogice pozostaje w bezpośrednim związku z poglądami na paradygmatyczność tej dyscypliny. Jako że poglądy (I) i (III) wyznaczają punkty graniczne kontinuum podejść do tej problematyki, zostaną omówione w pierwszej kolejności. Z uwagi na modyfikacje względem wyjściowej koncepcji, stanowisko (II) wymaga bardziej rozbudowanego komentarza.

W odniesieniu do poglądu (I) odmawiającego pedagogice własności bycia nauką paradygmatyczną, należy uznać, że pytanie o niewspółmierność nie może zostać sensownie postawione. Paradygmaty nie stanowią bowiem struktur określających sposób widzenia i poznawania świata, a zatem o relacji niewspółmierności w sensie Kuhnowskim w ogóle nie może być mowy. Można, co najwyżej, twierdzić, że dwa lub więcej kierunków, nurtów czy prądów myśli pedagogicznej jest do siebie niepodobnych pod jakimiś względami. Brak podobieństwa nie jest jednak tożsamy z relacją niewspółmierności w wymiarach przedstawionych przez Kuhna.

W przypadku poglądu (III) zakładającego brak różnic w myśleniu o paradygmatyczności nauk społecznych i humanistycznych oraz przyrodniczych (jak się zdaje, różnicować można co najwyżej prawdopodobieństwo osiągnięcia takiego statusu), poglądy na niewspółmierność nie podlegają relatywizacji z uwagi na dyscyplinę nauki. Oznacza to, że niewspółmierność paradygmatów pedagogiki, podobnie jak w przypadku innych dyscyplin paradygmatycznych, może manifestować się zarówno w warstwie obserwacyjnej, językowej, metodologicznej, jak i ontologicznej. Należy przy tym zwrócić uwagę na trzy istotne kwestie. Po pierwsze, zgodnie z koncepcją Kuhna, niewspółmierność nie ma charakteru koniecznego w tym sensie, że stanowi nieodzowną konsekwencję następstwa paradygmatów. Należy raczej rozważać ją jako możliwy skutek rewolucji naukowej. Po drugie, jakkolwiek brak korespondencji pomiędzy paradygmatami może manifestować się w różnych aspektach i nie można, w związku z tym, wykluczyć mocnej relacji niewspółmierności zaznaczającej się zarówno w warstwie obserwacyjnej, językowej, metodologicznej i ontologicznej, to brak korespondencji pomiędzy kolejnymi paradygmatami nie ma charakteru radykalnego. Oznacza to, że „Kuhnowska teza o niewspółmierności nie odrzuca wszelkiej ciągłości między sukcesywnymi teoriami. Kolejne teorie mogą być powiązane instytucjonalnie (naukę w różnych jej stadiach uprawiają te same instytucje, na przykład uniwersytety, placówki badawcze), instrumentalnie (używa się częściowo tych samych narzędzi) itd.” (Jodkowski, 1984b, s. 83). Po trzecie, niewspółmierność nie

w każdym przypadku musi pociągać niemożność zestawiania elementów paradygmatów. Nie można zatem postawić znaku równości pomiędzy terminami *niewspółmierność* i *nieporównywalność* (zob. Kuhn, 2003a) ponieważ nawet niewspółmierne paradygmaty w jakimś zakresie mogą stanowić przedmiot analiz komparatystycznych. Do dyspozycji badacza pozostają dwie strategie – przekład i interpretacja. W uproszczeniu, przekład polega na tłumaczeniu elementów języka jednego paradygmatu na drugi. Znajomość języków porównywanych paradygmatów umożliwia zastępowanie wybranych terminów języka jednego paradygmatu i zastępowanie ich bez utraty znaczenia terminami zaczerpniętymi z języka drugiego. Tego rodzaju praktyka nie wymaga dysponowania przez badacza trzecim, neutralnym względem badanych językiem, wymaga jednak adekwatności w zakresie znaczeń i denotacji badanych terminów, w przeciwnym razie przekład nie jest możliwy¹⁴. Pod pojęciem interpretacji należy z kolei rozumieć umiejętność rozpoznawania znaczenia i sposobów użycia terminów funkcjonujących w obrębie danego paradygmatu. Inaczej niż w przypadku przekładu, warunkiem praktyki tego rodzaju nie jest znajomość języków obu porównywanych paradygmatów. Badacz obserwuje zachowania komunikacyjne wspólnoty uczonych, z czasem samemu nabywając kompetencje językowe w tym zakresie (zob. Jodkowski, 1990).

Odnosząc powyższe uwagi do pedagogiki, należałoby uznać, że jakkolwiek pomiędzy paradygmatami tej dyscypliny może zachodzić relacja niewspółmierności, to nie w każdym wypadku musi się ona manifestować w postaci radykalnego braku korespondencji. Przeciwnie, „przerwanie komunikacji, jakie zachodzi podczas rewolucji, nie jest nigdy całkowite i poza dyskusją” (Jodkowski, 1990, s. 358). W praktyce może to oznaczać, alternatywnie lub kumulatywnie, częściową zbieżność terminów funkcjonujących w obrębie poszczególnych paradygmatów bądź też tożsamość znaczeń mimo stosowania różnobrzmiącej nomenklatury¹⁵.

Analiza relacji niewspółmierności w kontekście stanowiska (II) generuje liczne wątpliwości. Wynikają one z przyczyn różnego rodzaju, w tym (1) specyfiki postulowanych przekształceń oraz (2) niedostatecznego teoretycznego opracowania statusu pedagogiki jako nauki paradygmatycznej w świetle zmodyfikowanej koncepcji paradygmatu. Szczególnie doniosłe pod względem skutków przekształcenie stanowi pogląd o wieloparadygmatycznym charakterze współczesnej pedagogiki (na przykład: Rutkowiak, 2009; Śliwerski, 2011; Krause, 2011b), czy, w szerszej perspektywie, dyscyplin z grupy nauk społecznych (na przykład: Niżnik, 1979). Twierdzenie to jest w pedagogice traktowane jako notoryjne i co do zasady nie podlega bardziej szczegółowemu rozwinięciu. Wśród

¹⁴ Co może mieć swoją przyczynę w sposobie, w jaki paradygmat strukturalizuje rzeczywistość. Jeśli ontologia jednego paradygmatu zakłada istnienie określonych elementów, a drugiego – nie, to przekład nie ma racji bytu.

¹⁵ Z wykorzystaniem metod przekładu i interpretacji.

nielicznych *explicite* wyrażonych argumentów przemawiających za jego przyjęciem wskazuje się to, że różnorodność pedagogiki odzwierciedla bogactwo życia społecznego będącego przedmiotem jej badań (Rubacha, 2004; Śliwerski, 2011), czy to, że zakwestionowanie stanu monoparadygmatyczności stanowi w istocie wyraz świadomości i dojrzałości badawczej środowiska naukowego pedagogów (Klus-Stańska, 2009).

Odpowiedź na pytanie o to, czy wieloparadygmatyczność wpływa na sposób myślenia o problemie niewspółmierności nie jest kategoryczna. Z jednej strony można twierdzić, że niewątpliwie tak, co wynika z multiplikacji paradygmatów funkcjonujących w pedagogice w wybranym czasie. Powracając do metafory Kuhna zestawiającej paradygmat z zupełnie nową planetą czy światem, należałoby uznać, że pedagogicy użytkujący odrębne paradygmaty żyją w różnych światach. W przypadku monoparadygmatyczności relacja ta ujawnia się wraz z ukonstytuowaniem się nowego paradygmatu. W wieloparadygmatycznej nauce niewspółmierność stanowi zjawisko zdecydowanie częstsze, co więcej, należy przypuszczać, że manifestuje się ono nie tylko w okresach rewolucji naukowej, ale również, a może zwłaszcza, w stadium nauki normalnej. Z drugiej strony, na postawione pytanie można odpowiedzieć przecząco, wskazując, że nawet jeśli niewspółmierność jest stale obecną konsekwencją wielości alternatywnych sposobów uprawiania pedagogiki, to sama jej natura niekoniecznie doznaje modyfikacji.

Kolejny problem związany z analizą problemu niewspółmierności w świetle zmodyfikowanego stanowiska Kuhna dotyczy poziomu, na którym są lokowane paradygmaty. W pedagogice własność paradygmatyczności jest orzekana nie tylko o pedagogice jako dyscyplinarnie wyróżnionej całości, ale również o jej pojedynczych subdyscyplinach (na przykład: Krause, 2001b; Klus-Stańska, 2009). Praktyka tego rodzaju rodzi wątpliwości, nie jest bowiem jasne, jaka relacja zachodzi pomiędzy paradygmatem lub paradygmatami dyscypliny, a analogicznymi konstruktami rozwijanymi w obrębie subdyscyplin. Można, rzecz jasna, przyjąć, że niewspółmierne w nietrywialnym sensie mogą być tylko paradygmaty, które ze sobą konkurują, pozostałe zaś są oczywiście niewspółmierne, przez co analizę tej relacji można w odniesieniu do nich uznać za pomijalną (Jodkowski, 1990). Oznaczałoby to, że paradygmaty rozwijane w subdyscyplinach pedagogiki, z racji odrębności przedmiotowych, terminologicznych czy metodologicznych są na tyle różne, że o sensownym orzekaniu niewspółmierności nie powinno być mowy. Ten argument łatwo jednak odeprzeć wskazując, że zarówno problemy badawcze, jak i stosowana do ich opracowania nomenklatura i metodologia pozostają w pewnej mierze zbieżne niezależnie od subdyscypliny pedagogiki. Co się zaś tyczy niewspółmierności na poziomie dyscypliny i jednostek jej wewnętrznego zróżnicowania, paradygmaty rozwijane w subdyscyplinach mogą, choć niekoniecznie muszą powielać ustalenia paradygmatu obejmującego swoim zakresem całą dyscyplinę. Abstrahując od trudności związanych z identyfikacją i funkcjonowaniem paradygmatów dla pedagogiki jako całości, równole-

głe funkcjonowanie konstruktów tego samego rodzaju na dwóch różnych poziomach struktury dyscyplinarnej aktualizuje pytanie o relację niewspółmierności, jaka może pomiędzy nimi zachodzić.

Przyjęcie, że w określonym czasie w pedagogice funkcjonuje wiele paradygmatów powoduje, że problem niewspółmierności jawi się jako konieczny element tożsamości tej dyscypliny. Ceną za jego redukcję jest zwrot ku monoparadygmatyczności. Oczywiście nie eliminuje on problemu niewspółmierności w ogóle, ale przy założeniu trwałości i stabilności obowiązującego paradygmatu, nieco odsuwa go w czasie. Nawiązując do Kuhnowskiego modelu rozwoju nauki, można by uznać, że pod względem wielości konkurencyjnych perspektyw badawczych, współczesna wieloparadygmatyczna pedagogika bardziej niż naukę w stadium normalnym przypomina naukę w okresie poprzedzającym ukształtowanie się dojrzałego paradygmatu. Można zastanawiać się, jakie skutki stan wielości rywalizujących ofert teoretycznych wywiera na socjologicznonaukowy wymiar uprawiania pedagogiki. Konsekwencje równoległego funkcjonowania niewspółmiernych paradygmatów mogą dotyczyć zarówno kwestii instytucjonalnych, treściowej, terminologicznej i metodologicznej spójności treści kształcenia przekazywanych młodym adeptom pedagogiki, jak i efektywności komunikacji pomiędzy poszczególnymi wspólnotami uczonych. Nawet jeśli w duchu koncepcji Kuhna przyjąć, że niewspółmierność w pedagogice nie ma charakteru radykalnego ani nie dotyczy wszystkich paradygmatów, to z całą pewnością jest obecna i wywiera wpływ, z jednej strony na teoretyczną refleksję nad statusem naukowym pedagogiki, a z drugiej na praktykę rozwijania tej dyscypliny.

Mimo że obieguje teza o niewspółmierności paradygmatów prowadzi do wniosków przynajmniej częściowo niezgodnych z intuicjami Kuhna, koncentracja na wątku dotyczącym języka nie jest bezzasadna. Wiele lat po pierwszych publikacjach dotyczących niewspółmierności Kuhn powrócił do tego zagadnienia, stwierdzając, że niewspółmierność dotycząca metod badawczych, sytuacji problemowych i kryteriów rozwiązań (wyliczenie za: Kuhn, 2003a) stanowi konsekwencję niewspółmierności w aspekcie językowym (zob. Kuhn, 2003a). W takim ujęciu „teza, iż dwie teorie są niewspółmierne, znaczy zatem, że nie ma jakiegoś neutralnego języka, na który obie te teorie, traktowane każda jako zespół zdań, dałyby się przełożyć bez straty” (Kuhn, 2003a, s. 37). Brak wspólnej miary – rozumiany jako „brak wspólnego języka” (Kuhn, 2003a, s. 37) – prawie nigdy całkowicie nie blokuje komunikacji użytkowników odmiennych paradygmatów, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę, że „większość terminów wspólnych obu teoriom funkcjonuje tak samo w obu. Ich znaczenia, jakie by nie były, zostają zachowane” (Kuhn, 2003a, s. 37). Jednak różnice w zakresie znaczenia i brzmienia poszczególnych terminów mogą rzutować na trudności w przekładzie elementów języka jednego paradygmatu na język drugiego, co zarówno w przypadku modelu pedagogiki monoparadygmatycznej, jak i wieloparadygmatycznej (zwłaszcza) może generować praktyczne trudności.

Ilustrację dla rozważań Kuhna nad problemem niewspółmierności, podobnie zresztą jak innych wątków koncepcji paradygmatu, stanowi fizyka. Jakkolwiek Kuhn nie wyklucza osiągnięcia przez nauki społeczne statusu dyscyplin paradygmatycznych, warto zastanowić się, czy ustalenia dotyczące języka fizyki oraz ich konsekwencje dla myślenia o niewspółmierności paradygmatów znajdują zastosowanie *per analogiam* do nauk społecznych i humanistycznych. Wątpliwość ta wpisuje się w bardziej generalną dyskusję pomiędzy zwolennikami naturalizmu i antynaturalizmu w odniesieniu do nauki. Pod względem przedmiotowym, fizyka jest dyscypliną zasadniczo odmienną od pedagogiki. W kwestii różnic w zakresie pozostałych elementów, takich jak procedury metodologiczne czy kryteria naukowości sprawa nie podlega prostemu przesądzeniu. Podobny wniosek należy wyprowadzić w odniesieniu do języka tych dyscyplin. Z marginesem błędu można przyjąć, że, abstrahując od poziomu treści i sposobu wyrażenia, terminologia stosowana w fizyce jest w jakiejś mierze zbliżona z tą, którą operuje pedagogika. W takim wypadku należałoby uznać, że paradygmaty pedagogiki i paradygmaty fizyki mogą być niewspółmiernie w tym samym sensie.

W opozycji do takiego poglądu można podnosić, że dyscypliny te posługują się w istocie odmiennymi typami pojęć. Użyteczne wydaje się w tym względzie rozróżnienie na pojęcia naturalne i pojęcia hermeneutyczne (podział za: Gizbert-Studnicki, Dyrda, Grabowski, 2016). Desygnaty pierwszej grupy pojęć „istnieją niezależnie od procesu poznania i sposobów kategoryzacji elementów świata przez człowieka” (Gizbert-Studnicki i in., 2016, s. 83) w tym sensie, że przynależność do zakresu tego pojęcia nie jest określona przez człowieka, a przez przyrodę (Gizbert-Studnicki i in., 2016, s. 83). Pojęcia hermeneutyczne są, z kolei, związane z dążeniem ludzi do „rozumienia samych siebie i praktyk społecznych, w które ludzie się angażują” (Gizbert-Studnicki i in., 2016, s. 83), a ich zakres wyznacza ta właśnie rola (Gizbert-Studnicki i in., 2016, s. 83; por. Hajduk, 2012). Abstrahując od spodziewanych zastrzeżeń Kuhna w przedmiocie języka i jego odniesienia do świata (więcej na ten temat zob. m.in.: Kuhn, 2003c), podział na pojęcia naturalne i hermeneutyczne może wpływać na sposób myślenia o niewspółmierności paradygmatów. Pedagogika, jako nauka społeczna, w przeważającej mierze operuje pojęciami hermeneutycznymi, a nie naturalnymi. Z uwagi na fakt, że „obiekty humanistyki mają charakter [...] domagający się intuicyjnego rozumienia” (Hajduk, 2012, s. 164), od teorii pedagogicznych konstruowanych z użyciem tych pojęć oczekuje się zrozumienia pewnych zjawisk, w mniejszym zaś stopniu realizacji funkcji czysto prognostycznych czy wyjaśniających (w zestawieniu z profilem nauk przyrodniczych)¹⁶. W przeciwieństwie do nauk ści-

¹⁶ W opinii niektórych badaczy, niepomijalna różnica pomiędzy naukami humanistycznymi i przyrodniczymi polega na identyfikowaniu przez te pierwsze przedmiotu poznania jako rzeczywistości przeżywanej. „W tym sensie rozróżnienie pomiędzy poznaniami humanistycznym a przyrodniczym nie tyle jest prostą konsekwencją pozycji ducha i natury, ile o wiele bardziej wypadkową zróżnicowania poznaniem wychodzącym od przeżywania życia a poznawaniem obiekty-

stych, empiryczne wykazanie nieadekwatności określonej teorii pedagogicznej w wielu przypadkach nie jest możliwe lub doznaje daleko idących ograniczeń. Może mieć to swoje skutki w sferze myślenia o procesie następstwa paradygmatów w drodze rewolucji naukowych, w tym dla atrakcyjności poglądu o wieloparadygmatycznym charakterze współczesnej pedagogiki. Nie jest jasne, czy wpływa to na (1) naturę relacji niewspółmierności oraz (2) jej konsekwencje. W odniesieniu do wątpliwości (1) wydaje się, że fakt przewagi pojęć hermeneutycznych nad naturalnymi nie posiada istotnego przełożenia na specyfikę relacji niewspółmierności i obszary, w jakich może się manifestować. Co się zaś tyczy wątpliwości (2) dotyczącej możliwych konsekwencji niewspółmierności paradygmatów, można argumentować, że z racji braku możliwości wystąpienia globalnego błędu w odniesieniu do wielu pojęć pedagogicznych, a wtórnie – twierdzeń zbudowanych z ich wykorzystaniem, niewspółmierność być może jest stanem bardziej *tolerowalnym* w tym sensie, że kolejne lub równoległe paradygmaty oferują odmienne interpretacje rzeczywistości społecznej, a ich zdolność do usuwania anomalii paradygmatów będących w stadium kryzysu wydaje się być ograniczona (w porównaniu do konkurujących paradygmatów dyscyplin przyrodniczych). Pogląd ten wyraża zaledwie pewne podstawowe intuicje dotyczące relacji niewspółmierności zachodzącej między paradygmatami pedagogiki, a w szerszej perspektywie – nauk społecznych. Jego doprecyzowanie i rozwinięcie wymaga przeprowadzenia bardziej zaawansowanych badań.

Konkluzje

Przedstawiona w akapitach powyżej analiza uprawnia do udzielenia twierdzącej odpowiedzi na pytanie o to, czy problem niewspółmierności paradygmatów dotyczy pedagogiki. Z perspektywy metateoretycznych badań nad statusem pedagogiki jako nauki należy zaznaczyć, że zagadnienie to stanowi nieodłączny komponent koncepcji paradygmatu niezależnie od tego, czy zakłada ona bezpośrednio odnośnienie do pedagogiki twierdzeń stanowiska filozoficznonaukowego Kuhna, czy ich modyfikację uwzględniającą odmienną tę dyscyplinę względem nauk przyrodniczych. Mając na względzie doniosłość rozważanej problematyki dla myślenia o tożsamości pedagogiki, należy postulować intensyfikację badań nad tym obszarem. W obecnym stanie rzeczy jest on opracowany w stopniu niedostatecznym. Istotne wątpliwości, jakie nasuwają się w związku z niewspółmiernością paradygmatów pedagogiki albo w ogóle nie zostały podniesione, albo wciąż domagają się pogłębionych, metateoretycznych studiów. Dostrzeżenie przez pedagogów, że „każda teoria implikuje jakieś rozumienie świata, w pewnym sensie równie «prawdziwe» jak inne rozumienie będące założeniem innej

wizującym świat w kategoriach przedmiotowych, poddających się empirycznej operacjonalizacji” (Milerski, 2011, s. 51, cyt. za: Krause, 2011a, s. 74–75).

teorii” (Folkierska, 1990, s. 43) niewątpliwie świadczy o świadomości problemów związanych z orzekaniem o pedagogice własności bycia nauką paradygmatyczną. Twierdzenie tego rodzaju powinno być jednak traktowane jako punkt wyjścia do szeroko zakrojonej dyskusji na ten temat, a nie jako jedna z pobocznych uwag wzmiankowanych w związku ze stosowaniem terminu *paradygmat* w pedagogice.

Odpowiedź na pytanie o konsekwencje, do jakich prowadzi uznanie, że pomiędzy paradygmatami pedagogiki zachodzi relacja niewspółmierności generuje nieco więcej wątpliwości. W perspektywie teoretycznej skutki niewspółmierności wydają się być znaczące. Brak wspólnej miary pomiędzy dwoma lub więcej paradygmatami może manifestować się w warstwie obserwacyjnej, językowej, metodologicznej lub ontologicznej. Uznanie, z jednej strony, że pedagogika jest nauką (wielo)paradygmatyczną, a z drugiej, że pomiędzy poszczególnymi paradygmatami może występować brak korespondencji, aktualizuje szereg istotnych problemów filozoficznonaukowych. Można do nich zaliczyć, między innymi, kwestie koherencji wiedzy generowanej w pedagogice, efektywności komunikacji pomiędzy badaczami reprezentującymi niewspółmierne paradygmaty, dogmatyzmu w nauce, spójności i kompletności treści kształcenia przekazywanych adeptom pedagogiki czy warunków brzegowych prowadzenia analiz komparatystycznych. Każde z wymienionych zagadnień pozostaje w związku z problematyką niewspółmierności paradygmatów, każde może być również uznane za doniosłe z punktu widzenia metateoretycznych analiz nad statusem naukowym pedagogiki.

Konsekwencje niewspółmierności paradygmatów pedagogiki w sferze praktycznej działalności badawczej wydają się być trudne do określenia. Nie ulega wątpliwości, że dysponowanie do pewnego stopnia odmiennymi zbiorami pojęć może zaburzać przebieg i rezultat komunikacji pomiędzy poszczególnymi wspólnotami uczonych. Komunikację należy w tym kontekście rozumieć szeroko, a więc niewyłącznie jako bezpośredni kontakt pomiędzy badaczami czy grupami uczonych, ale jako wymianę informacji wykorzystującą dostępne sposoby prezentacji poglądów na teorię i praktykę naukowego uprawiania pedagogiki. Jakkolwiek, zgodnie z poglądami Kuhna, niewspółmierność nie ma, co do zasady, charakteru całkowitego, to może stanowić przeszkodę w prowadzeniu działalności badawczej. Potencjalnie niekorzystne konsekwencje niewspółmierności można zredukować stosując przekład elementów języków poszczególnych paradygmatów oraz interpretując zachowania komunikacyjne ich użytkowników. Działania te wymagają jednak pewnej wprawy, a nade wszystko świadomości problemu braku korespondencji. W tym sensie wydaje się, że sposobem na przynajmniej częściowe uniknięcie lub ograniczenie skutków niewspółmierności w sferze praktyki jest uprzednie teoretyczne opracowanie tego obszaru problemowego. Wzajemne odnośnienie perspektywy teoretycznej i praktycznej jawi się w tym względzie jeśli nie jako konieczność, to rekomendowana powinność badawcza.

Bibliografia

- Chalmers, A. (1997). *Czym jest to, co zwiemy nauką? Rozważania o naturze, statusie i metodach nauki. Wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Chmielewski, A. (2014). *Niewspółmierność, nieprzekładalność, konflikt. Relatywizm we współczesnej filozofii analitycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chojnicki, Z. (1999). *Podstawy metodologiczne i teoretyczne geografii*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Folkierska, A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gizbert-Studnicki, T., Dyrda, A., Grabowski, A. (2016). *Metodologiczne dychotomie. Krytyka pozytywistycznych teorii prawa*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Hajduk, Z. (2012). *Ogólna metodologia nauk*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Hałas, E. (2016). Refleksyjny podmiot w świecie społecznym. O paradygmacie i założeniach socjologii interpretacyjnej. *Roczniki Nauk Społecznych*, 8 (44), 35–50. <http://dx.doi.org/10.18290/rns.2016.44.4-2>.
- Jankowski, K. (2016). Ewolucja pojęcia paradygmatu w „Strukturze rewolucji naukowych” Thomasa S. Kuhna. *Σοφία*, 16, 211–227. <http://dx.doi.org/10.15584/sofia.2016.16.13>.
- Jodkowski, K. (1980). O dwu rodzajach niewspółmierności interteoretycznej w ujęciu Paula K. Feyerabenda. *Studia Filozoficzne*, 7 (176), 79–91.
- Jodkowski, K. (1984a). Interpretacje Kuhnowskiej tezy o niewspółmierności paradygmatów. *Roczniki Filozoficzne*, 3, 173–198.
- Jodkowski, K. (1984b). *Teza o niewspółmierności w ujęciu Thomasa S. Kuhna i Paula K. Feyerabenda*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jodkowski, K. (1990). *Wspólnoty uczonych, paradygmaty i rewolucje naukowe*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klus-Stańska, D. (2009). Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 11–23). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krause, A. (2011a). Paradygmaty w pedagogice i jej dyscyplinach szczególnych. *Studia z Teorii Wychowania*, 2 (2), 71–82.
- Krause, A. (2001b). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kuhn, T.S. (1985). Raz jeszcze o paradygmatach. W: T.S. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych* (s. 406–439). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Kuhn, T.S. (2001a). Przedmowa. W: T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych* (s. 5–17). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kuhn, T.S. (2001b). *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kuhn, T.S. (2001c). Postscriptum. W: T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych* (s. 301–360). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kuhn, T.S. (2003a). Współmierność, porównywalność, komunikowalność. W: T.S. Kuhn, oprac. A. Baltas, K. Gavroglu, V. Kindi, *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”* (s. 35–56). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Kuhn, T.S. (2003b). Nauki przyrodnicze a humanistyka. W: T.S. Kuhn, oprac. A. Baltas, K. Gavroglu, V. Kindi, *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”* (s. 199–205). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Kuhn, T.S. (2003c). Odpowiedź moim krytykom, W: T.S. Kuhn, oprac. A. Baltas, K. Gavroglu, V. Kindi, *Droga po strukturze. Eseje filozoficzne z lat 1970–1993 i wywiad-rzeka z autorem słynnej „Struktury rewolucji naukowych”* (s. 117–162). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Kupisiewicz, Cz. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kwieciński, Z. (2011). Spory o paradygmat w pedagogice. W: Z. Kwieciński, *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia* (s. 370–376). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (2019). Edukacja w galaktyce znaczeń. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 43–53). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leszczyński, J. (2010). O niezmienności sposobu uprawiania dogmatyki prawa. *Studia Prawno-Ekonomiczne*, 81, 115–129.
- Masterman, M. (1970). The Nature of Paradigm. W: I. Lakatos, A.E. Musgrave (red.), *Criticism and the Growth of Knowledge. Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science* (s. 59–89). London: Cambridge University Press.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie.
- Niżnik, J. (1979). Idea paradygmatu w naukach społecznych. *Człowiek i Światopogląd*, 1, 143–150.
- Pisula, W. (2006). Zachowanie się zwierząt – propozycja standardu edukacyjnego. *Medycyna Weterynaryjna*, 62 (2), 135–138.
- Pyżalski, J. (2019). Cyfrowa pedagogika medialna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 407–418). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Rubacha, K. (2004). Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1 (s. 59–68). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutkowiak, J. (2009). Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 27–39). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ślusarska, B., Dobrowolska, B., Zarzycka, D. (2013). Metateoretyczny kontekst zachowań zdrowotnych w paradygmatach zdrowia. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 94 (4), 667–674.
- Szychta, A. (1993). Paradygmaty w nauce rachunkowości w świetle koncepcji Thomasa S. Kuhna. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica*, 127, 101–126.

A few comments relevant to the (linguistic) incommensurability of the paradigms of pedagogics

Summary

The statement according to which contemporary polish educational studies are paradigm-based raises many important philosophical problems. One of them is the problem of intertheoretical incommensurability. The aim of the paper is to characterize the issue of incommensurability and answering the question of consequences it causes in the perspective of scientific status and practical aspects of educational studies.

Keywords: paradigm, language, incommensurability, science, educational studies.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.04>

Bogusław BIESZCZAD

<https://orcid.org/0000-0003-3216-5515>

Uniwersytet Jagielloński

Kontakt: boguslaw.bieszczad@uj.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Bieszczad, B. (2019). Pedagogika i zwrot językowy – wstęp do problematyki. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 47–57.

Pedagogika i zwrot językowy – wstęp do problematyki

Streszczenie

Celem artykułu jest wskazanie na wybrane, podstawowe konsekwencje zwrotu językowego dla pedagogiki jako dyscypliny naukowej i praktyki. Zjawisko *linguistic turn* było efektem ewolucji w obrębie filozofii języka, w związku z czym artykuł uwzględnia autorską interpretację historii przemian kategorii języka, akcentując proces jej emancypacji wobec innych kategorii filozoficznych (epistemologicznych). Zwieńczeniem ewolucji filozofii języka był zwrot lingwistyczny, który wraz z całą serią kolejnych „turns” wpisał się w charakterystykę tzw. *nowej humanistyki* i jej metodologii. Tak zarysowane tło historyczne i filozoficzno-językowe pozwala na wskazanie wybranych konsekwencji problematyki zwrotu językowego dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Słowa kluczowe: język, zwrot językowy, pedagogika.

Językowi nie przypisuje się już drugorzędного znaczenia w naszym pojmowaniu świata, w którym żyjemy, ale zajmuje w nim miejsce zasadnicze. Słowa nie są już zwykłymi, głosowymi etykietami ani komunikacyjnymi dodatkami nakładanymi na uprzednio istniejący porządek rzeczy. Są kolektywnymi wytworami społecznej interakcji, podstawowymi narzędziami, za pomocą których istoty ludzkie tworzą i artykułują swój świat (Harris, 1988, s. 9).

Wstęp

Powyższa konstatacja wybitnego brytyjskiego językoznawcy i filozofa języka Roya Harrisa znakomicie oddaje podstawowe przesłanie zwrotu lingwistycznego, który zdominował sposób uprawiania nie tylko filozofii, ale i wielu nauk szczegółowych w ostatnich dekadach XX i początku XXI wieku. Pomimo

uwikłań w metafilozoficzne rozstrzygnięcia, wielorakie interpretacje i niejednoznaczną genezę, *linguistic turn* zasadniczo zmienił sposób poruszania się po współczesnej nauce, kulturze i humanistyce, sytuując język w pozycji aktywnego czynnika kształtującego rzeczywistość i jednocześnie problematyzując (negując) jego statyczną rolę w odzwierciedlaniu rzeczy lub myśli.

Pomimo kontrowersji wokół śmiałych tez Richarda Rorty'ego, część filozofii współczesnej przejęła jego pogląd sugerujący, że „problemy filozoficzne, to problemy, które da się rozwiązać (lub usunąć) albo poprzez reformę języka, albo poprzez lepsze zrozumienie języka, którym się posługujemy” (Rorty, 1992, s. 3). Bez badań nad językiem nie mogą obyć się także psychologowie korzystający z prac Jacques'a Lacana, historycy za sprawą Haydena White'a, socjologowie (Pierre Bourdieu) oraz antropologowie sięgający po dzieła Clifforda Geertza (Rasiński, 2009, s. 7). Czy zatem pedagogice także potrzebny jest zwrot językowy oraz refleksja nad jego konsekwencjami?

Przedmiotem zainteresowań nauk pedagogicznych są szeroko rozumiane procesy edukacyjne oraz uwarunkowania dyskursu edukacyjnego (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 144). Podstawą każdego dyskursu jest wszakże język, bądź to w wersji *parole*, bądź *langue* (por. Bieszczad, 2013) i to od jego kondycji zależy sensotwórczy charakter dyskursu, w ramach którego projektujemy i interpretujemy badania naukowe w obrębie wiedzy o edukacji oraz opisujemy i waloryzujemy społeczną praktykę edukacyjną. Zatem „definitywne zobligowanie” do śledzenia uwarunkowań dyskursów o edukacji oznacza konieczność refleksji nad językiem pedagogiki jako dyscypliny naukowej tym bardziej, że przy założeniu jej (wielo) paradygmatyczności, język jest jednym z zasadniczych elementów stanowiących o paradygmatycznym zróżnicowaniu (por. Łopatkiewicz, 2017).

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie na wybrane, podstawowe konsekwencje zwrotu językowego dla pedagogiki jako dyscypliny naukowej i praktyki. Ponieważ zjawisko *linguistic turn* było efektem ewolucji w obrębie filozofii języka, to artykuł będzie uwzględniał autorską interpretację historii przemian kategorii języka, akcentując proces jej emancypacji wobec innych kategorii filozoficznych (epistemologicznych). Zwieńczeniem ewolucji filozofii języka był zwrot lingwistyczny, który wraz z całą serią kolejnych *turns* wpisał się w charakterystykę tzw. *nowej humanistyki* i jej metodologii. Tak zarysowane tło historyczne i filozoficzno-językowe pozwoli na wskazanie wybranych konsekwencji problematyki zwrotu językowego dla teorii i praktyki pedagogicznej.

1. Krótka historia *emancypacji* języka¹

Według Platona każda rzecz ma swoją właściwą nazwę, która odzwierciedla istotę tej rzeczy i ją *reprezentuje* (Platon, 1990). Taki pogląd nazywany „repre-

¹ W niniejszym rozdziale nie ma miejsca na pełną systematyczną analizę historyczno-problemową filozofii języka. Biorąc pod uwagę cel artykułu, prezentuję natomiast autorską i skróconą perspektywę

zencjonizmem”, a zapoczątkowany już w starożytności zdominował filozofię na wiele stuleci i dopiero w wieku XX został jednoznacznie zakwestionowany przez nurty filozoficzne, które przyczyniły się do ekspansji zwrotu lingwistycznego w kulturze i w nauce (Harris, 1998; Prechtel, 2007; Rasiński 2009). Jednakże *linguistic turn* nie pojawił się w filozofii nagle, był wynikiem powolnej, złożonej i wielowiekowej ewolucji poglądów na temat języka, od Platona poczynając, na Ludwigu Wittgensteinie, Richardzie Rortym i Jacques’u Derridzie kończąc². Dzieje języka to w moim przekonaniu historia jego powolnej emancypacji, przejścia z pozycji epistemologicznie marginalnej do kategorii centralnej dla całej współczesnej filozofii i humanistyki. Pogląd ten potwierdzają paradygmatyczne zmiany w obrębie całej historii filozofii (Martens, Schnadelbach, 1995, s. 66–88). Po okresie dominacji paradygmatu ontologicznego zorientowanego na odpowiedź na pytanie „co istnieje”, poprzez paradygmat mentalistyczny zainteresowany pytaniem „co mogę wiedzieć”, przyszedł czas na paradygmat lingwistyczny, który, kojarzony w swej genezie z Wittgensteinem, poszukiwał odpowiedzi na pytanie „co mogę zrozumieć”, sugerując, że możliwość ta zależy od granic osadzonych w języku i tego, „co można powiedzieć jasno, a co z brakiem sensu”. Zanim filozofowie zainteresowali się językiem jako podstawową kategorią dla swej dyscypliny, „nomenklaturystyczne” poglądy Platona, a później Arystotelesa dominowały w całej starożytności (Harris, 1998), oscylując wokół problematyki poprawności językowej w kontekście pytań o relację języka wobec bytu (Dąmbska, 1993). Pierwszym wyłomem w tym schemacie myślenia o roli języka była filozofia Wilhelma Ockhama i jego ekonomiczna zasada, potocznie zwana „brzytwą Ockhama”, która wszystkim uprawiającym filozofię (i naukę) sugerowała, że „bez konieczności nie należy zakładać wielości” (Beckmann, 1995, s. 191–206). Formuła ta – dyskutowana także wśród współczesnych filozofów – skierowana była przeciw założeniu, że „istnieje tyle pojęć ile rzeczy”, sugerując tym samym, że status języka i rzeczywistości nie jest identyczny, a poznanie możliwe jest na drodze przekazu językowego. „Pod tym względem obserwujemy u Ockhama przejście od metafizyki do problematyki filozoficzno-językowej, tzn. przejście od porządku bycia do porządku myślenia, od podziału sposobów bycia do podziału sposobów wypowiedzania się” (Prechtel, 2007, s. 27). W kolejnych dekadach filozofowie coraz częściej rezygnowali ze stawiania pytań o naturę bytu na rzecz pytań o warunki poznania językowego. Tak było w przypadku Johna Stuarta Milla i jego tez o funkcjach języka³ czy też coraz częstszych

interpretacyjną historii filozofii języka, która także jest obecna w opracowaniach z tego zakresu (por. Prechtel, 2007; Życiński, 1982; Gawroński, 1984; Bieszczad 2013), a która podkreśla powolne „usamodzielnianie się” języka wobec pozostałych kategorii epistemologicznych i ontologicznych w filozofii.

² Wskazanie na filozofię Rorty’ego, Wittgensteina i Derridy oczywiście nie wyczerpuje całości i różnorodności poglądów składających się na XX-wieczną filozofię języka po zwrocie językowym.

³ Mam na uwadze funkcje denotacyjną i konotacyjną, szerzej na ten temat: Mill J.S., 1962, System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej, Warszawa

pytań o genezę i pochodzenie języka. Ta ostatnia kwestia była przedmiotem zainteresowań Johanna G. Herdera i jego *Rozprawy o pochodzeniu języka* (1987), w której Autor posługując się interdyscyplinarną perspektywą badawczą, rozważając wielowiekowe spory dotyczące tej problematyki zainicjowane już przez Platona (*Kratylos*), po raz pierwszy zasugerował, że język ma wyraźny akcent społeczny związany z funkcjonowaniem człowieka w środowisku i realizowaniem jego potrzeb relacyjnych i komunikacyjnych. Herder argumentował także, że tworzenie języka jest współdzielone przez lokalne społeczności, w których żyją ludzie i w ten sposób możliwy jest rozwój nie tylko języka, ale i lokalnej kultury (Herder, 1987). Podobną orientację przyjął w swoich tekstach Wilhelm von Humboldt, filozof, który kojarzony jest z ewolucyjną genezą *linguistic turn*. Humboldt twierdził, że język jest „organem kształtowania myśli”⁴ i „odbiciem ducha i światopoglądu mówiącego” (Martens, Schnadelbach, 1995, s. 592). Język, zdaniem filozofa, ma potencjał kreatywny, a postrzeganie świata przez jednostkę nie ma pasywnego charakteru, związane jest bowiem z uporządkowanym uprzednio w języku twórczym poznaniem. Odrębnym, ale niezwykle znaczącym etapem emancypacji języka w historii filozofii jest jej analityczna postać, zorientowana na logiczne wyjaśnienie znaczeń wyrażen językowych, rozważana w wielu jej wariantach i etapach przez takich filozofów, jak George Edward Moore, Bertrand Russell, Ludwig Wittgenstein czy Gottlob Frege (por. Maciejczak, 2010; Prechtł, 2007). Jeśli dodamy także współczesne nurty filozofii ponowoczesnej, takie jak np. postrukturalizm czy neopragmatyzm, gloryfikujący język także w płaszczyźnie edukacyjnej i autoformacyjnej (Rorty, 1994; 1996; 2009; Szubka, 2009), to perspektywę uzyskiwania przez język statusu samodzielnej i centralnej kategorii filozoficznej możemy uznać za (tymczasowo) domkniętą. Warto dodać, że to właśnie trzy wymienione powyżej koncepcje miały swój znaczący udział w *linguistic turn*.

2. Zwrot językowy

Nawet wśród filozofów nie ma zgody dotyczącej jednoznacznego źródła zwrotu językowego, tym bardziej, że samo to zjawisko wykracza poza dyscyplinę filozofii, sytuując się w szerszej perspektywie współczesnej humanistyki i kultury. W zależności od przyjmowanej i preferowanej orientacji (meta)filozoficznej zwrot lingwistyczny jest lokowany w swej genezie: przez strukturalistów i postrukturalistów odpowiednio w twórczości Ferdinanda de Saussure’a i Oskara Levi Straussa albo w dorobku Derridy i Michela Foucaulta, przez filozofów analitycznych (o orientacji neopozytywistycznej) w dziełach G. Fregego lub „wcz-

⁴ Relacja pomiędzy językiem a myśleniem to jeden z podstawowych obszarów sporu w obrębie filozofii języka, ale też psychologii i antropologii, por. m.in. Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa.

snego”⁵ Wittgensteina, przez (neo)pragmatystów w twórczości Charlesa S. Peirce’a, „późnego” Wittgensteina oraz Rorty’ego (Rasiński, 2009, s. 7). Oprócz powyższych podziałów i przyporządkowań w filozofii wskazuje się także na znaczącą rolę w konstytucji zwrotu wspomnianych już przez mnie Herdera oraz Humboldta, ale też Martina Heideggera, Hansa Georga Gadamera i Jürgena Habermasa. Poza kojarzeniem genezy zwrotu z konkretnym dorobkiem określonego twórcy, można także wskazać na jego kumulatywny i ewolucyjny proces powstawania. Właśnie tak tę problematykę przedstawiają Habermas oraz Jerzy Kmita. Polski filozof w sugestywnej argumentacji wskazuje na procesualny charakter genezy zwrotu językowego, rozpoczynając od filozofii Johna Locke’a i jego propozycji schematu poznania, a całą sekwencję dziejów filozofii języka zmierzającą do zwrotu określa mianem „odwracania” perspektywy Locke’a (Kmita, 2007, s. 13) Jej istota polega – zdaniem Kmity – na swoistym przejściu języka jako kategorii epistemologicznej z pozycji marginalnej do pierwszorzędnej i decydującej o efektach poznania. W filozofii Locke’a język służył jako ewentualne narzędzie zapisu „notatek w sytuacji słabej pamięci”. Po zwrocie język staje się nośnikiem wiedzy uzyskanej w procesach poznania, a nawet synonimem wiedzy samej. Przestaje pełnić funkcję narzędzia uprawiania nauki na rzecz statusu przedmiotu badań. Nie jest już traktowany jako zwierciadło odbijające rzeczywistość ale jako zasadnicze jej tworzywo. Pełni funkcje społeczne, kulturowe, edukacyjne, rozwojowe, stając się centralną kategorią współczesnej humanistyki i stawia filozofii nowe wyzwania, reorientując jej tradycyjne kategorie epistemologiczne już bez udziału „współrzędnych kartezjańskich” (por. Grzegorzcyk, 1992).

3. Zwroty zamiast paradygmatów – nowa metodologia „nowej” humanistyki

Swoją koncepcję paradygmatu zawartą pierwotnie w „Strukturze rewolucji naukowych” (Kuhn, 2001) Thomas Kuhn opracował w opozycji do dominującej w latach trzydziestych XX wieku koncepcji mechanizmów rozwoju wiedzy naukowej, stworzonej na gruncie empiryzmu logicznego, ale też w opozycji do krytyka tej orientacji – Karla R. Poppera (Chmielewski, 2003). Wspólne założenie tych skądinąd znacznie różniących się siebie (epistemologicznie i metodologicznie) koncepcji dotyczyło tezy, iż rozwój naukowy podlega kumulatywnej „logice rozwojowej” i dzięki niej nauka może rozwijać się w sposób jednolity, choć z pewnymi odstępstwami od tej reguły. Kuhn jak wiadomo zakwestionował diagnozę racjonalnych reguł rozwoju nauki, ale też zmieniał zdanie na temat samego pojęcia paradygmatu (Łopatkiewicz, 2017), nie deprecjonując jednak linearnej perspektywy rozwoju naukowego. Problematyka kumulatywnego rozwoju wie-

⁵ W całej twórczości L. Wittgensteina wyróżnia się dwa odrębne okresy jego filozofii, określane potocznie mianem „późnego” i „wczesnego” Wittgensteina.

dzy naukowej, znaczone kolejnymi paradygmatami, i konkurencyjna wobec niej wizja nauki z metodologicznie odrębną formułą zwrotów zastępujących linearność i kumulację to współczesne odzwierciedlenie opozycji klasycznej wersji humanistyki wobec jej konkurencji w postaci „nowej humanistyki” (Nycz, 2017). Klasyczna wersja humanistyki to właśnie egzemplifikacja kumulatywnego modelu rozwoju wiedzy i doświadczeń kulturowych pod postacią „nieustającej refleksji nad fundamentem pytań i problematyk, odsłoniętych u zarania dziejów europejskiej kultury, a potem nawarstwiających się kumulatywnie pracą kolejnych pokoleń” (Nycz, 2017, s. 22), które zajmują się ich porządkowaniem i systematyzowaniem. Tę pracę modyfikowały jedynie kolejne paradygmaty. Od kilkudziesięciu lat sytuacja w humanistyce zaczęła się zmieniać, a tempo i jakość tych zmian tłumaczy się już nie tyle za pomocą rewolucji paradygmatycznych, ile przy użyciu kolejnych następujących po sobie *zwrotów* (Nycz, 2017). Zastąpiły one linearną logikę paradygmatów, proponując inną formułę uprawiania wiedzy, wykraczającą poza tradycyjne podziały dyscyplinarne, a nawet poza dychotomię: wiedza naukowa – wiedza potoczna. Pierwszym i zasadniczym był zwrot językowy, a za nim następowały (i wciąż następują) kolejne *turns*, kontynuując przesłania *linguistic turns* bądź je kwestionując⁶. W literaturze rozróżnia się dwa rodzaje zwrotów: „mocne” i „słabe”. Pierwsze z nich przyjmują postać rewolucji paradygmatycznej w rozumieniu Kuhna i reinterpretują całościową wizję postrzegania i badania rzeczywistości. Zwroty „słabe” mogą stanowić mniej lub bardziej akcentowane „przesunięcia i korekty i dopełnienia” w procedurach postępowania badawczego transdyscyplinarnie rozumianej nauki i humanistyki (Kowalewski, Piasek, 2010). Wszystkie dotychczasowe „zwroty” i „studia” konstytuują jeden wielki zwrot kulturowy, prowokują powstawanie nowych orientacji badawczych często na pograniczu dotychczasowych tradycyjnych dyscyplin naukowych (np. *memory studies*, *gender studies*), ale co niezmiernie istotne dla celu naszych rozważań – wymagają także nowego języka dostosowanego do hybrydycznego przedmiotu badań transdyscyplinarnie rozumianych obszarów wiedzy.

Warto zatem raz jeszcze powtórzyć pytanie, jakie sformułowano na początku niniejszego artykułu, a które dotyczy sytuacji współczesnej pedagogiki wobec nakreślonych powyżej przemian.

4. Wybrane konsekwencje *linguistic turn* dla współczesnej pedagogiki

Janusz Gnitecki w recenzji jednego z podstawowych podręczników do pedagogiki ogólnej autorstwa Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej pisał, że „język pedago-

⁶ Poza zwrotem językowym wymienia się także zwroty: narratywistyczny, performatywny, pragmatyczny, poznawczy, retoryczny, topograficzny, kognitywny, interpretacyjny i inne, por. Bohuszewicz, 2010.

giki to taka odmiana języka literackiego i naukowego, która posiada zróżnicowane funkcje wyrażania operacji myślowych opartych na jednoznacznych, ścisłych oraz wieloznacznych i metaforycznych wypowiedziach (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 267). Ta, jedna z nielicznych w literaturze naukowej, definicja języka pedagogiki znakomicie – w moim przekonaniu – oddaje jedną z najbardziej elementarnych konsekwencji zjawiska kulturowego, które określamy mianem zwrotu językowego. Otwiera bowiem dyskurs pedagogiczny, ale i praktykę stosowania języka na kategorii metaforyki, literatury, retoryki i figuralności, jednoznacznie dezawuowane w dotychczasowej wizji języka modernistycznego, opartego na kanonach ścisłości i precyzji. Dopuszcza zatem promowaną przez *nową humanistykę* jako kontynuatorkę zwrotu lingwistycznego i wielu jej kolejnych *turns*, *horyzontalną* (obok *wertykalnej*) perspektywę językową pedagogiki, która heterogeniczność tej dyscypliny traktuje jako zasadę organizowania wielości językowych artykulacji nie poddających się waloryzacji z punktu widzenia modernistycznej (neopozytywistycznej) wizji języka (Bieszczad, 2013). Perspektywa *wertykalna* waloryzuje „języki”, biorąc pod uwagę przesłanki filozoficzno-językowe Szkoły Lwowsko-Warszawskiej promujące ścisłość, precyzję, jednoznaczność i lapidarność. Perspektywa *horyzontalna* podejmuje konteksty *nowej humanistyki* ujmowanej jako sfera semiotyczna i promuje wiedzę o edukacji także w formule literatury, parodii czy metafory, dopuszczając alternatywny język, daleki od mierzalnych i obiektywnych procedur opisujących jednostki ludzkie jako matryce tożsamości funkcjonujące w modelowych kulturach i społeczeństwach. Zatem jedna z podstawowych konsekwencji zwrotu językowego dla pedagogiki to propozycja włączenia w jej instrumentarium obok języka ścisłego, operującego stabilnym i precyzyjnym systemem pojęciowym⁷, także takiego, który opierając się na założeniach filozofii o orientacji antyfundamentalistycznej i antyesencjalistycznej ma charakter niejednorodny, dynamiczny, i obok stabilnych i zamkniętych pojęć promuje wielowymiarowe w warstwie semantycznej, „pulsujące” kategorie, które w zgodzie z przesłaniami *nowej humanistyki* otwierają wiedzę na nowe „inherentnie” transdyscyplinarne przestrzenie badawcze.

Zwrot lingwistyczny spowodował także otwarcie się pedagogiki na swoje pogranicza, obszary marginalizowane i klasyfikowane jako „niepedagogiczne” (już nie tylko za sprawą języka), zacierając wyraźne granice dyscyplinarne nie tylko w obrębie nauk społecznych i humanistycznych. Co szczególnie istotne dla wiedzy o edukacji i jej aplikacyjnego potencjału, *nowa humanistyka* z jej „metodologią zwrotów” reorientuje cele uprawiania nauki, skupiając się na działaniach w ramach lokalnych środowisk, społeczności i kultur. Mniej uwagi poświęca dyscyplinarnej odrębności i tradycyjnym standardom uprawiania nauki, a więcej odkrywaniu potencjału emancypacyjnego w lokalnych społecznościach.

Zwrot językowy zwrócił także uwagę pedagogów (wychowawców, rodziców) na zasób ich własnych kompetencji, których katalog wydaje się konieczny

⁷ Taki język pożądanym jest na przykład w ilościowych badaniach edukacyjnych

do uzupełnienia o kompetencje językowe. Poza ich tradycyjnymi składnikami, takimi jak zasób słownikowy czy umiejętność stosowania kodów rozwiniętych (jak w teorii B. Bernsteina) możemy w ich ramach wskazać także na inne szczegółowe obszary wyznaczone przez możliwości języka związane właśnie z konsekwencjami *linguistic turn*. Chodzi zatem o kompetencje metaforyczne wyznaczone przez odmienne od tradycyjnych (degradujących status i przydatność metafor) teorie metafory (por. Jakel, 2003), czy kompetencje figuralne związane ze znajomością literackich środków wyrazu, takich jak alegorie czy przenośnie. Wszystkie one stanowią komponent szeroko rozumianych kompetencji kulturowych pedagoga-wychowawcy. Warto przypomnieć, że podstawową funkcją edukacji (wychowania) jest wdrażanie do uczestnictwa w kulturze. Jakość i zakres tego uczestnictwa zależą w dużej mierze od językowych kompetencji pedagogów.

Nie wszystkie oblicza zwrotu językowego niosą z sobą pozytywne następstwa dla pedagogiki. Wielość językowych artykulacji sprzyjać bowiem może pojawieniu się kontrowersyjnego metodologicznie zjawiska multijęzykowości, które poza tym, że realizuje przesłania *nowej humanistyki* dotyczące penetracji marginalizowanych obszarów społecznych, a tym samym wzmacnia ekspansywność i (potencjalnie) poszerza dziedzinę współczesnej pedagogiki, to jednocześnie promuje różnego rodzaju para- i pseudojęzyki. Mogą one sprzyjać degradacji pedagogiki poprzez obniżenie poziomu debaty naukowej zdominowanej nieuzasadnionym eklektyzmem, chęcią „zaistnienia” za sprawą oryginalności językowej, a w konsekwencji utratą możliwości kształtowania społecznej praktyki. To także ryzyko trywializacji dyskursów w pedagogice i banalizacji jej dokonań badawczych. Zasadność stosowania określonych językowo środków wyrazu musi być zawsze podyktowana faktyczną (a nie pozorną) potrzebą problematyzowania pola badawczego pedagogiki, która zakłada znajomość zarówno elementarnych postulatów „dobrej roboty”⁸ autorstwa Kazimierza Twardowskiego, jak i językowych alternatyw nauki i humanistyki po zwrocie lingwistycznym (Jadacki, 2009).

Zakończenie

Wskazane konsekwencje zwrotu lingwistycznego nie wyczerpują potencjału, jaki wciąż tkwi w tym złożonym zjawisku kulturowym. Dotyczą one nie tylko postulatów wobec języka pedagogiki jako dyscypliny naukowej i praktyki spo-

⁸ Mam na uwadze trzy grupy postulatów sformułowanych przez Kazimierza Twardowskiego i jego współpracowników ze Szkoły Lwowsko-Warszawskiej: postulaty syntaktyczne (klarowność, lapidarność, systematyczność), semantyczne (inteligibilność, jasność wyrażność, jednoznaczność, precyzyjność, autentyczność) oraz pragmatyczne (merytoryczność, gruntowność, krytyczność). Według Twardowskiego powyższe zasady miały zapobiegać chaosowi, enigmatyczności oraz symbolomani i pragmatofobii w wypowiedziach naukowych (Jadacki, 2009, s. 33–34).

tecznej, ale także sytuują wiedzę o edukacji w szerszej, dynamicznej perspektywie współczesnej humanistyki zorientowanej na kategorii innowacyjności oraz inter- i transdyscyplinarności. Podobnie jak sam *linguistic turn* był wynikiem wielowiekowych przeobrażeń w historii filozofii języka, a jego współczesne znaczenie w kulturze nie można uznać za „wyczerpane”, tak i jego konsekwencje w poszczególnych dyscyplinach naukowych nie mogą być ujmowane statycznie w postaci zamkniętej listy domniemanych następstw. Zwrot językowy i jego kulturowe kontynuacje oznaczają dla pedagogów konieczność refleksji także nad tożsamością swojej dyscypliny, jej (wielo) paradygmatycznym statusem, metodologią, dziedziną, kulturowym osadzeniem i społecznym zaangażowaniem. Znajomość podstawowych kategorii opisujących zwrot językowy i jego kulturowe implikacje wydają się być warunkiem czynnego, a nawet biernego uczestnictwa w dyskursach naukowych, a zatem mogą być także elementem konstytuującym kondycję współczesnej pedagogiki.

Bibliografia

- Beckmann, J.P. (1995). *Wilhelm von Ockham*. Munchen: Verlag C.H. Beck.
- Bieszczad, B. (2013). *Pedagogika i język. Perspektywa ponowoczesna*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bohuszewicz, P. (2010). Po czy w ramach poststrukturalizmu? Zwroty badawcze wobec przełomów paradygmatycznych w najnowszym literaturoznawstwie polskim. W: J. Kowalewski, W. Piasek (red.), *Zwroty badawcze w humanistyce* (s. 15–45). Olsztyn: Wydawnictwo Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Chmielewski, A. (2003). *Filozofia Poppera. Analiza krytyczna*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dąbmska, I. (1993). *Zarys historii filozofii greckiej*. Lublin: Wydawnictwo Damonion.
- Gawroński, G. (1984). *Dlaczego Platon wykluczył poetów z Państwa. U źródeł współczesnych badań nad językiem*, Warszawa: Wydawnictwo Znak.
- Grzegorzczak, A. (1992). *Niekartezjańskie współrzędne w dzisiejszej humanistyce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Harris, R. (1988). *Language, Saussure and Wittgenstein. How to Play Games with Words*. London – New York: Routledge and Kegan Paul.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Herder, J.G. (1987). *Rozprawa o pochodzeniu języka*. Wrocław – Warszawa: Wydawnictwo Ossolineum.
- Jadacki, J. (2009). Dobra robota w filozofii. W: R. Kleszcz (red.), *Widnokrąg analityczny. Księga dedykowana Profesorowi Adamowi Nowaczykowi dla*

- uczczenia jego dorobku naukowego (s. 29–43). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jakel, O. (2003). *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu. Kognitywno-lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Kuhn, T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kmita, J. (2007). *Konieczne serio ironisty. O przekształcaniu się problemów filozoficznych w kulturoznawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kowalewski, J., Piasek, W. (red.). (2010). *Zwroty badawcze w humanistyce*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kurcz, I. (2000). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Łopatkiewicz, A. (2017). *Współczesna pedagogika polska w perspektywie problematyki paradygmatu. Studium teoretyczne*. Niepublikowana praca doktorska. Kraków.
- Maciejczak, M. (2010). *Zwrot językowy w filozofii. Od Fregego do Searle'a*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyny Wydawniczej Politechniki Warszawskiej.
- Martens, E., Schnadelbach, H. (red.) (1995). *Filozofia. Podstawowe pytania*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mill, J.S. (1962). *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nycz, R. (2017). *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Platon (1990). *Kratylos* (tłum. W. Amsterdamski). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Rasiński, L. (2009). Reguły i gry świata społecznego – Wittgenstein, de Saussure i zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej. W: L. Rasiński (red.). *Język, dyskurs, społeczeństwo* (s. 7–30). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rorty, R. (1992). Introduction. Metaphilosophical Difficulties of Linguistic Philosophy. W: R. Rorty (red.), *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rorty, R. (1994). *Filozofia a zwierciadło natury*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Rorty, R. (1996). *Przygodność, ironia, solidarność*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Rorty, R. (2009). *Filozofia jako polityka kulturalna*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Szubka, T. (2009). *Neopragmatyzm*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Życiński, J. (1982). *Język i metoda*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

Pedagogics and a phrase – introduction to the issue

Summary

The aim of the paper is to indicate chosen, basic consequences of the linguistic turn in educational studies in its theoretical and practical aspects. Phenomenon of the linguistic turn was the result of evolution in the field of the philosophy of language. For this reason, the paper includes the authorial interpretation of the language categories changes, emphasizing the process of its emancipation towards the other philosophical (epistemological) categories. The crowning of language evolution was the linguistic turn which – with series of subsequent “turns” – inscribed in the characteristics of so called “the new humanities” and its methodology. The historical and philosophical background outlined in this way allows to analyze certain consequences of the linguistic turn in the theoretical and practical perspective of educational studies.

Keywords: language, linguistic turn, educational studies.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.05>

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. (2019). Sobąpowiadanie, czyli o czulej i uniwersalnej narracji Marzyciela. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 59–70.

Sobąpowiadanie, czyli o czulej i uniwersalnej narracji Marzyciela*

Streszczenie

Artykuł jest prezentacją autorskiego konceptu dotyczącego marzeń w rozumieniu opowiadania siebie, czy też tzw. sobąpowiadania. To znaczy, że znaczącą rolę gra tu pierwszoosobowa narracja marzyciela, której czulość określa troska o siebie, ale też o innych. Człowiek jest aktorem, któremu towarzyszy kreacja siebie. Tworzy siebie, tak jak tworzy się dzieło sztuki. Nie istnieje jednak sam dla siebie, przeciwnie, istnieje dzięki innym i dla innych. Fenomen marzeń jest doświadczeniem uniwersalnym, gdyż dotyka wszystkich ludzi, kreując ich subtelny estetycznie i etycznie świat(y) jako wspólne dobro. Rytuał siebie w postaci Sobąpowiadania jest doświadczeniem granicznym przenikniętym pierwiastkiem *sacrum*. Jest więc też doświadczeniem magicznym, czuła narracja marzyciela jakby stwarza świat. Uniwersalizm marzeń wymaga poszukiwań magicznej przestrzeni nie tylko dla pierwszoosobowych (małych) narracji, ale także dla nowych większych i wielkich narracji, które pomogą ulepszyć więzi międzyludzkie, podnieść morale, umocnić wspólnoty.

Słowa kluczowe: marzyciel, sobąpowiadanie, czuła narracja pierwszoosobowa, rytualizacja narracji, uniwersalizm marzeń.

Wprowadzenie

Olga Tokarczuk w swoim noblowskim wykładzie zatytułowanym *Czuły narrator* próbując zdefiniować, kim on jest ów czuły narrator, odsyła nas do czasu

* Artykuł jest wyrazem oryginalnego konceptu o marzeniach, opisanego szeroko w autorskiej monografii, i na niej bazuje; zob. Piasecka, M. (2018). *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*. Częstochowa: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.

swojego dzieciństwa i tęsknoty za kimś (czymś – dopisek M.P.), kogo (czego – dopisek M.P.) jeszcze nie ma. Jednak, jak tłumaczy, dla niej „jeżeli się do kogoś tęskni, to on już jest” (Tokarczuk, 2019, s. 4). W tym stwierdzeniu jest głęboki sens istnienia (jakiegokolwiek i czyjegokolwiek) poza zwyczajną materialnością świata, poza regułami praw prawdopodobieństwa. Takie myślenie, jak stwierdza sama autorka, umieściło jej istnienie „niejako poza czasem, w słodkim pobliżu wieczności” (Tokarczuk, 2019, s. 4), a ona sama zrozumiała, że jest jej więcej, niż sobie do tej pory wyobrażała.

Gdyby w ramach takiego myślenia odnieść się do marzeń i marzycieli, można powiedzieć, że jeżeli tęsknimy za marzeniami, jeżeli je czule opowiadamy, to one jakby już są, uobecniają się i zaczynają po swojemu istnieć. Ta opowieść to pierwszoosobowa narracja, jakiegoś głosu „ja”, ale w wielogłosowej rzeczywistości marzycieli. Niewątpliwie opowieść „snuta w pierwszej osobie wydaje się być jednym z największych odkryć cywilizacji ludzkiej, jest czytana z namaszczaniem i darzona zaufaniem” (Tokarczuk, 2019, s. 5). I to jest z pewnością przejaw wolności, demokracji, każdy może się wypowiedzieć, każdy może też dokonać kreacji „głosu, który mówi” (Tokarczuk, 2019, s. 5). Jednak okazuje się, że ekspresja autorskiego „ja” nie daje gwarancji uniwersalności. Zdaniem Olgi Tokarczuk potrzebny jest tzw. paraboliczny wymiar opowieści. To oznacza, że wprawdzie bohater paraboli żyje w określonej rzeczywistości geograficzno-historyczno-społecznej, ale powinien „wykraczać poza ten konkretny, stając się Każdym i Wszędzie” (Tokarczuk, 2019, s. 5). Tylko wtedy możliwe jest znalezienie wspólnego mianownika dla różnych losów ludzkich, co jest zabiegiem, który „uniwersalizuje nasze doświadczenie” (Tokarczuk, 2019, s. 5).

Fenomen marzeń jest doświadczeniem uniwersalnym, albowiem dotyka nas wszystkich. Jest czymś specyficznie ludzkim, nie wydarza się i nie wywiera swojego sensotwórczego wpływu nigdzie indziej, jak tylko w świecie naszych ludzkich spraw. Jest immanentną częścią egzystencji człowieka, określając zarazem jej swoistość i osobliwość. Marzenia są też doświadczeniem uniwersalnie wielkim, gdyż są jakby ciągle na nowo „już powiedziane” (określenie R. Barthes’a). Są opowieściami wielkich kulturotwórczych narracji, które nie mają jednego autora, są utrwalane i przekazywane w marszu pokoleń przez całe rodziny ludzkie. W swej postaci magiczne, symboliczne, alegoryczne opowiadają o istotnych problemach, przeżyciach, pragnieniach, te zaś uobecniają się w biografii każdego człowieka, a następnie manifestują się w małej narracji (Straś-Romanowska, 2010, s. 25). Opowiedzieć czule o marzeniach to tak, jakby pleść wielką tkaninę życia, której splot prawy i lewy łączy wymiar fizyczny i duchowy ludzkiej egzystencji, jej codzienność i świętość. Wtedy opowiadamy o pełnym istnieniu marzycieli jako jednym cudzie świata (Falkiewicz, 1996, s. 352). Marzyciele istnieją jakby poza czasem, przywołując i uwalniając czule „wieczne, trwałe dzieciństwo” (Bachelard, 1998, s. 115). Wszystko po to, aby jednocześnie „kosić [łąki marzeń – dopisek M.P.] bliżej nieba” (Bachelard, 1998, s. 115) i być blisko życia.

Linie interpretacyjną artykułu rozpoczyna nawiązanie do konceptu troski o siebie, która wymaga poznania siebie, także w wymiarze swoich marzeń. Następuje to w akcie sobąpowiadania rozumianego jako rytuał siebie, który wyraża pierwszoosobowa narracja Marzyciela. Uwalnia się wtedy pełna czułości troska o siebie i w konsekwencji kreacja siebie i świata wokół. Jednak te małe narracje są przejawem wielkich kulturotwórczych narracji jako opowieści opowiadanych ciągle na nowo. Stąd potrzeba poszukiwania nowej wielkiej narracji dla marzeń, której zadaniem jest uniwersalizacja doświadczenia Marzycieli. Oznacza to przejście od wymiaru indywidualnego, osobliwego marzeń do ich wymiaru ponadindywidualnego, uniwersalistycznego.

1. Sobąpowiadanie jako intymny rytuał siebie – w stronę czulej troski

U podstaw marzeń, niewątpliwie, leży intymna wiedza o sobie, o swoich dążeniach i pragnieniach, najogólniej rzecz ujmując – o swoich możliwościach jako osoby integralnej, pełnej. To sugeruje, iż wiedza o sobie łączy z sobą ciało i narrację, a więc obiektywny kontekst i subiektywną osobowość. Splatają się one, konstytuując sprawczy podmiot mający charakter ucieleśnionego umysłu i uduchowionego ciała, który jest w dialogu z samym sobą. Michel Foucault nazywa te elementy dwoma punktami strategicznymi, które w poznawaniu siebie samego stają się szczególnie uprzywilejowane i – moim zdaniem – czule. Następuje bowiem „pokrywanie się duszy i ciała” (Foucault, 1999, s. 315).

Dlatego też wiedzę o sobie kojarzę z Foucaultowską koncepcją troski o siebie, gdzie autor domaga się uwolnienia podmiotu, który w zniewolonym świecie, zapętlony w wielość różnych dyskursów, zobowiązany jest do wyjścia z tego uwięzionego kręgu ku wolności (Foucault, 1995). Foucault stara się przekroczyć pesymistyczny obraz człowieka, stąd w jego myśleniu i rozważaniach ożywiona zostaje starożytna idea kultury siebie. Nazywa ją także ideą estetyzacji podmiotu i świata, czy też sztuką samorealizacji. Jego zdaniem wymaga to krytycznych zabiegów myślenia koło siebie, także myślenia inaczej, wręcz zabiegów koło siebie, czy też sztuki życia. A to, co potwierdza takie działania, to tzw. protokoły doświadczenia, których stawkę stanowiło pytanie, „w jakiej mierze praca myślenia o własnej historii może uwolnić myśl od czegoś, co myśl skrycie myśli, i pozwolić jej myśleć inaczej” (Foucault, 1995, s. 149). Foucault mając taką wizję człowieka, podkreśla, iż należy spojrzeć na życie i je tworzyć w taki sposób, jak tworzy się dzieło sztuki. Wtedy staje się ono rodzajem „osobistego dzieła sztuki” (Foucault, 1994, s. 731). Jednak to osobiste dzieło sztuki, to nie dzieło sztuki po prostu. Jak zauważa Marek Kwiek, „w tej zbitce trzech słów bodaj najważniejszym jest właśnie osobiste, czyli, powiedzmy, indywidualne, niepowtarzalne, nieredukowalne, unikalne, idiosynkratyczne, etc. (Kwiek, 1999, s. 301). Zaś in-

strumentem tworzenia siebie jako dzieła sztuki jest Sobąpisanie czy też pisanie siebie, a to jest zgodne z tzw. etosem i filozoficznym sposobem życia, także samego Foucaulta jako filozofa. Chodzi o umiejętność dawania żyjącym exempla (Foucault, 1999, s. 272). Oznacza to filozofowanie, które jest blisko świata doświadczanego, życia przeżywanego w codzienności, a nawet po prostu bycia tym światem.

Czy na tak rozumianą filozoficzną scenę myślącego inaczej, postrzegającego inaczej, zabiegającego koło siebie człowieka może wejść opowiadający siebie marzyciel? Moim zdaniem nie tylko może, ale powinien, aby do końca nie upadł człowiek publiczny. Jak podkreśla Foucault, pisanie siebie „łagodzi niebezpieczeństwa samotności, wystawia czyn lub myśl na ewentualne spojrzenie, konieczność pisania staje się towarzyszką życia, wzbudzając ludzki szacunek, [...]” (Foucault, 1999, s. 304). Zawsze jednak towarzyszy temu działaniu swoista stylistyka zwana estetyką egzystencji oraz reguły postępowania, które „starają się zmienić siebie, przekształcić swój jednostkowy byt i uczynić z własnego życia dzieło, zawierające pewne wartości estetyczne i odpowiadające pewnym wymaganiom stylu (Foucault, 1995a, s. 150). Tym stylem jest praktykowanie wolności związanej ontologicznie z etyką, która uwzględnia czułą troskę o siebie i innych.

Na potrzeby własnych rozważań odnoszę Foucaultowskie Sobąpisanie do Sobąopowiadania. Wprowadzam tę nazwę dla podkreślenia znaczenia mowy dla marzenia¹. Umiejętność mowy, opowiadania, ujmowania świata w słowach jest w świecie marzeń przywilejem szczególnym, warunkiem *sine qua non* odnajdywania sensu prawdziwego w nim bycia. W moim rozumieniu jest Sobąopowiadanie snuciem i konstruowaniem opowieści pomiędzy ich niedokończeniem i dokończeniem, i na powrót. Jest więc Sobąopowiadanie aktem permanentnie przekraczającym swoje możliwości i zmierzającym w kierunku wiarygodnej niemożliwości albo ciągłego pragnienia niepojętego. Sobąopowiadanie to naturalnie płynąca zaangażowana pierwszoosobowa narracja, to właśnie ona niejako przejmuje rolę rytuału zogniskowanego na podmiocie, kształtującego go i wyzwajającego. „Narracja ta nie jest ograniczona ani do dobrego pisarstwa, ani do formułiczności eksponującej niemotę doświadczenia, opowiada się innym o sobie [i swoim marzeniu – dopisek M.P.], wreszcie — opowiada się siebie sobie (Pacukiewicz, 2010, s. 511). Kształtowaniu siebie służyć ma „sobąpisanie”, czy też, jak mówi Foucault, przeglądanie się podmiotu we własnych zapiskach. Chodzi o to, aby konstruować siebie jako podmiot w działaniu, opierając się o „przyswojenie, ujednolicenie i upodmiotowienie fragmentarycznego i starannie dobranego tego-co-już-powiedziane” (Foucault, 1999, s. 319).

¹ Podstawą każdego dyskursu jest język, ale on przejawia się w wersji *parole* albo w wersji *langue*, co jest konsekwencją rozdzielenia języka pierwotnego na pewnym etapie jego kształtowania się na trzy niezależne, ale powiązane ze sobą elementy: czynne, narracyjne i rytualne. Kiedy mówię o rytualizacji narracji, to skłaniam się do nie-binarnego podejścia, które w jakimś sensie łączy *parole* i *langue*; zob. W. Burszta (1991), s. 95

Narracja jest „wiedzą [...] wypływającą z działania, czyli wiedzą doświadczoną” (Turner, 2005, s. 143). Proces rytualny oznaczający przejście pomiędzy jest doświadczeniem graniczności. Nie można więc uciec od pojęcia doświadczenia, które, moim zdaniem, jest bardzo ważne dla Sobąpowiadania. Tym bardziej, kiedy weźmiemy pod uwagę spostrzeżenie Franka Ankersmita o konieczności włączenia doświadczenia jako ożywczej kategorii dla przebrzmiałej formuły zwrotu narratystycznego. Ankersmit widział bowiem w wielkim fenomenie narracji niebezpieczną pułapkę przemocy języka wobec rzeczywistości. Chodzi o problem szeroko znany i opisywany w literaturze, a mianowicie o tzw. kryzys przed-stawienia, zwany też kryzysem re-prezentacji, czyli mówiąc najkrócej – tworzenia obrazów świata nieprawdziwych. Zdaniem tego autora kategoria doświadczenia może pozwolić przezwyciężyć kryzys przed-stawienia (Ankersmit, 2002, s. 62). Kluczowe jest rozumienie przez niego doświadczenia jako nostalgii, czyli uczucia chęci powrotu do domu (*nostos*) i uczucia bólu (*algia*), albo jeszcze inaczej, mianem historii nieoswojonego. Dostrzegam w tym sformułowaniu twórczą oś dalszej argumentacji dla oswojania marzeń, czyli ich ujawnienia ze skrytości za sprawą Sobąpowiadania jako rytuału przejścia samego siebie. Marzenia więc to swoiste artefakty kulturowe, które wyznaczają procedury rytualne, a te z kolei stają się załącznikiem „performatywnych i narracyjnych gatunków kultury” (Turner, 2005a, s. 128).

Kontynuując mój wywód o Sobąpowiadaniu, mówię o rytuałach narracji, które ucieleśniają ludzkie doświadczenie i stanowią wyjątkowy spłot narracji i doświadczenia. Narracja rozumiana jako artykulacja ludzkiego doświadczenia przekracza własne granice. To oznacza, że przekracza własną wartość autoteliczną, estetyczną, nie modeluje, nie kopiuje rzeczywistości, nie dokonuje na niej przemocy i nie jest już tylko fikcją, ale opowiedzianym prawdziwym doświadczeniem, choć opowiedzianym po fakcie. Od momentu, kiedy narracja i cały obszar jej bycia, czyli literatura zaczęły łamać fasadę swej odrębności, to wówczas stały się prawdziwą dziedziną ludzkiego kulturotwórczego działania. To oznacza, że narracja odżyła jako „forma życia [...] źródło znaczeń, które nadają sens całej rzeczywistości” (Kuligowski, 2007, s. 21). Kiedy włączamy pierwiastek doświadczenia do narracji, to niejako przywracamy słowu (mowie) utracony dawno związek z rzeczywistością. Naturalnie, powrót ten nie jest powrotem do platońskiego odbicia czy też formuły arystotelesowskiego analogonu (odpowiednika), lecz jest opowieścią zakotwiczoną w rzeczywistości, czyli w kulturze, w historii. Jest „translacją wielowymiarowego świata na język znaków czy kulturowych symboli, śladem autora, przeżycia, tropem czy drogowskazem, wreszcie: interpretacją zjawisk doznawanych zmysłami, intelektem czy emocjami” (Kaniewska, 2010, s. 453). Zatem jest narracja poniekąd opowieścią antropologiczną, która opowiada o zadziwieniu nad wszelkimi przejawami ludzkiej intencjonalności. Ta intencjonalność ucieleśniona, uobecniona w narracji nie musi być dosłowna, ale może przybierać wymiar alegoryczny, symboliczny, metaforyczny a nawet gro-

teskowy. Opowiada więc o kulturze widzianej przez pryzmat zadziwienia nad rzekomą oczywistością życia, a więc o świecie dziwów (Burszta, Piątkowski, 1994, s. 13). A wśród nich, tych dziwów, są też marzenia, które czule opowiada marzyciel w rytualnym akcie Sobąopowiadania.

Istnieje bezpośredni związek pomiędzy rytualizacją języka, stającą się środkiem zapamiętywania w kulturze oralnej, a następnie jego rytmizacją i przekształcaniem w język poetycki (Havelock, 2006, s. 88). Narracja jest doświadczeniem żywej mowy będącej żywą relacją między człowiekiem a światem, jest relacją twarzą w twarz. Andrzej Mencwel mówiąc o żywej mowie, umieszcza ją w tak zwanym „psychodynamicznym i werbomotorycznym kontekście”, który odnosi się do samej mowy, czyli „dykcji, modulacji, intonacji”, ale także do całego ciała – „gestyki, rytmiki, zmysłowości” (Mencwel, 2004, s. 54). Tym sposobem kultura oralna (żywego słowa) jest „kulturą monologu [...], zbiorowej, rytualnej, rytmicznej, repetycji” (Mencwel, 2006, s. 82). Można niejako mówić o swoistej funkcji magicznej narracji, a więc funkcji tworzenia świata. Konsekwencją takiego rozważania jest to, iż intymny rytuał siebie, nazwany przeze mnie Sobąopowiadaniem, jakby stwarza/spełnia marzenie. Mamy wrażenie kreacji świata poprzez czułą narrację marzyciela. A więc mówić, to znaczy dokładnie „robić coś”, język to forma życia i myślenia. Idąc tropem myślenia Olgi Tokarczuk o czułym narratorsze, należy dopowiedzieć, że jest w tym świecie opowiedzianych i doświadczanych marzeń więcej niż sobie to do tej pory wyobrażaliśmy. To jest udziałem manifestującej się czulej troski o siebie i innych. W tym rozumieniu Sobąopowiadanie jako rytuał siebie jest swoistym *rites de passage*, czyli momentem przejścia od (nie)czułości do czułości wobec siebie i świata wokół.

2. Sobąopowiadanie jako uniwersalny dyskurs marzeń – w kierunku nowej wielkiej narracji

Marzenie można uznać za zdarzenie dyskursywne. Jednak dyskurs nie jest mową ani językiem, obejmuje za to inne kategorie pozajęzykowe, pozawypowiedzeniowe, takie jak doświadczenie. Sobąopowiadanie jako rodzaj czulej narracji ma kreować/stwarzać świat Marzyciela i jego samego. A on ma dać samym sobą przykład, czyli to, co Foucault nazywa, daniem exempla własnym życiem. Dlatego też narrację można uznać za „artykulację ludzkiego doświadczenia” (Nycz, 2007, s. 41). Dla prowadzonej tu dyskusji doświadczenie jest bardzo ważne, bo ono świadczy o prawdziwości (a nie fikcji) aktu Sobąopowiadania.

Powyższe rozumienie narracji wiąże się z momentem, w którym tzw. „literackość” straciła swoje strukturalistyczne wyznaczniki, a wraz z nimi niepodważalny status autonomicznego, immanentnego bytu estetycznego. Moment ten dał impuls do głębszego przyjrzenia się relacji pomiędzy narracją antropologiczną – która mieści pojęcie rytuału – a narracją literacką (Kaniewska, 2010, s. 453). An-

tropologiczny aspekt badań literaturoznawczych całkowicie odmienił przestrzeń działań interpretacyjnych, to znaczy, że umieścił je w kontekście, ukorzenił w kulturze, dając im niejako powiew świeżego, życiodajnego powietrza. Narracja stała się prawdziwym życiem, jego rytmem, naturalnym łańcem świata, pulsującym rytmem emocji i uczuć ludzkich. Stąd pomysł określenia Sobąpowiadania jako rytuału siebie, czyli czulej narracji opowiadającej doświadczone marzenie.

Trzeba zdecydowanie podkreślić, że przepaść pomiędzy literaturą a rzeczywistością (co zrodziło przywołany już kryzys przed-stawienia), która istniała przed jej zaślubieniem z antropologią, była konsekwencją panującej przez lata tzw. wielkiej narracji. Upadek wielkich narracji z kolei nadał indywidualistyczny charakter dzisiejszej kulturze, którą „cechuje skrajny antropocentryzm prowadzący wręcz do narracyjnego narcyzmu” (Straś-Romanowska, 2010, s. 29). Dzisiaj każdy ma swoją narrację, wykreowaną tytułem indywidualnej wolności, samorealizacji, i to jest wielkie osiągnięcie współczesnej kultury. Z drugiej strony, wobec braku wielkich kulturotwórczych narracji, wartości, człowiek czuje się zagubiony, nie ma już na czym się oprzeć, a ponadto znajduje się w sytuacji złowrogiej rywalizacji o wielkość swojej małej narracji. Dlatego widzę ogromną potrzebę dyskursu naukowego o marzeniach – nie tylko osobistych, w rozumieniu małych narracji – ale o marzeniach (ponad)osobistych, w rozumieniu narracji większych i wielkich. Zwłaszcza, że Sobąpowiadanie można odnieść do kultury żywego słowa, tzw. oralności języka, a ta jest „kulturą monologu [...], zbiorowej, rytualnej, rytmicznej, repetycji” (Mencwel, 2006, s. 82). Współczesnej kulturze potrzebne są jakieś nowe wielkie narracje, które w tym rytmicznym marszu do przodu całych pokoleń staną na wysokości zadania uniwersalizacji ich doświadczeń.

Marzenia jako przejawy życia kulturowego (duchowego) człowieka są narracjami – doświadczeniami opowiedzianymi po fakcie. Trzeba je traktować nie jako wynalazek estetyczny, lecz jako prymarny akt umysłu przeniesiony ze sztuki do życia, albowiem „aby żyć, tworzymy opowieści o sobie i innych, o zarówno naszej osobistej, jak i społecznej przeszłości i przyszłości” (Kwiek, 1999, s. 32). W perspektywie narratywistycznej życie – wraz z marzeniami – naturalnie jest więc rozumiane jako pole konstruktywnego działania, a narracja jako twórczy proces komponowania naszej autobiografii. (Sobą)Opowiadanie jest „międzynarodowe, ponadczasowe, ogólnokulturalne, jest zawsze obecne, jak życie (Barthes, 1968, s. 328). Jeśli tak, to staje się ono uniwersalnym dyskursem, którym posługują się Marzyciele.

Każdy człowiek refleksyjnie zanurzony w codzienności życia dokonuje nieustannej interpretacji tajemnicy (współ)obecnych znaków, symboli, nadając im różną rangę. Nadając małą rangę znakom i symbolom, konstruuje małe narracje, natomiast nadając im większą rangę, konstruuje większe/wielkie narracje. „Jedne i drugie realizują pragnienie pozostawania w kręgu zjawisk możliwych do objęcia poznaniem, [...], opowiadając, zyskujemy poczucie panowania nad zjawiskami, a nawet pewnego wtajemniczenia” (Dryl, 2010, s. 163). Towarzyszy temu pier-

wiastek świętości, magicznej sprawczości, niejako płynnego przejścia codzienności w (nie)codzienność.

Istnieje wielka potrzeba uszlachetniania naszych kodów kulturowych w stronę „nie tylko dojrzałej podmiotowości osobowej, ale nade wszystko podmiotowości zbiorowej” (Szomburg, 2011, s. 13). Mała narracja jest źródłem wiedzy o podmiotowym wymiarze osobowości jednostki, dotyczy przeżyć, refleksji, wewnętrznego dialogu. Konstruowanie małych narracji ma nieocenione znaczenie dla samego podmiotu, ale trzeba mocno podkreślić, że sprzyja także osiągnięciu międzyludzkiego porozumienia (Straś-Romanowska, 2010, s. 24). Ona de facto dąży do uniwersalnego porozumienia na poziomie wspólnoty. Norman Kent Denzin mówi o wielkiej potrzebie narracji większych niż osobiste, tzn. takich, które pomogą ulepszyć więzi międzyludzkie, podnieść morale, umocnić wspólnoty, realizować wspólne cele. Zabezpieczają one przed egocentryzmem, rywalizacją, stają się generatorem inspiracji, inwencji, kreatywności, pomnażają społeczny kapitał, koncentrują się na wizjach tego, co możliwe i/lub pożądane, czyli na wspólnej przyszłości (zob. R.M. Łukaszewicz, 2007).

Wielka narracja to pojęcie, fenomen charakteryzujący epokę nowoczesności, to znaczy, iż jest znakiem minionego już czasu. Ale czy na pewno? Wielka narracja, albo też inaczej metanarracja, to „tekst kultury (system ideowy, dyskurs społeczny), którego podstawową funkcją jest usensownianie obrazu świata” (Straś-Romanowska, 2010, s. 24). Są nimi także światopoglądy, paradygmaty, megaprojekty badawcze, wielkie marzenia uczonych, dotyczące różnych wizji opisu (wszech)świata. W węższym znaczeniu wielkimi narracjami są opowieści o dziejach legendarnych bohaterów, których dramaturgia ma duże znaczenie dla zbiorowości, porusza jej wyobraźnię i sumienie (Straś-Romanowska, 2010, s. 25). Według Paula Ricoeura (1985) wielkie narracje to teksty należące do kanonu opowieści znanych w danej kulturze lub w wielu kulturach współczesnych i dawnych. Przekazują znaczenia najbardziej istotne dla egzystencji człowieka. Wielkie kulturotwórcze narracje, na przykład baśnie, nie mają jednego autora, są utrwalane i przekazywane przez społeczeństwo. Marzenia mogą być takimi ciągle na nowo opowiadanymi wielkimi narracjami. Marzyciele pragną zmieniać siebie i świat na lepsze, i chcą to czynić, jak podkreślałam wcześniej, z czułą troską. Marzycielem nie jest każdy, kto myśli o takiej zmianie rzeczywistości. Jest nim tylko ten, „kto rzeczywistość bezwzględnie złą pragnie zastąpić rzeczywistością bezwzględnie dobrą” (Szacki, 1980, s. 28). Marzenie (marzyciela) jest zatem zawsze wizją lepszego świata od świata zastanego.

Po fali spektakularnej negacji wielkich narracji obserwuje się symptomy powrotu do nich. Jednocześnie w trosce o losy ludzkości podkreśla się, „ że przetrwają nie tyle najsilniejsi, ile ci, którzy znajdą oparcie w czymś większym i mocniejszym niż własne Ja – w Innych, we wspólnocie” (Straś-Romanowska, 2010, s. 30). Wartości absolutne obecne w wielkich narracjach wyznaczają kierunek dążeń, pragnień, marzeń, określają reguły współżycia między ludźmi, jednoczą

społeczeństwo w realizacji wspólnych celów, pomagają zachować porozumienie i ład społeczny. Tym samym chronią wspólnotę, która daje szansę na stawanie się człowiekiem w pełni. O potrzebie więzi wspólnotowych świadczą wzajemne relacje ja-ty i ja-inni oraz związane z nimi potrzeby: porozumienia, współbycia, współodczuwania, współpracy, współodpowiedzialności należą do podstawowych atrybutów człowieczeństwa” (Straś-Romanowska, 2010, s. 32).

Źródło wartości tkwi w naturze ludzkiej, to znaczy w jednostce, która jest zdolna do samodzielnego usensowniania doświadczeń życiowych (Straś-Romanowska, 2010, s. 36). Pozostaje pytanie, czy jednostka jest na tyle silna, żeby obejść się bez uniwersalnych wartości przynależnym wielkim narracjom? Czy to jest w ogóle możliwe? Antropologowie kultury zgodnie twierdzą, że człowiek sam z siebie nie jest zdolny do wygenerowania sensotwórczych wartości, czy uniwersalnych reguł rozumienia świata (Straś-Romanowska, 2010, s. 27). Podkreślają natomiast, że pomiędzy wielkimi i małymi narracjami każdego człowieka zachodzi ściśle powiązanie. Ten wzajemny związek aktualizuje cały czas pytanie o to, czym jest życie, doświadczenie, opowieść, tożsamość (Dryll, 2010, s. 179). „Spotkanie wydarzeń zgromadzonych w historii organizuje sens, [...], czytelnik jest wezwany do spojrzenia na swoje życie w świetle wielkich opowiadań stanowiących jego kulturę (Ricoeur, 1985, s. 33).

To jest także możliwość doświadczania *sacrum*. Wielkie narracje dają sposobność do uczestnictwa w rytuałach, do obcowania z symbolami, do zbliżania się do tajemnicy metafizycznego świata. Marzenia z całą pewnością dotyczą obrazów, symboli, mitów i nie są przypadkowymi wytworami psychiki. „Odpowiadają pewnej potrzebie i spełniają określoną funkcję, polegającą na obnażeniu najskrytszych form istnienia” (Eliade, 1998, s. 15). Dlatego ważne jest, aby człowiek często doświadczał tego kojącego wpływu najgłębszych praźródeł, gdyż wówczas powraca do rajskiego stadium praczłowieka. Powroty te przenoszą go w bogaty świat duchowy. Tymczasem współczesny świat banalizuje się i coraz bardziej okaleczany jest z *sacrum*. Marzenia stają się wobec tego niezbędnym medium reglamentowanej dziś świętości, magicznym przejściem, czyli *rite de passage*.

Marzenia jako narracje małe i większe stanowią zatem wielką moc kulturotwórczą, są słuszną drogą trwania przy, dla, w kulturze. A to jest ich wielka moc w budowaniu wspólnego, lepszego świata. W świecie tym jest miejsce dla Marzycieli, którzy bez egzystencjalnego wstydu mogą wejść także na scenę publiczną i współbrzmieć w wielogłosie czule opowiadanych sobą marzeń dla dobra wspólnego.

Zakończenie

We współczesnym świecie redukcjonistycznych tendencji, związanych z konkretyzacją, wymiernością i aplikacyjnością post-kultury, fenomen marzeń ze

swoją niekonniunkturalną naturą może wydawać się nie wart uwagi. Te wszystkie błyskotliwe, krzykliwe, modne dyskursy współczesnej humanistyki de facto nie są prawdziwą reprezentacją walki o samego człowieka, jego indywidualność, autonomię, głębię jego duchowego świata. Sobąopowiadanie, które określam jako czułą i uniwersalną narrację Marzyciela, jest – w moim przekonaniu – takim dyskursem, z którego mogą wyłaniać się i uobecniać nowe i nieznane, na miarę wielkości uniwersum, zobiektywizowane światy, możliwe i pożądane światy kulturowe.

Marzenia to rodzaj nieuchwytnych wprost fenomenów, swoistych imponderabiliów, jednak można do nich dotrzeć poprzez wyobraźnię, intuicję, kontemplację, symbol i metaforę, poprzez czułą narrację. Uznaję je za istotne przesłanki myślenia i działania pedagogicznego, egzystencjalnie prymarne, bo sytuujące nas samych w samym centrum świata ludzkich spraw.

Poznanie marzeń jako fenomenów życia ludzkiego, a więc w wymiarze indywidualnym i kultury, *ergo* – w wymiarze wspólnotowym – oraz uwzględnienie ich w procesie edukacji może ponownie „zaczarować” świat. To znaczy, iż pozwoli na powrót *sacrum*, którego współczesne społeczeństwa zostały pozbawione, a przez to, być może, ocali ten świat, człowieka i jego *humanus*.

Bibliografia

- Ankersmit, F. (2002). Pochwała subiektywności. W: E. Domańska (red.), *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych. Antologia przekładów* (s. 55–83). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Bachelard, G. (1998). *Poetyka marzenia* (tłum. L. Brogowski). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Barthes, R. (1968). Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań. W: Błońska (tłum.). *Pamiętnik Literacki*, 4, 327–359.
- Burszta, W. (1991). Mowa magiczna jako przejaw synkretyzmu kultury. W: J. Bartmiński, R. Grzegorzczakowa (red.), *Język a kultura* (s. 93–104). Wrocław: Wiedza o Kulturze.
- Burszta, W., Piątkowski, K. (1994). *O czym opowiada antropologiczna opowieść*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Dryl, E. (2010). Wielkie i małe narracje w życiu człowieka. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii* (s. 163–182). Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.
- Eliade, M. (1998). *Obrazy i symbole* (tłum. M. i P. Rodakowie). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Falkiewicz, A. (1996). *Metafora i istnienie*. Wrocław: Agencja Reklamowo-Wydawnicza.

- Foucault, M. (1999). *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura* (tłum. B. Banasiak). Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Foucault, M. (1995). *Historia seksualności. Troska o siebie*. T. 3 (tłum. K. Matuszewski). Warszawa: Czytelnik.
- Foucault, M. (1995a). *Historia seksualności. Użytek z przyjemności*. T. 2 (tłum. T. Komendant). Warszawa: Czytelnik.
- Foucault, M. (1994). Une esthétique de l'existence. W: Daniel Defert et François Ewald (red.), *Dits et écrits* (s. 731–738). Vol. 4, Paris: Gallimard.
- Havelock, E.A. (2006). *Muza uczy się pisać. Rozważania o oralności i piśmienności w kulturze Zachodu* (tłum. P. Majewski). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kaniewska, B. (2010). Wiesława Myśliwskiego rytuały mowy i myśli. *Napis*, 16, 451–461.
- Kuligowski, W. (2007). *Antropologia współczesności: wiele światów, jedno miejsce*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kwiek, M. (1999). W stronę estetyki egzystencji: Michel Foucault. W: M. Kwiek (red.), *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej* (s. 266–310). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Łukaszewicz, R.M. (2007). *Promień słońca, Projekt ideowy na prawach rękopisu*. Wrocław: Fundacja WIE.
- Mencwel, A. (2004). Antropologia słowa i historia kultury. W: W. Bolecki, R. Nycz (red.), *Narracja i tożsamość. Narracje w kulturze* (s. 53–67). Warszawa: Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.
- Mencwel, A. (2006). *Wyobrażenia antropologiczne. Próby i studia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Nycz, R. (2007). Antropologia literatury – kulturowa teoria literatury – poetyka doświadczenia, *Teksty Drugie*, 6, 34–49.
- Pacukiewicz, M. (2010). Literatura alpinistyczna jako „sobąpisanie”, *Napis*, 16, 495–511.
- Ricoeur, P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie* (tłum. E. Bieńkowska, H. Bortnowska, S. Cichowicz, H. Igalson, J. Skoczylas, K. Tarnowski). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Straś-Romanowska, M. (2010). Psychologia wobec małych i wielkich narracji. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji* (s. 21–40). Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.
- Szacki, J. (1980). *Spotkania z utopią*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Szomburg, J. (2011). Jaki model rozwoju, jaka edukacja? Wielkie przewartościowanie. W: J. Szomburg (red.), *Rozwój i edukacja, wielkie przekierowanie* (s. 9–15). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

- Tokarczuk, O. (2019). Czujący narrator, *Gazeta Wyborcza*, 9 grudnia 2019, 4–7.
- Turner, V.W. (2005). *Od rytuału do teatru. Powaga zabawy* (tłum. M. i J. Dziekanowie). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Turner, V.W. (2005a). *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie* (tłum. W. Usakiewicz). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Self-narrative, or about sensitive and universal narration of a Dreamer

Summary

The article is a presentation of the authoress' concept of dreams in the sense of telling stories about yourself, or the so-called self-telling. It means that a meaningful part here is played by a first-person narration of a dreamer, the sensitivity of which is determined by caring for oneself, but also for others. People are actors accompanied by the creation of themselves. They create themselves as works of art are created. However, they do not exist for themselves, on the contrary they exist thanks to other people and for other people. The phenomenon of dreams is a universal experience, because it affects all people creating their aesthetically and ethically subtle world(s) as a common good. The self-ritual in the form of self-telling is a borderline experience permeated by the element of the sacred. Therefore, it is also a magical experience, the sensitive narrative of the dreamer as if it creates the world. Universal nature of dreaming requires the search for a magical space not only for first-person (small) narratives, but also for new, more extensive and large narratives that may help improve interpersonal relationships, raise morale, strengthen communities.

Keywords: a dreamer, self-narrative, sensitive first-person narrative, ritualized narration, universality of dreaming.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.06>

Anna WASILEWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-4077-4735>

Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni

Kontakt: a.wasilewska@amw.gdynia.pl

Jak cytować [how to cite]: Wasilewska, A. (2019). Edukacyjna odpowiedź na horyzont oczekiwań językowych dziecka. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 71–84.

Edukacyjna odpowiedź na horyzont oczekiwań językowych dziecka

Streszczenie

Celem artykułu jest refleksja nad problematyką kształcenia językowego dzieci w młodszym wieku szkolnym. Proponuję tu zestawienie cech horyzontu oczekiwań językowych dzieci przed edukacją szkolną z propozycjami edukacji szkolnej kształcenia językowego.

Zaczynam od opisu mechanizmów poznawczych kształtowania się umiejętności językowych dziecka. Sięgam tu do różnych teorii uczenia się języka, by opisać cechy przebiegu tego złożonego procesu. Następnie dokonuję ogólnej (z konieczności też uproszczonej) rekonstrukcji cech różnych przekazów językowych, z jakimi spotykają się współczesne dzieci przed pójściem do szkoły. Tak zarysowany obraz horyzontu oczekiwań językowych dziecka konfrontuję z propozycją edukacji szkolnej kształcenia językowego. Po czym odpowiadam na pytanie: jaka jest odpowiedź edukacji na horyzont oczekiwań językowych ucznia?

Ujmowanie problemu dotyczącego edukacji językowej dzieci w klasach młodszych, z uwzględnieniem dyspozycji językowych ucznia pozwala na krytyczną ocenę oferty szkolnej, co ma znaczenie dla konstruowania programów i strategii kształcenia.

Słowa kluczowe: edukacja językowa, rozwój językowy, dziecko w młodszym wieku szkolnym.

Wstęp

Pojęcie horyzont oczekiwań językowych jest odniesieniem do teoretycznoliterackiej koncepcji horyzontu oczekiwań literackich Hansa Roberta Jaussa (Jauss, 1999). Horyzont oczekiwań literackich tworzy zakres kompetencji od-

biorczych czytelnika, ukształtowanych ze wszystkich dotychczasowych doświadczeń literackich. Wcześniejsze doświadczenia literackie czytelnika wpływają na sposób odbioru każdego następnego utworu literackiego. Przyjmuję, że analogicznie do horyzontu oczekiwań literackich odbiorcy utworów literackich można opisać horyzont oczekiwań językowych odbiorcy przekazów językowych. Takie ujęcie wydaje się szczególnie zasadne w stosunku do doświadczeń językowych dziecka (Wasilewska, 2008), które warunkują przebieg rozwoju jego kompetencji językowych w szkole. Swoiste cechy szkolnych przekazów językowych oraz metodyka edukacji językowej mogą być odpowiedzią na oczekiwania językowe dziecka albo mogą różnić się z tymi oczekiwaniami.

Proponuję tu refleksję nad szkolną edukacją językową w odniesieniu do horyzontu oczekiwań językowych dziecka rozpoczynającego tę edukację, tj. w klasach I–III szkoły podstawowej. Zatem problem badawczy brzmi: jaka jest odpowiedź edukacyjna na horyzont językowy dzieci? Pierwszą kwestią jest ustalenie, jak przebiega proces kształtowania się umiejętności językowych dziecka w okresie przed podjęciem nauki szkolnej. Tu warto sięgnąć do teorii uczenia się języka – psycholingwistycznych, lingwistycznych, socjolingwistycznych. Następnie należy ustalić cechy horyzontu językowego współczesnych dzieci na podstawie rekonstrukcji ich doświadczeń w świecie językowym. Dziecko rozpoczynające edukację szkolną nie jest „białą kartą” – przychodzi do szkoły z wiedzą i umiejętnościami ukształtowanymi w procesie naturalnego rozwoju. Dotyczy to także kompetencji językowych, które zostają w procesie edukacyjnym poddawane intensywnym zabiegom dydaktycznym.

Kompetencje językowe kształtowane są z różnorodnych doświadczeń językowych dziecka – w jego aktywności poznawczej, w interakcjach społecznych oraz w odbiorze rozmaitych przekazów kulturowych. W tym kontekście termin *horyzont oczekiwań językowych* dziecka wydaje się zasadny, a **zestawienie zakresu doświadczeń językowych ucznia z ofertą edukacji językowej w szkole** pozwala na refleksję nad efektywnością edukacji.

W tworzeniu obrazu horyzontu oczekiwań językowych dziecka ważne jest uwzględnienie z jednej strony rodzaju i typów przekazów językowych, jakie składają się na doświadczenia językowe, a z drugiej strony przebiegu procesu uczenia się języka. Kształtowanie horyzontu językowego dziecka przebiega w procesie spiralnym – każde nowe doświadczenie modyfikuje dotychczasowe rozumienie systemu językowego, prowadząc ku kompetencji językowej i komunikacyjnej. Poznawane twory kultury poszerzają doświadczenia dziecka, co z kolei przebudowuje jego horyzont oczekiwań. Horyzont oczekiwań zarówno literackich, jak i językowych każdego człowieka, jest odmienny, jednak wchodzące w grę doświadczenia bywają podobne dla określonej zbiorowości. Analizując różnorodne przekazy językowe, z jakimi mogły się zetknąć dzieci w wieku przedszkolnym, można wyodrębnić elementy składające się na horyzont oczekiwań generacji współczesnych uczniów klas młodszych. Tak wygenerowany horyzont oczeki-

wań językowych ma charakter teoretyczny, ale może stanowić punkt wyjścia dla badań dotyczących konkretnych dzieci, w odniesieniu do konkretnych praktyk edukacyjnych.

1. Horyzont oczekiwań językowych dziecka

Podstawy kompetencji językowych kształtują się już w łonie matki – poznawana jest melodia języka ojczystego wraz z emocjonalnymi komponentami. Wtedy także powstają określone nawyki percepcyjne, uwrażliwiające na specyficzne, charakterystyczne dźwięki mowy ojczystej. Zaczynają się tworzyć pierwsze „matryce” odczytywania świata, które w dalszej drodze życia pozwalają na odbiór różnych znaków symbolicznych, w tym – języka ojczystego. Kompetencje komunikacyjne zaczynają kształtować się od pierwszych chwil życia noworodka – słowa ludzi pochylających się nad dzieckiem niosą znaczenia wraz z gestem, mimiką, emocją. Michael Halliday twierdził, że dziecko uczy się znaczeń dzięki informacjom o funkcjonowaniu wypowiedzi w kontekście społecznym (Halliday, 1980). Według jego koncepcji, rozwój języka dziecka jest organizowany przez dążenie do opanowania podstawowych funkcji mówienia: przedstawiającej i interpersonalnej, które od samego początku kierują myśleniem i mówieniem dziecka. Różne doznania zmysłowe są przetwarzane w umyśle w znaczenia przypisywane im przez otoczenie społeczne. W ten sposób zaczynają się kształtować kompetencje językowe i komunikacyjne, a za nimi – rozumienie rzeczywistości.

W poszerzających się kontaktach społecznych dziecko doświadcza użycia języka, co przyczynia się do budowania świadomości morfologii systemu językowego. Poznając i wypróbując język w interakcjach społecznych, dziecko staje się poszukiwaczem i eksperymentatorem funkcji lingwistycznych. Jedną z cech przypisywanych procesowi nauki języka jest twórczy charakter. Właściwość ta została opisana i spopularyzowana dzięki teorii Noama Chomsky’ego. Jego zdaniem dziecko dysponuje wrodzonym mechanizmem przyswajania języka, który jest przekazywany genetycznie i umożliwia indukcję abstrakcyjnych reguł językowych z wypowiedzi otoczenia (Chomsky, 1977). Bez wrodzonego mechanizmu przyswajania języka dziecko nie mogłoby poznać całego systemu abstrakcyjnej gramatyki (zwłaszcza składni) ani produkować wypowiedzi, których niedoskonałe wzorce przejmuje z otoczenia (Czelakowska, 1996). Dziecko powtarza wypowiedzi, odtwarza, konstruuje własną wypowiedź, korzystając z językowych wzorców otoczenia. Tak gromadzony potencjał językowy pozwala na „generowanie” reguł językowych, a wiedza i doświadczenia językowe są dalej przetwarzane i włączane w wiedzę zinterioryzowaną. Język dziecka nie jest niekompletną wersją języka dorosłych, ale zawsze spójnym systemem reguł, chociaż różniących się od systemu języka dorosłych. W każdej fazie rozwoju języka obraz systemu językowego w umyśle dziecka stanowi spójną całość (Smoczyńska,

1987). W tak rozumianym systemie języka dziecka błędy są przejawem twórczego przetwarzania informacji językowych (poszukiwania prawidłowości w tworzeniu wypowiedzi), a rozwój kompetencji językowych polega na ciągłym przekształcaniu relacji w systemie (obrazie języka) w procesie „przybliżania” się do poprawności językowej. Każde dziecko dochodzi do tej poprawności nieco inną drogą, ponieważ selekcja reguł i kategorii włączanych do własnego obrazu języka rządzi się z jednej strony przydatnością komunikacyjną, a z drugiej – względami konstrukcyjnymi. Stąd, jak wskazuje Magdalena Smoczyńska, systemy językowe poszczególnych dzieci są różne (Smoczyńska, 1987, s. 98). W języku konkretnego dziecka mogą pojawić się błędy w zastosowaniu określonych zasad, np. słowotwórczych, stąd zabawne dla dorosłych neologizmy dziecięce, które są jednak dla uczestników komunikacji zrozumiałe, chociaż „nieprawidłowe”. Dziecko zatem jest konstruktorem własnego języka i samodzielnie, w codziennym doświadczeniu odbioru i tworzenia własnych wypowiedzi, **pogłębia swoją świadomość morfologii języka**. „Zanurzenie w języku” uruchamia najpierw intuicyjną, a stopniowo refleksyjną świadomość systemu symbolicznego. Owe procesy poznawcze zawsze uzależnione są także od aspektów emocjonalnych i społecznych.

Uczyć się reguł językowych, to znaczy przyswajać sobie normy kulturowe, które mają swoje odbicie w języku, dlatego nie można rozpatrywać kompetencji językowych w oddzieleniu od zachowań społecznych. Język staje się narzędziem „poręcznym” w różnych sytuacjach między ludźmi. **Uczenie się języka odbywa się w dialogu**. Konieczność porozumiewania się w coraz szerszym kręgu ludzi jest motorem kształtowania przez dziecko coraz bardziej skomplikowanych struktur językowych. Doświadczenia kulturowe dziecka i zakres jego wiedzy zawartej w języku zależą od środowiska socjolingwistycznego, w jakim się ono wychowuje. Badania lingwistów, między innymi Basila Bernsteina, upoważniają do stwierdzenia, że charakter stosunków społecznych w danej grupie osób decyduje o cechach języka, jakim się one posługują (Bernstein, 1980).

W kształtowaniu kompetencji językowych, prócz aktywności poznawczej jednostki, istotnym czynnikiem są językowe przekazy kulturowe. Tu należy zwrócić uwagę na specyfikę poznawczą małego dziecka, które postrzega rzeczywistość w sposób holistyczny. Ze względu na taki typ postrzegania można założyć, że wczesna faza kontaktów dziecka z przekazami językowymi ma charakter niezróżnicowany, łącząc w sobie różne cechy doświadczeń kulturowych. Rozmiar i jakość przekazów językowych kształtuje horyzont oczekiwań językowych dziecka, w dużej mierze przed okresem szkolnym (Wasilewska, 2011).

Zbadanie horyzontu oczekiwań dziecka polega na ustaleniu oraz analizie tekstów obecnych w jego wcześniejszych doświadczeniach. Trzeba przy tym pamiętać, że są to przekazy docierające do małego odbiorcy bardzo różnorodnymi drogami, ponieważ utwory są mu czytane, opowiadane, śpiewane, a także przekazywane środkami audiowizualnymi. Edward Balcerzan wyodrębnił, dla celów ba-

dawczych, trzy grupy przekazów kształtujących *horyzont oczekiwań literackich* każdego czytelnika (Balcerzan, 1982, s. 16): folklor słowny, tradycję literacką, kulturę masową. Analogicznie można określić grupy przekazów kształtujących horyzont oczekiwań językowych. Folklor słowny należy widzieć w szerszym zakresie potocznych zachowań językowych w rodzinie, które w początkowym okresie życia są doświadczeniem dominującym. To właśnie w najbliższym środowisku społeczno-lingwistycznym, w rodzinie i grupie rówieśniczej, kształtują się normy komunikacyjne i nawyki językowe. Język rodziny staje się kodem podstawowym dla odbioru wszystkich przekazów językowych, pojawiających się w doświadczeniach dziecka. Ten język „pierwszy” jest swoistą matrycą dla odczytywania świata i konstruowania tożsamości własnej jednostki doświadczającej.

W odniesieniu do dziecka we wczesnym wieku rozwojowym przekazy, w których istotnym elementem jest język, mają charakter wielokodowy. Różnorodne formy zabaw z małym dzieckiem, należące do folkloru słownego, jak „zabawy paluszkowe”, zabawy „w kole”, „rysowanki”, „wyliczanki” i inne, obok słowa niosą znaczenia poprzez ruch, gesty, mimikę, znak graficzny. Możemy mówić także o intersemiotycznym charakterze nie tylko przekazów paraliterackich, takich jak przekazy telewizyjne czy komiksy, ale także literatury dziecięcej (Cieślowski, 1977, s. 84). Dziecko ma do czynienia z tekstami niewerbalnymi albo powstałymi z kombinacji środków językowych i niejęzykowych – są nimi filmy, animacje, komiksy, reklamy. W kontaktach dziecka z takimi przekazami charakterystyczne są różnorodne sposoby „przetwarzania” (Wienold, 1986) znaczeń z kodu językowego na inne kody i odwrotnie. Dziecko bawi się, rysuje, podskakuje, tańczy, przetwarzając w ten sposób znaczenia z przekazu językowego (np. bajkę czy wierszyk, ale też wyrażenia z mowy potocznej) i w ten sposób dociera do rozumienia oraz „oswaja” treści dla siebie.

Utworki czytane dziecku przez starszych to np. bajki i baśnie charakteryzujące się bogactwem leksykalnym, ale to również książki obrazkowe, które językowo i pod względem treści są dużo uboższe. Książeczki z kartonowymi kartkami przeznaczone dla maluchów zawierają utworki należące do rozmaitych gatunków literackich – to najczęściej bajeczki, wierszyki i krótkie opowiadania. Formy wierszowane charakteryzują się niecodziennym dla dziecka uporządkowaniem słów, specyficzną melodią języka. Pojawiają się w nich przenośnie i metafory, więc już takie proste wierszyki przygotowują do odbioru utworów bardziej skomplikowanych. W bajeczkach często ma miejsce dialog z dzieckiem lub podmiotem jest samo dziecko. Stylizacja na mowę dziecka pozwala autorowi nawiązać bliski kontakt z odbiorcą, np. po to, by przekazać treści dydaktyczne. Niekiedy w bajeczce pojawiają się zabawy słowem: „wywracanki”, czy „naopaki”, jak je nazwał Jerzy Cieślowski (1975). Wtedy utwór traci funkcję wychowawczą na rzecz rozrywkowej oraz jest bliższy tworom folkloru słownego, w tym – zabawie.

W książeczkach obrazkowych, w których dominuje ilustracja, niewiele jest tekstu słownego. Składa się on zwykle ze zdań pojedynczych oraz równoważni-

ków zdań. Taka forma tekstu ma odnosić się do mowy sytuacyjnej, jaka jest charakterystyczna dla omawianego okresu rozwojowego. Jednak już w utworach adresowanych do przedszkolaków dziecko spotyka się z językiem bogatszym leksykalnie od tego, jakim samo się posługuje. Najbardziej skomplikowane językowo są baśnie literackie, a głównie baśń poetycka. Do tego gatunku należą wyszukane porównania oraz bogate opisy. Estetyzacja języka w tych tekstach pełni także funkcję stylistyczną. Bogactwo leksykalne oraz wyszukana frazeologia tak wyraźnie są różne od potocznego języka używanego w świecie realnym, że pomagają oderwać się odbiorcy od rzeczywistości, by „wejść” w czarodziejski świat baśni.

Natomiast teksty należące do kultury masowej – w komiksach oraz przekazach audiowizualnych – posługują się przede wszystkim językiem potocznym. W komiksie pojawiają się także zwroty pochodzące ze słownictwa dorosłych. Obok trudnej frazeologii, w komiksach dla dzieci znajdują się także wyrażenia należące do języka potocznego i żargonu. Podobny język odbiorca spotyka także w wielu przekazach audiowizualnych. Posługują się nim nie tylko bohaterowie filmów czy seriali, ale i postacie z niektórych kreskówek.

Zatem mały odbiorca spodziewa się, że w szkolnych przekazach językowych spotka język bogatszy leksykalnie od tego, jakim sam się posługuje (jak np. w literaturze dziecięcej), albo potoczny język ludzi dorosłych (jak w przekazach należących do kultury masowej). Zna różne gatunki literackie, w tym utwory wierszowane z niecodziennym uporządkowaniem językowym. Umie bawić się słowami i tworzyć rozmaite wypowiedzi w różnych interakcjach społecznych. Potrafi docierać do znaczeń językowych, przekładając je na inne kody w zabawie, ruchu, rysunku.

2. Odpowiedź edukacyjna

Język ma charakter funkcjonalny w stosunku do rzeczywistości poznawanej. Stanowi wewnętrzny składnik procesów uczenia się, rozumienia i rozwoju. Jest narzędziem myślenia i środkiem komunikowania. Nauczyciel, organizujący aktywność poznawczą dziecka, ma realny wpływ na to, jak to „narzędzie” będzie wykorzystywane. W odniesieniu do tak zarysowanego problemu warto tu przywołać najważniejsze koncepcje dotyczące procesu nabywania kompetencji językowej przez dziecko, które różnią się zapatrywaniem na rolę poszczególnych czynników procesu uczenia się języka. Z perspektywy edukacji najważniejsze wydaje się **definiowanie przebiegu procesu uczenia się języka**.

Początkowo (w pierwszej połowie wieku XX.) ramy badań psycholingwistycznych wyznaczał strukturalizm amerykański oraz panujący w psychologii behawioryzm. **Teorie odwołujące się do behawioryzmu zakładają, że uczenie się języka przebiega w sposób odtwórczy**, poprzez kopiowanie wypowiedzi z otoczenia, co nie wyjaśnia faktu pojawiania się we wczesnej fazie rozwojowej tzw.

neologizmów dziecięcych, które ukazują kreatywne przetwarzanie języka. Dlatego teorie oparte na tezie o „kopiowaniu” języka są raczej odrzucane lub traktowane co najmniej nieufnie (Taylor, 2007, s. 6). Należy zauważyć, że właśnie tezy behawiorystyczne są silnie obecne w edukacji. Przejawia się to w ofercie zadań szkolnych, mających charakter odtwórczy („powtórz”, „zapamiętaj”, „odtwórz”), w nauczycielskiej strategii „poprawnościowej”, w której uczeń nie ma okazji do poszukiwań, a błąd językowy dziecka jest piętnowany.

Behawiorystyczna perspektywa opisu kształtowania się kompetencji językowych zmieniła się dopiero za sprawą pierwszych publikacji Noama Chomsky’ego (1957), który poddał krytyce pogląd o języku jako zbiorze nawyków nabywanych w sposób odtwórczy. **Teoria „wrodzoności”** tego badacza (Chomsky, 1982) otworzyła pole badań nad problemem kształtowania się obrazu języka w umyśle. Kompetencje językowe kształtują się, według tej koncepcji, w oparciu o wrodzoną zdolność w sposób naturalny. W twórczym procesie przetwarzania informacji językowych powstają niedoskonałe i nie zawsze zgodne z poprawnością gramatyczną wypowiedzi, nazywane w psychologii „błędami rozwojowymi” (Mazurkiewicz-Sokołowska, 2010, s. 98). Przyjęcie tej tezy, jako założenia w budowaniu strategii edukacyjnych, **skutkuje zadaniami o charakterze twórczym, w których dziecko może poszukiwać, odkrywać mechanizmy systemu językowego oraz swobodnie tworzyć rozmaite wypowiedzi.** W strategiach twórczych z wykorzystaniem zabawy językiem, odwołujemy się do mechanizmów naturalnego uczenia się języka z etapu przed-edukacyjnego. Prowadzi to do konstatacji, że tworzenie przez uczniów rozmaitych wypowiedzi, które mają cel komunikacyjny powinno być punktem wyjścia do następnych zadań edukacji językowej. W zabawach językowych wykorzystywane są również wcześniejsze doświadczenia dziecka z zakresu folkloru słownego, w którym słowo staje się pretekstem do zabawy.

Tworzenie przez dziecko różnych tekstów, a następnie ich korygowanie, powinno stanowić podstawę kształcenia świadomości językowej w klasach młodszych. Bowiem w edukacji językowej na tym etapie kształcenia chodzi właśnie o **wspieranie rozwoju świadomości morfologii języka.** I tu uczenie się definicji zasad gramatycznych albo mechaniczne wykonywanie ćwiczeń według schematu – nie mogą być efektywne. Sprawdzą się natomiast swobodne i twórcze zabawy językiem. Dlatego na tym etapie edukacyjnym nie definicje gramatyczne są ważne, ale umiejętność wykorzystania wiedzy o języku w zachowaniach komunikacyjnych w mowie i piśmie. Należy odwołać się także do teorii socjolingwistycznych, uzasadniających zadania, w których pojawiają się autentyczne sytuacje interakcji społecznej. Warto zatem raczej organizować sytuacje dramatyczne czy zabawy językowe lub tworzenie swobodnych tekstów, niż rozwiązywać abstrakcyjne dla dziecka zadania językowe w oderwaniu od kontekstu komunikacyjnego. Dziecko powinno widzieć sens dochodzenia do poprawności gramatycznej czy ortograficznej własnej wypowiedzi, a będzie to możliwe jeżeli cel mówienia

lub pisania będzie znany i sensowny dla ucznia – gdy na przykład tekst, który pisze i nad którym pracuje językowo ma być powielony i wydany w gazetce szkolnej. Takie zadania, odwołujące się do naturalnego kształcenia językowego, pochodzą z historycznej koncepcji edukacyjnej Celestyna Freineta, w której techniki twórcze stanowią także i dziś znakomitą alternatywę dla językowych zadań odtwórczych (Kuźnik, 2015), niezrozumiałych dla dziecka.

Aktywność poznawcza dziecka w odkrywaniu reguł językowych jest także uważana za kluczową w **teoriach interakcyjnych**. Przy czym tu, obok swobodnych zabaw językowych, podkreśla się znaczącą rolę jakości środowiska poznawczego, w tym edukacji językowej. Dziecko w szkole znajduje się w określonej sytuacji socjolingwistycznej, zupełnie odmiennej od doświadczanych dotychczas. Zmieniają się wszystkie krzyżujące się i wpływające na siebie wzajemnie składniki aktu mowy: uczestnicy (nadawca i odbiorca), przekaz językowy (forma przekazu, kanał, kod, temat). Odbiorcą wypowiedzi dziecka jest głównie nauczyciel. Jeśli uznać, że dzielenie się zachowaniem społecznym (werbalnym i niewerbalnym) stanowi źródło poznania, trzeba też zrewidować tradycyjny pogląd na rolę nauczyciela – nauczyciel nie może już dłużej występować jako pośrednik pomiędzy wiedzą a uczniem. Edukacja jest efektem aktywności dziecka w środowisku, również językowym. Traktowanie języka jako instrumentu myślenia i środka komunikacji wymaga zmiany modelu nauczania z tradycyjnego, transmisyjnego na eksploracyjny, który wykorzystuje wiedzę i umiejętności komunikacyjne, z jakimi dziecko podchodzi do problemu. Kształcenie językowe występuje podczas realizowania zadań związanych ze stymulowaniem rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i wolicjonalnego dziecka w odniesieniu do wszystkich elementów treści edukacyjnych w klasach młodszych. Język staje się osią integrującą w edukacji wczesnoszkolnej. **Wyznaczanie zadań problemowych w edukacji, przekraczających dotychczasową wiedzę dziecka stymuluje rozwój** wszystkich funkcji poznawczych i prowadzi do wzrostu kompetencji (Wygotski, 1989).

Kształcenie językowe towarzyszy zatem wszelkiej aktywności edukacyjnej, szczególnie w obecności mowy eksploracyjnej – mówienia w działaniu. Uruchomienie mowy eksploracyjnej możliwe jest w pracy zespołowej, w której przy rozwiązywaniu zadanego problemu, niezależnie od treści (przyrodniczych, matematycznych czy muzycznych) dzieci wymieniają się pomysłami i omawiają strategie ich rozwiązania. Oprócz kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniowie rozwijają także szerokie kompetencje poznawcze, takie jak dostrzeganie problemu, stawianie hipotez, analizę danych, syntezę i uogólnienie. Bariera dla takiej organizacji zadań jest źle pojęty wymóg dyscypliny w klasie, według którego pracować trzeba w ciszy. Cisza z całą pewnością nie wspiera rozwoju kompetencji społecznych i nie służy rozwojowi mowy.

Strategie edukacji językowej wynikają w dużej mierze z przyjętej teorii uczenia się języka, ale także konstruowane są w odniesieniu do tekstów z oferty szkolnej – podręczników oraz lektur. Wokół tekstów szkolnych koncentrowane są

określone zadania edukacyjne, które mogą wspierać i stymulować rozwój kompetencji językowych dziecka. Należy zwrócić uwagę, że odbiór tekstów szkolnych przez ucznia jest uwarunkowany jego horyzontem oczekiwań językowych, tj. wcześniejszymi doświadczeniami językowymi. **Jakość i rodzaj tekstów szkolnych oraz jakość i rodzaj zadań językowych są odpowiedzią na horyzont oczekiwań językowych ucznia – mogą odnosić się do cech tego horyzontu, rozmiąć z jego zakresem lub poszerzać ten zakres.**

Doświadczenia językowe dziecka rozpoczynające edukację szkolną są dosyć bogate, ponieważ pochodzą nie tylko z interakcji komunikacyjnej dziecka w różnych sytuacjach społecznych, ale także z różnorodnych tekstów. Doświadczenia owe tworzą swoiste matryce dla odbioru tekstów szkolnych przez ucznia. Podstawowym źródłem tekstów w pierwszym etapie edukacji są podręczniki. W klasie pierwszej można je nazwać elementarzami, ponieważ zawierają teksty do nauki czytania. Warto zastanowić się, czy autorzy tych podręczników odwołują się do doświadczeń kulturowych współczesnego dziecka – raczej można zauważyć powielanie starych wzorców metodycznych. Teksty do czytania skonstruowane są z nienaturalnie uproszczonych struktur składniowych (Wasilewska, 2006, s. 209). Trudno w nich rozpoznać nawet odniesienia do mowy potocznej dziecka, nie mówiąc o bardziej skomplikowanej składni, z którą dziecko zetknęło się w różnych utworach literackich i paraliterackich poza szkołą. Uczeń nie rozpoznaje znanych konstrukcji językowych, wobec tego takie nienaturalnie proste „czytanki” stają się dla dziecka niezrozumiałe. Efektem tego jest brak zainteresowania tekstem, osłabienie aktywności poznawczej oraz motywacji do czytania. **Zainteresowanie może pobudzić jedynie tekst zrozumiały, motywację – interesujący, aktywność poznawczą – nieco wykraczający poza doświadczenia czytelnicze.** Taką możliwość niosą utwory literackie, które powinny być wykorzystywane nie tylko do realizacji celów związanych z lekturą szkolną, ale także jako podstawowe źródło tekstów do nauki czytania. Podobną rolę mogą spełniać teksty użytkowe, których jest niewiele w podręcznikach dla klas młodszych.

Odniesienia do doświadczeń kulturowych ucznia z jego wcześniejszego okresu rozwojowego mogą pojawić się w nauce czytania i pisania oraz rozwijaniu kompetencji odbioru utworu literackiego, a także kształceniu umiejętności tworzenia różnych tekstów. Od początku edukacji (także w okresie przedszkolnym) szczególnie użyteczna wydaje się procedura przekładania tekstów odnosząca się do naturalnej aktywności poznawczej dziecka – zabawy z wykorzystaniem języka, rysunku z narracją, wykorzystania ruchu. Należy też zwrócić uwagę na metody nauki czytania i pisania, takie jak polisensoryczna „Metoda Dobrego Startu”, w której dziecko uczy się pisania liter w rytm piosenki. Jak „Metoda Symultaniczno-Sekwencyjna”, w której litery przedstawia się „całym sobą”. W metodzie tej wychodzi się od zadań angażujących emocjonalność i odwołujących do pierwszych doświadczeń językowych; wymawianie głosek i sylab prymarnych łączy się z ruchem i pokazem zapisu literowego (Cieszyńska, 2013).

W odbiorze trudniejszych dla dziecka utworów literackich, szczególnie poezji, wykorzystuje się także swoisty przekład znaczeń na inne kody, by dotrzeć do zrozumienia metafory czy złożonych wyrażen językowych. Metoda ta została opisana w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku przez Alicję Baluch (1985), a potem w kolejnych odsłonach i odmianach pojawiała się w koncepcjach m.in. Alicji Ungeheuer-Gołąb (2007), czy w teatrze ruchu Katarzyny Krasoń (2005). Dzieciom proponuje się zadania twórcze, które stanowią swoisty przekład znaczeń utworu literackiego na inne kody znakowe: ikoniczne, dźwiękowe i kody ruchowe. Owe przekłady prowadzą do tworzenia osobistych interpretacji utworu literackiego, co w sztywnej metodyce edukacji polonistycznej nie zawsze się udaje. Należy podkreślić, że **umożliwienie uczniowi już od pierwszych lat szkolnych kontaktów z różnymi gatunkami literackimi oraz umożliwienie dziecku osobistych wyborów lekturowych i osobistych interpretacji prowadzi nie tylko do poszerzenia wiedzy literackiej, ale także kształtuje przyszłego dojrzałego czytelnika**. Te, wydawałoby się oczywiste, cele edukacji są trudne do realizacji z powodu nauczycielskiej roli „arbitra” w szkolnej komunikacji literackiej. Uczeń w kontakcie z utworem literackim zawiesza osobisty odbiór i biernie poddaje się narzuconej przez nauczyciela interpretacji (Wasilewska, 2009, s. 334).

Odpowiedź na horyzont oczekiwań językowych dziecka to przede wszystkim odwołanie do jego wcześniejszych doświadczeń poznawczych – zabawy słowami, twórczych działań na języku, przeżyć lekturowych. To wykorzystanie świadomości morfologii języka dziecka, która kształtuje się od początku jego rozwoju językowego w dochodzeniu do pełnych kompetencji komunikacyjnych. To wykorzystywanie do nauki czytania tekstów interesujących i bardziej skomplikowanych językowo niż czytanki z elementarza. To umożliwienie uczniowi kontaktu z różnymi tekstami, utworów literackich i tekstów użytkowych oraz wykorzystywanie ich jako inspiracji do rozwoju kompetencji dziecka w mowie i piśmie.

Podsumowanie

Dla rozważań podejmowanych powyżej przedstawiam podsumowanie w postaci syntetycznych tez ujętych w tabelach. W pierwszej tabeli zestawiam podstawowe tezy teoretyczne, które stają się podstawą określonego podejścia nauczyciela do edukacji językowej. Druga tabela przedstawia działania edukacyjne w odniesieniu do horyzontu oczekiwań językowych dziecka. Obie tabele stanowią syntetyczną odpowiedź na podejmowany tu problem badawczy.

Tabela 1

Teorie uczenia się języka a odpowiedź edukacyjna

Teorie wyjaśniające nabywanie kompetencji językowych	Odpowiedź edukacyjna
Imitacyjne teorie behawiorystyczne: dzieci uczą się przez „kopiowanie” tego, co słyszą.	nastawienie na kształcenie sprawności w odtwarzaniu wzorów wypowiedzi; nastawienie na poprawność; szukanie błędów; ćwiczenia w wielokrotnym powtarzaniu (przepisywaniu);
Teorie „wrodzoności”: człowiek posiada specyficzną zdolność do dedukowania zasad danego języka.	„zanurzenie dziecka w języku”: umożliwienie kontaktów z różnorodnymi przekazami językowymi; nastawienie na indywidualny tryb nabywania kompetencji językowych; swobodna aktywność językowa; zabawy językowe; metody indukcyjne; błędzenie staje się poszukiwaniem reguł; odstępstwa od zasad językowych stwierdzane u dzieci oceniane jako cechy specyficzne i właściwe etapowi rozwoju języka dziecka;
Teorie interakcyjne: na rozwój języka ma wpływ aktywność poznawcza jednostki oraz jakość językowych interakcji. Język jest elastycznym narzędziem poznawczym i komunikacyjnym.	organizowanie środowiska poznawczego wokół języka; „budowanie rusztowania” – wspieranie i stymulowanie, zadania rozwojowe; umożliwienie ćwiczenia języka w różnych kontaktach społecznych (uczenie w dialogu); wykorzystanie mowy eksploracyjnej.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2

Doświadczenia językowe dziecka a odpowiedź edukacyjna

Doświadczenia językowe dziecka przed edukacją szkolną	Odpowiedź edukacyjna
Znaczenia w przekazach wielokodowych przekładane na język naturalny. Procedura przekładania tekstów odnosząca się do naturalnej aktywności poznawczej dziecka – zabawy z wykorzystaniem języka, ruchu, rysunku.	metoda intersemiotycznej analizy utworu literackiego; polisensoryczne metody nauki czytania i pisanie; w tekstach szkolnych – ilustracja i różne znaki graficzne.
Język potoczny, mowa sytuacyjna.	wykorzystywanie wiedzy narracyjnej (potocznej, subiektywnej) dziecka i nauczyciela; organizowanie wywiadów z różnymi ludźmi; wykorzystanie dramy.
Folklor słowny	zabawy językowe; twórcze działania na języku.
Niecodzienne uporządkowanie językowe w utworach literackich. Język bogatszy od mowy potocznej.	umożliwienie kontaktów z różnymi gatunkami literackimi, czytanie, analiza intersemiotyczna; umożliwienie dziecku osobistych wyborów lekturowych oraz osobistych interpretacji.
Estetyzacja języka. Bogactwo leksykalne oraz wyszukana frazeologia.	swobodne teksty twórcze, wykorzystywanie wyrażań estetycznych w tworzeniu tekstów użytkowych.

Źródło: opracowanie własne.

Edukacyjna odpowiedź na horyzont oczekiwań językowych dziecka jest w powyższym artykule swego rodzaju modelem teoretycznym. Taki model może otwierać pole do dalszych, pogłębionych badań konkretnych praktyk edukacyjnych i refleksji nad ich efektywnością w odniesieniu do wiedzy dziecka z okresu przedszkolnego. Badania mogą dotyczyć z jednej strony podejścia do edukacji językowej w strategiach nauczycielskich, które uzależnione są od przyjętej teorii rozwoju językowego, a z drugiej strony rzeczywistych kompetencji dziecka zaczynającego naukę w szkole. Proponuję taki punkt widzenia jako podstawę do eksploracji realnej edukacji językowej w klasach młodszych, z jej złożonymi uwarunkowaniami. Zwracam uwagę, że warto uaktualniać wiedzę o doświadczeniach językowych dziecka poza szkołą, by móc konstruować adekwatną ofertę edukacyjną, która może wspierać i stymulować do rozwoju kompetencji dziecka.

Bibliografia

- Balcerzan, E. (1982). *Kręgi wtajemniczenia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Baluch, A. (1985). *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły (tłum. Z. Babska). W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka* (s. 557–596). Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (2006). Kultura edukacji (tłum. T. Brzoskowska-Tereszkiewicz). *Horyzonty Nowoczesności*. T. 44. Kraków: Universitas.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague.
- Chomsky, N. (1982). *Zagadnienia teorii składni* (tłum. I. Jakubczak). K. Polański (red.). Warszawa: Ossolineum.
- Cieszyńska, J. (2013). *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Szkolne Omega.
- Cieślakowski, J. (1975). *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Cieślakowski, J. (1977). Słowo – obraz – gest. W: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla najmłodszych: teoria – recepcja – oddziaływanie* (s. 76–89). Warszawa – Poznań: PWN.
- Czelakowska, D. (1996). *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Impuls.
- Halliday, M.A.K. (1980). Uczenie się znaczeń. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem dziecka* (s. 514–556). Warszawa: PWN.
- Jauss, H.R. (1999). *Historia literatury jako prowokacja* (tłum. M. Łukasiewicz). Warszawa: Instytut Badań Literackich.

- Krasoń, K. (2005). *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kuźnik, M. (2015). *Celestyn Freinet we współczesnej pedagogice*. Rzeszów: Sowelllo.
- Mazurkiewicz-Sokołowska, J. (2010). *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków: Universitas.
- Smoczyńska, M. (1987). Metodologiczne problemy analizy błędów językowych dzieci. W: I. Kurcz, G.W. Shugar, B. Bokus (red.), *Wiedza a język. T. 2. Język dziecka* (s. 95–116). Wrocław – Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Taylor, J.R. (2007). *Gramatyka kognitywna* (tłum. E. Tabakowska). Kraków: Universitas.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2007). *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Wasilewska, A. (2006). Zrozumiałość tekstów szkolnych – uczeń w irracjonalnym świecie słów. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 202–210). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wasilewska, A. (2008). Horyzont oczekiwań literackich w problematyce wczesnej edukacji. *Studia i Badania Naukowe. Pedagogika*, 2 (2), 145–157.
- Wasilewska, A. (2009). O dydaktykę literatury z perspektywy odbiorcy. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 332–338). Kraków: Impuls.
- Wasilewska, A. (2011). Cechy przekazów kulturowych w doświadczeniach dziecka sześciolatniego. W: E. Rodziewicz, M. Cackowska (red.), *Wychowanie przez świat fikcyjny do świata rzeczywistego* (s. 295–304). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wienold, G. (1986). Przetwarzanie tekstu (tłum. M. Łukasiewicz). W: *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia* (s. 77–108). Warszawa: Czytelnik.
- Wygotski, L.S. (1989). *Myślenie i mowa* (tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner). Warszawa: PWN.

An educational response to the horizon of a child's linguistic expectations

Summary

The aim of the following article is the reflection on the issue of the linguistic education of children in a younger school age. I propose herein to juxtapose the features of the horizon of linguistic expectations of children before school education, along with proposals of language education at school.

First, a description of the cognitive mechanisms which accompany the development of a child's linguistic skills is presented. I reach for various learning theories here so as to describe the features of the progress of the complex process of learning a language. Subsequently, I perform a general (and out of necessity simplified) reconstruction of the features of various linguistic messages encountered by contemporary children before going to school. Such an image of the horizon of a child's linguistic expectations is confronted with a proposal of the school linguistic education. Then, the following question is answered: what is education's response to the horizon of a pupil's linguistic expectations?

Approaching the issue regarding the linguistic education of children in younger grades, taking the linguistic disposition of the pupil into account enables a critical assessment of a school's offer, which is significant to forming education curricula and strategies.

Keywords: linguistic education, linguistic development, children at a younger school age.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.07>

Paweł ZIELIŃSKI

<https://orcid.org/0000-0001-9015-6751>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: p.zielinski@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Zieliński, P. (2019). Rektyfikacja nazw w konfucjańskiej myśli filozoficznej i pedagogicznej. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 85–93.

Rektyfikacja nazw w konfucjańskiej myśli filozoficznej i pedagogicznej

Streszczenie

Celem artykułu jest rozpoznanie kontekstu filozoficznego i pedagogicznego problematyki rektyfikacji nazw w chińskiej myśli konfucjańskiej. W oparciu o badania hermeneutyczne i porównawcze autor rozstrzyga problem – jakie jest znaczenie rektyfikacji nazw dla procesu wychowania człowieka. Autor analizuje problem w oparciu o dostępne obce i polskie przekłady *Dialogów* Konfucjusza oraz rozpoznaje stanowiska badawcze specjalistów od filozofii dalekowschodniej, m.in. Fenga Youlana, Benjamina Schwartza i JeeLoo Liu. Pedagogiczny wymiar rektyfikacji nazw dotyczy nie tylko potrzeby uporządkowania i uściślenia znaczenia pojęć w pedagogice, ale wiąże się też z próbami wykorzystania nazw w edukacji jako narzędzia do indoktrynacji i wdrażania jej autorytarnego modelu. Ponadto stosowanie rektyfikacji nazw ma służyć podkreśleniu aksjonormatywnego charakteru wychowania, niezależnie od tego, czy ma ono charakter orientalny czy okcydentalny, starożytny czy współczesny.

Słowa kluczowe: rektyfikacja nazw; konfucjanizm; filozofia wychowania; pragmatyzm.

Wprowadzenie

Nawiązując do idei organizującej kolejny tom „Podstaw Edukacji”, w szczególności do roli języka w procesie wychowania (i samowychowania) człowieka, niniejszy artykuł skupia się na rozpoznaniu i rozważeniu kontekstu filozoficznego i pedagogicznego problematyki rektyfikacji nazw w chińskiej myśli konfucjańskiej.

Jest to kategoria występująca od tysięcy lat w konfucjanizmie, jednym z trzech głównych chińskich systemów filozoficzno-religijnych. Problematyka „naprawiania nazw” jako nośna idea pedagogiczna, zwróciła już uwagę polskich pedagogów, m.in. Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 296).

Konfucjusz (Kongzi), szukając możliwości polepszenia funkcjonowania społeczeństwa, jego lepszej organizacji, postulował tzw. poprawienie nazw, czy też naprawianie nazw.

Feng Youlan wskazał na dwa fragmenty z *Dialogów* Konfucjusza, które jego zdaniem odnoszą się do tej kwestii. W polskim przekładzie pracy tego chińskiego uczonego, doktoranta Johna Deweya, przytoczone fragmenty brzmią następująco. Pierwszy:

Pewnego razu jeden z uczniów zapytał go, co uczyniłby najpierw, gdyby miał rządzić państwem, na co Konfucjusz odrzekł: „Przed wszystkim przystąpiłbym do poprawiania nazw” (*Dialogi*, XIII, 3) (Feng Youlan, 2001, s. 47).

Drugi:

Kiedy indziej jeden z książąt żyjących w owych czasach zapytał Konfucjusza, jak należy rządzić, na co ten odpowiedział: „Trzeba tylko, by władca postępował tak, jak się godzi władcy, minister – jak przystoi ministrowi, ojciec – jak ojcu należy, a syn – po synowskiu” (*Dialogi*, XII, 11) (Feng Youlan, 2001, s. 47).

W znanym przekładzie „Dialogów konfucjańskich” na język angielski autorstwa Burtona Watsona, tłumacz użył określenia „rectify names” oraz następująco przetłumaczył stwierdzenie Konfucjusza z księgi XIII: „If names are not rectified, then speech will not function properly...” Czyli użył słowa „rektyfikacja, wyprostowanie nazw” oraz sformułowania: „jeśli nazwy nie będą wyprostowane, mowa nie będzie funkcjonować prawidłowo (działać dobrze, należycie)...” (*The Analects of Confucius*, 2007, s. 88).

Pojęcie rektyfikacji należy wywieść ze średniowiecznej łaciny, gdzie *rectificātiō* to „[wy]prostowanie” (Słownik wyrazów obcych PWN, 1980, s. 637), od *rēctificāre*, „[wy]prostować”; od *rēct-* (-us), „prosty, prawy, prawidłowy”, oraz *-ficatio*, „czyniący, powodujący”, od *-ificāre*, „czynić, powodować, robić”, co pochodzi od czasownika *facere*, „czynić, robić”.

Wnikając w przytoczone znaczenia rektyfikacji, leżące u podstaw tego pojęcia, nie sposób nie zauważyć konotacji powiązanych z moralnością, wszak mowa tu o czynieniu kogoś/czegoś prawidłowym, może też prawdziwym, a także prawnym. Zatem mamy tutaj powiązania i odniesienia do rozwoju moralnego człowieka, czyli również do procesu jego wychowania i samowychowania, gdyż rozwój moralny jest podstawą dla tych procesów pedagogicznych.

W dalszej części artykułu, w oparciu o badania hermeneutyczne i porównawcze, zostaną prześledzone wątki rozumienia i eksplikacji rektyfikacji nazw w tłumaczeniach *Dialogów*, następnie stanowiska uczonych dotyczące tej kwestii, aby w części końcowej pracy móc udzielić odpowiedzi pedagoga na pytanie o znaczenie rektyfikacji nazw dla procesu wychowania i samowychowania człowieka.

1. Polskie przekłady i eksplikacje *zhengming*

Wymieniona wyżej rektyfikacja nazw, czy też ich poprawianie, naprawianie lub wyprostowywanie, w źródle chińskim nosi nazwę *zhengming* 正名.

W polskim przekładzie dzieła pt. *Dialogi konfucjańskie* pierwszy fragment Krystyna Czyżewska-Madajewicz, Mieczysław Jerzy Künstler oraz Zdzisław Tłumski przetłumaczyli następująco:

Tsy-lu powiedział: Gdyby władca księstwa Wei zaprosił Cię, Panie, byś sprawował rządy, co uczyniłbyś najpierw? Mistrz rzekł: Przede wszystkim przystąpiłbym do poprawiania [czeng] nazw. Tsy-lu wykrzyknął: Czy możliwe? Wszak to rzecz najdalsza! Po cóż nazwy czynić poprawnymi? Mistrz powiedział: Doprawdy, Tsy-lu, bardzo jesteś jeszcze nieokrzesany! Szlachetny wstrzymuje się od mówienia o sprawach, których nie rozumie. Otóż, jeśli nazwy nie są poprawne [czeng], słowa nie odpowiadają prawdzie. Jeśli słowa prawdziwie nie odpowiadają, obowiązki nie mogą należycie być wypełniane. Jeśli obowiązki nie są należycie wypełniane, nie rozkwitają obyczaje [li] i muzyka [jüe]. Jeśli obyczaje i muzyka nie rozkwitają, kary i grzywny nie są sprawiedliwe. Gdy zaś kary i grzywny nie są sprawiedliwe, lud nie ma dla siebie pewnego schronienia. Dlatego szlachetny nadając nazwy, baczy, by ich można było w zgodzie z prawdą używać. Mówiąc zaś, baczy, by mógł to należycie spełnić, co powiedział. W słowach szlachetnego nie ma nic, co by małą miało wagę (*Dialogi konfucjańskie*, 1976, s. 126–127).

Drugi wątek przetłumaczyli w ten sposób:

Książę King z Ts'i zapytał Konfucjusza, jak należy rządzić [czeng]. Konfucjusz odrzekł: Trzeba tylko, by władca postępował tak, jak się godzi władcy, minister – jak przystoi ministrowi, ojciec – jak ojcu należy, a syn – po synowsku. Książę wykrzyknął: Znako-mita, doprawdy, odpowiedź! Bowiem istotnie, jeśli władca nie postępuje, jak się godzi władcy, minister – jak przystoi ministrowi, ojciec – jak ojcu należy, a syn – po synowsku, to choćbyś miał przed sobą misę ziarna, nie wiesz, czy zdołasz je w spokoju spożyć (*Dialogi konfucjańskie*, 1976, s. 121).

Ponieważ ten przekład ma swoje lata, skoro opublikowano go w 1975 r., zatem około 45 lat temu, odwołam się do jeszcze jednego i współczesnego naukowego przekładu, autorstwa Katarzyny Pejdy. Zawiera on również tekst w języku chińskim.

Wybrany pierwszy fragment brzmi następująco:

子路曰：「衛君待子而為政，子將奚先？」子曰：「必也正名乎！」子路曰：「有是哉，子之迂也！奚其正？」子曰：「野哉由也！君子於其所不知，蓋闕如也。名不正，則言不順；言不順，則事不成；事不成，則禮樂不興；禮樂不興，則刑罰不中；刑罰不中，則民無所措手足。故君子名之必可言也，言之必可行也。君子於其言，無所苟而已矣。」

Zilu zapytał: „Gdyby władca Wei powierzył ci, Mistrzu, zarządzanie jego państwem, od czego byś zaczął?”. Mistrz rzekł: „Należałoby zacząć od uporządkowania statusów”.

„Czyżby? – powiedział Zilu. – Mistrz, jakże to odległe [od istoty rządzenia]! Po co porządkować [statusy]?”. Mistrz powiedział: „Jakiś ty nieokrzesany, Zilu! Człowiek moralnie doskonały (*junzi* 君子), nie wiedząc czegoś, zachowuje się z dystansem. Jeśli nie uporządkujemy statusów, mowa nie będzie [właściwie] oddawać [stanu rzeczy]. Gdy mowa nie będzie [właściwie] oddawać [stanu rzeczy], sprawy [państwa] nie będą mogły być doprowadzone do końca. Kiedy sprawy [państwa] nie będą mogły być doprowadzone do końca, normy obyczajowe (*li* 禮) i muzyka (*yue* 樂) nie będą mogły rozkwitać. Gdy normy obyczajowe *li* i muzyka *yue* nie będą rozkwitały, kary nie będą adekwatne [do przewinień]. Kiedy kary nie będą odpowiednie [do przewinień], lud nie będzie wiedział, jak ma się zachować. Dlatego człowiek moralnie doskonały uważa, że trzeba nadawać statusy *ming* tak, aby można było je potem wymówić, a jeśli się je już wymówi, to [aby] można było [zgodnie z nimi] postąpić. Człowiek moralnie doskonały *junzi* nie jest w swojej mowie lekkomyślny” (Konfucjusz, *Analekta*, 2018, s. 136–137).

Do tego rozdziału księgi XIII autorka tłumaczenia dodała przypis następującej treści: „*Zhengming* 正名 zwykle było tłumaczone jako „ujednocianie nazw”. Konfucjusz nie mówi jednak jedynie o nazwach, lecz także o statusach, z którymi związane są role społeczne” (Konfucjusz, *Analekta*, 2018, s. 137).

Można mieć pewne wątpliwości do wszystkich tych tłumaczeń, np. autorka przytoczonego wyżej przekładu określenie „jungzi” przełożyła jako „człowiek moralnie doskonały”, gdy w kontekście wychowania i samowychowania nie jest to jeszcze ideał zrealizowanego czy samourzeczywistnionego człowieka, i lepszym tłumaczeniem, przynajmniej w tym kontekście, jest „człowiek szlachetny”, będący jeszcze w drodze do doskonałości. Konfucjusz (przeciwnie niż Mencjusz) wielkich, doskonałych ludzi, jak Yao czy Shuna (*Dialogi*, XIV, 45), lokował w przeszłości, współcześni mu mogli jedynie próbować ich naśladować, gdyż „złote czasy minęły”. Pogląd ten jest charakterystyczny nie tylko dla konfucjanizmu, ale też innych wielkich systemów filozoficzno-religijnych Dalekiego i Środkowego Wschodu. Z kolei „poprawianie nazw” wspomniana tłumaczka oddała jako „uporządkowanie statusów”. Jeszcze w innym polskim wydaniu *Dialogów konfucjańskich*, które ukazało się w serii „Biblioteka filozofów”, użyto w tym kontekście określenia „protokołu” (który ma być ustanowiony poprawnie) (Konfucjusz, *Dialogi*, *Lun Yü*, 2008, s. 375).

Z powyższych przytoczeń wynika po pierwsze, że termin nie jest przez przekładających rozumiany jednoznacznie, po drugie, że jego znaczenie w przekładzie zależy od kontekstu nadawanego dziełu przez tłumacza – interpretatora, może zatem być uwzględniony czy też wyeksponowany kontekst społeczny, obyczajowy, filozoficzno-moralny, a zapewne i inne, jak pedagogiczny, a czasami kilka kontekstów. Adekwatne jest tutaj stwierdzenie Tadeusza Żbikowskiego, wybitnego sinologa i tłumacza, o trudnościach powiązanych z jednoznacznym odwzorowaniem myśli chińskich autorów wybitnych starożytnych dzieł literatury tego kraju, z uwagi na to, że zdecydowana większość słów w klasycznym języku chińskim przybiera funkcję dowolnej części mowy (Żbikowski, 1988, s. 40).

2. Stanowiska uczonych dotyczące znaczenia rektyfikacji nazw

Do czego służy, do czego jest potrzebna rektyfikacja nazw? Chińczycy, a zwłaszcza konfucjaniści i neokonfucjaniści byli (i są) nastawieni bardzo pragmatycznie do wszelkich idei, szukali zatem ich zastosowania w praktyce. Jak pisał Hajime Nakamura, sposoby myślenia poszczególnych narodów, w tym chińskiego, bez wątplenia zależą od form wyrażania sądów i wnioskowania. To język za pomocą dźwięków i pisma wyraża pojęcia i koncepcje wytworzone w umyśle człowieka (Nakamura, 2005, s. 24). Chińczyków, a zwłaszcza konfucjanistów cechowało m. in. akcentowanie konkretności, zachwyty nad starożytnością i konserwatyzm, dążenie do praktyczności, szacunek dla hierarchii, chęć ujednoczenia, pogodzenia i zharmonizowania różnych tendencji (Nakamura, 2005, s. 179–291).

W rozumieniu Fenga Youlana naprawianie nazw to dostosowanie rzeczy realnych (realnie istniejących) do tego, co wynika z ich nazw. Dana nazwa oddaje istotę kategorii rzeczy. Rzeczy, a pewnie chodzi tu również o zjawiska, role i zachowania, powinny być w zgodzie z idealną istotą oddawaną przez nazwę. Sposób bycia władcą, ministrem, ojcem, synem, to, jaki powinien być idealny władca, minister, ojciec, syn itd., jak powinien postępować, zachowywać się, oddaje ich istotę. Postępowanie zgodnie ze sposobem bycia oznacza, że się jest prawdziwym (w danej roli, pozycji społecznej, na stanowisku). Następuje zgodność nazwy i rzeczywistości. Z nazw określających relacje społeczne i osób noszących te nazwy wynikają odpowiedzialność i pewne obowiązki. Jeśli np. władca nie wypełnia swych obowiązków, mimo że powszechnie jest uznawany za władcę, w istocie nim nie jest (Feng Youlan, 2001, s. 47). Można powiedzieć, że to „żaden władca”. Mencjusz (Mengzi) ujął to bardzo dobitnie:

Król Xuan z Qi spytał: – Czy to prawda, że Dang skazał na wygnanie króla Jie i że król Wen ukarał króla Zhou? Mencjusz odparł: – Według kronik tak właśnie było. Król spytał: – Czy jest w porządku, by minister zabijał swego władcę? Mencjusz rzekł: – Ten, kto szkodzi humanitarności, jest bandytą. Ten, kto sprawiedliwości szkodzi, jest osobą destrukcyjną. Taki ktoś to tylko facet. Słyszałem o zabiciu kogoś imieniem Zhou, ale nie słyszałem o zamordowaniu władcy (*Księga Mencjusza*, 2002, s. 351).

JeeLoo Liu, chińska uczona wykładająca w Stanach Zjednoczonych Ameryki, używa określenia „prostowanie” i „korygowanie nazw”. Jak wyjaśnia, korygowanie nazw odnosi się nie tylko do samego języka, ale ma charakter normatywny. Nazwy na Zachodzie najczęściej spełniają funkcję deskryptywną, zwłaszcza w pozytywistycznym i scjentyistycznym paradygmacie nauki, gdzie opis zjawisk i odkrycie praw nimi rządzących są najważniejsze. Inaczej jest na Dalekim Wschodzie, gdzie nazwy mają dodatkowo charakter preskryptywny, wskazują na zasady postępowania odpowiadające każdej z nich. Pojawia się język moralny, a nazwy nie tylko opisują zachowanie ojca czy władcy, ale też wskazują postępowanie idealnego ojca i władcy. Tym samym korygowanie nazw wiąże się z działaniem i etyką. Jakkolwiek uczona tego nie formułuje w podany dalej spo-

sób, to język moralny i poprawianie czy rektyfikacja nazw ma charakter pedagogiczny, gdyż bezpośrednio wskazuje, jak należy modyfikować swoje zachowanie, aby samemu osiągnąć najwyższy jego pułap i jednocześnie wzmocnić poprawne relacje społeczne. Należy pamiętać, że ideałem społecznym w konfucjanizmie jest państwo i społeczeństwo żyjące w harmonii wewnętrznej i zewnętrznej. JeeLoo Liu powołuje się również na Sokratesa, przybliżając ideę poprawiania nazw. Chodzi tutaj o jego wypowiedź zawartą w Platońskiej *Politei*, a mianowicie, jak stwierdził Sokrates, państwo jest dobre czy sprawiedliwe, gdy każdy robi to, co do niego należy. Konfucjusz ujął to podobnie, gdy wyraził swój pogląd o rządzeniu, aby się nim nie zajmować, gdy nie należy do naszych obowiązków. Jeszcze inna myśl chińskiej uczonej wydaje się być cenna dla zrozumienia rektyfikacji nazw. Konfucjusz skupia się na moralnych powinnościach i zobowiązaniach, pedagog powiedziałby, a takim był też Konfucjusz, że na wychowaniu moralnym, a nie na prawach i uprawnieniach. Tworzy zatem teorię etyczną, a nie teorię prawa (JeeLoo Liu, 2010, s. 51–52). Chodzi mu o to, aby każdy wykonywał swe obowiązki i powinności jak najlepiej potrafi, z całego serca, z pełnym zaangażowaniem. Są to cechy wyraźnie związane z wychowaniem człowieka, a zarazem pojawia się tu kontekst deontologiczny.

Uczona chińska przy omawianiu problematyki korygowania nazw odwołała się również do rozumienia Benjamina Schwartza, którego praca jest dostępna w języku polskim. Uczony zwraca uwagę przynajmniej na trzy powiązane z tym kwestie. Konfucjusz uważał, że język, który służy do opisywania zasad *li*, instytucji i normatywnych ról dobrego społeczeństwa, dokładnie ma oddawać normatywną naturę rzeczy. Bierze się to z przekonania Konfucjusza, że należy on do uniwersalnej cywilizacji rządzonej przez „prawdziwie normatywne *dao*”. Ludzki porządek rozpadnie się wtedy, gdy język nie będzie używany zgodnie z głęboko zawartymi w nim prawdziwymi znaczeniami. Ludzie, a zwłaszcza ci, którzy stoją na czele społeczeństwa, z uwagi na swoje role, jeśli źle używają słów w mowie, kierując się ukrytymi pobudkami, odrywają język od rzeczywistości, doprowadzając do chaosu i upadku społecznego. Stosowanie „zręcznych słów”, ukrywających ich uczucia i motywy, zapewnia im władzę, ale psuje społeczeństwo. Dlatego należy oczyścić słowa i większą uwagę kłaść na ludzkie działanie niż na mowę (Schwartz, 2009, s. 94–96). Podobnie, choć w uproszczeniu, myśl o zawirowaniach społecznych i zamęcie politycznym na skutek sprzeniewierzenia się nazwom przez rządzących oddał Xinhong Yao (Xinzhong Yao, 2009, s. 37).

Wspomniana K. Pejda termin *zhengming* 正名 zawarła w „Glosariuszu” do swej pracy, wyjaśniając tam swe rozumienie, podobnie do rozumienia uczoney chińskiej JeeLoo Liu. *Zhengming* 正名 oznacza rektyfikację nazw i jest jednym z kluczowych terminów w konfucjuszowskiej wizji moralności. Składowa terminu *ming* oznacza pozycję i rolę społeczną, przypisaną osobie w grupie społecznej. Główna idea teorii *zhengming* zawiera się nie tylko w opisowej, ale też wartościującej sile tych pojęć. Rektyfikacja miała posłużyć stworzeniu języka ideal-

nego, zdolnego do czynienia rozróżniania moralnego, oceny i działania. Jego pierwotną funkcją miało być „zaszczepienie postaw kierujących wyborami i czynami”. Ponieważ omawiana teoria obejmowała najważniejsze nazwy i jednocześnie role społeczne w społeczeństwie konfucjańskim, takie jak władca, minister, ojciec i syn, użycie takiego języka służyło kontroli społecznej, czyli język stawał się narzędziem kontroli społecznej, zaś sama teoria miała charakter restrykcyjny (Konfucjusz, *Analekta*, 2018, s. 240). To ostatnie stwierdzenie jest dalej idące niż w poglądach JeeLoo Liu.

Konfucjańska myśl filozoficzna i pedagogiczna powiązana z rektyfikacją nazw była rozwijana przez kolejne pokolenia konfucjanistów. W wąskim znaczeniu *zhengming* ujmowano jako przestrzeganie prawości *yi* w obyczajach czy etykietce *li*. W szerokim znaczeniu było to porządkowanie rzeczy zgodnie z ich nazwą i istotą jednocześnie, ponadto stosowanie zasad racjonalizmu w sprawach instytucjonalnych i jednostkowych. Miało to zapewnić wprowadzenie ładu społecznego oraz harmonijnych ludzkich zachowań. Pewne zachowania uznano za właściwe, a inne za niepożądane i należało je wykluczyć z praktyki życia społecznego. W tym znaczeniu rektyfikacja nazw przysłużyła się wzmocnieniu struktur państwa autorytarnego i takiej edukacji. W idealnym państwie zasada *zhengming* nie ma zastosowania. Filozoficzny problem konwencjonalności lub esencjonalności nazw był przedmiotem rozważań kolejnych konfucjanistów, jak Han Fei (280–233 p.n.e.) oraz Xunzi (298–238 p.n.e.). Również neokonfucjaniści, jak Wang Yangming (1472–1529), prowadzili rozważania nad nazwami. Wspomniany neokonfucjanista nie rozdzielał w ogóle nazw od rzeczywistości, wiedzy od działania (Zieliński, 2015, s. 294).

3. Pedagogiczny wymiar rektyfikacji nazw

W dialogach konfucjańskich jest oczywiście więcej odniesień do problematyki naprawiania nazw, ale już przytoczone wystarczająco oddają sedno problemu. Chodzi tu też o to, aby nazwy posiadały jednoznaczne desygnaty, aby słowa wskazywały na konkretne, jednoznaczne treści. Nazwy mają wskazywać na swe desygnaty, konkretne rzeczy, zjawiska, i to w miarę precyzyjnie. Zbiór desygnatów tworzy zakres nazwy, a im więcej cech danej nazwy, tym mniejszy czy węższy jej zakres. Jednak sam Konfucjusz miał z tym problemy, zwłaszcza widoczne na przykładzie znaczenia słowa – *ren*. To znaczenie próbował oddać przez przytaczanie rozmaitych kontekstów ludzkich zachowań, jednak nie był w stanie użyć synonimu, czy synonimów. Nazwy nie powinny być wieloznaczne i używane w niewłaściwych kontekstach czy sytuacjach. Rektyfikacja nazw wiąże się z protokołem czy etykietą regulującą ludzkie zachowanie w rozmaitych sytuacjach społecznych, co powinno być już kształtowane przez właściwą edukację męskiej młodzieży. Naprawianie nazw służy również wyeksponowaniu

znaczenia logiki jako instrumentu, którym należy posługiwać się w życiu, oddzielając prawdę od fałszu, a w konsekwencji czyny moralne od niemoralnych. Jednak traktowanie przez Konfucjusza nazwy bardziej jako pojęcia niż kategorii, a zatem jako precyzyjnej i jednoznacznej, zbliża jego rozumienie do pozytywistycznego i secentystycznego, a tym samym eksponuje prymat zbiorowości nad jednostką. I taki jest konfucjanizm, ma wymiar przede wszystkim społeczny. Jednostka jest na drugim planie.

Pedagogiczny wymiar rektyfikacji nazw zawiera się też w potrzebie uporządkowania znaczenia nazw, czy też pojęć w pedagogice. Pisała o tym Teresa Hejnicka-Bezwińska. Uczona była dość dosadna przy powołaniu się na diagnozę Konfucjusza, który miał w „niemocy słowa” odnaleźć przyczyny zepsucia kultury i stanu pomieszania u ludzi:

[...] konfucjańska diagnoza może też stanowić kontekst wyjaśniający upowszechnienie się bełkotu w pedagogice współczesnej (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 296).

Ale nie tylko o jakość nomenklatury pedagogicznej w pedagogicznym wymiarze rektyfikacji nazw chodzi.

Istotne jest używanie języka jako medium decydującego o paradygmacie dominującym w danej dyscyplinie czy obszarze nauk. I paradoksalnie, niezgodnie z zamysłem Konfucjusza, jeśli mamy do czynienia z kategoriami, a nie ściśle sprecyzowanymi pojęciami, to paradygmat ten jest bardziej otwarty, uwzględniający mnogość podejść metodologicznych i stanowisk teoretyczno-badawczych. To z kolei jest zgodne z wizją postmodernistyczną rozwoju pedagogiki polskiej i klimatem wolności w nauce, na co wskazywał m.in. Bogusław Śliwerski (Śliwerski, 2019, s. 35 i nn.).

Wielu wybitnych pedagogów świata zgadza się z twierdzeniem o zasadniczej randze wychowania moralnego. Rektyfikacja nazw bez wątpienia podkreśla ten problem, zwracając uwagę na wiązanie teorii z praktyką, filozofii moralności z kształtowaniem moralnym osobowości. Wychowanie ma charakter aksjonormatywny, co zgodnie podkreślają wybitni twórcy i przedstawiciele kultur orientalnych i okcydentalnych, jak dalekowschodnia i europejska. Jednak w pewnym sensie konfucjańska rektyfikacja nazw przyczynia się do promocji autorytarnego modelu edukacji i ogranicza rozwój jednostek w modelu społeczeństwa patriarchalnego, na który jednoznacznie wskazuje.

Bibliografia

- Dialogi konfucjańskie* (tłum. K. Czyżewska-Madajewicz, M.J. Künstler, Z. Tłumski) (1976). Wrocław: Ossolineum.
- Feng Youlan (2001). *Krótką historią filozofii chińskiej* (tłum. M. Zagrodzki). Warszawa: WN PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

- JeeLoo Liu (2010). *Wprowadzenie do filozofii chińskiej. Od myśli starożytnej do chińskiego buddyzmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Konfucjusz (2008). *Dialogi, Lun Yü* (brak nazwiska tłum.), Warszawa: Hachette.
- Konfucjusz (2018). *Analekta* (tłum i oprac. K. Pejda), Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Księga Mencjusza (Mengzi)* (tłum. A.I. Wójcik) (2002). W: M. Kudelska (red.), *Filozofia Wschodu. Wybór tekstów* (s. 351–355). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nakamura, H. (2005). *Systemy myślenia ludów Wschodu. Indie, Chiny, Tybet, Japonia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schwartz, B.I. (2009). *Starożytna myśl chińska*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Słownik wyrazów obcych PWN* (1980). J. Tokarski (red.). Warszawa: PWN.
- Śliwerski, B. (2019). Pedagogika jako nauka (s. 7–10). W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- The Analects of Confucius* (tłum. B. Watson) (2007). New York: Columbia University Press.
- Zieliński, P. (2015). *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Xinzhong Yao. (2009). *Konfucjanizm. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Żbikowski, T. (1988). Prawie wszystko o Tao (s. 39–47). W: W. Jaworski, M. Dziwisz (red.), *Taoizm*. Kraków: Biblioteka Pisma Literacko-Artystycznego.

Rectifying names in the philosophical and pedagogical thought of Confucianism

Summary

The objective of this paper is to investigate the philosophical and pedagogical context of the issues relevant to rectifying names in Chinese Confucian thought. Upon the basis of hermeneutical studies and comparative research, the author answers the question of the significance of rectifying names for the process of the upbringing of a human being. The author analyses this issue upon the basis of the available foreign and Polish translations of the *Analects of Confucius*, and also investigates the positions taken by specialists in the field of the philosophy of the Far East, among others, by Feng Youlan, Benjamin Schwartz and JeeLoo Liu. Not only is the pedagogical dimension of rectifying names relevant to the need of ordering pedagogical notions and ensuring their precision, but also connected with attempts to apply names in education as a tool of indoctrination and the implementation of the authoritarian model of education. Moreover, the application of rectifying names is to emphasise the axio-normative profile of upbringing regardless of the fact whether the profile in question is oriental or occidental, ancient or contemporary.

Keywords: rectifying names; Confucianism; the philosophy of upbringing; pragmatism.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.08>

Agnieszka MICHALKIEWICZ-GOROL

<https://orcid.org/0000-0002-8297-038X>

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Kontakt: amichalkiewicz@ath.bielsko.pl

Jak cytować [how to cite]: Michalkiewicz-Gorol, A. (2019). Język rozważań Sebastiana Petrycego z Pilzna o wychowaniu i edukacji bez kobiet i nie dla kobiet. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 95–107.

Język rozważań Sebastiana Petrycego z Pilzna o wychowaniu i edukacji bez kobiet i nie dla kobiet

Streszczenie

Szkic jest próbą przywołania sylwetki Sebastiana Petrycego z Pilzna, polskiego renesansowego lekarza, filozofa, arystotelika, poety i przede wszystkim twórcy autonomicznej koncepcji pedagogiczno-filozoficznej, w kontekście analizy tekstów źródłowych, w których autor podejmuje zagadnienia związane z wychowaniem i edukacją kobiet.

Rozstrzygnięcia pedagogiczne Petrycego zawarte w *Przydatkach* do pism Arystotelesa dotyczące kształcenia umysłowego, moralnego i fizycznego kobiet w sposób zdecydowany należy uznać za bezpośrednią kontynuację poglądów w tej kwestii Arystotelesa i Konrada z Byczyny. Wybitny przedstawiciel polskiego renesansu powinien być, jak się wydaje, znać, chociażby pobieżnie, fragmenty tekstów Kwintyliana, św. Hieronima czy Erazma z Rotterdamu poświęcone wychowaniu kobiet. Nigdzie jednak, w żadnym fragmencie *Przydatków*, nie można wskazać choćby cienia inspiracji Petrycego „Kształceniem mówcy”, „Listem do Lety” czy „Rozmową opata z Magdala”. W recepcji antycznej myśli o wychowaniu kobiet w koncepcji pedagogicznej Sebastiana Petrycego z Pilzna nie znalazł również swojego miejsca Platon. To Arystoteles, także w warstwie języka, wytycza kształt i jakość świata kobiet, przedstawiony przez renesansowego autora pierwszej koncepcji pedagogiczno-filozoficznej stworzonej dla polskiego odbiorcy.

Słowa kluczowe: Sebastian Petrycy z Pilzna, wychowanie kobiet, edukacja kobiet, polski renesans, język koncepcji pedagogicznej.

Wstęp

Język ojczysty dla Sebastiana Petrycego z Pilzna miał zasadnicze znaczenie w stanowiącym swego rodzaju *idee fixe* działalności renesansowego twórcy procesie demokratyzacji wiedzy, zwłaszcza tej dotyczącej funkcjonowania państwa oraz praw i obowiązków obywateli. Chcąc uczynić filozofię i antyczną spuściznę bliższą polskiemu czytelnikowi, dokonał przekładu na język polski *Pieśni* Horacego, a przede wszystkim trzech ksiąg: *Polityki* i *Etyki* Arystotelesa oraz *Ekonomiki* pseudo-Arystotelesa. Tytuł tłumaczenia tej ostatniej, hołdujący wszelkim regułom *public relations* obowiązującym w renesansie, można by uczynić myślą przewodnią rozważań Petrycego o losie kobiety w społeczeństwie: *Ekonomiki Arystotelesowej*, „to jest rządu domowego z dokładem księgi dwoje, w których się może nauczyć każdy gospodarz, jak się obchodzić z żoną, z dziećmi, z czeladzią, z majątnością. Na końcu ksiąg jest przydatek, w którym się szerzej i łacniej dokłada, co do tejże materiej należy [...]” (Petrycy, 1618). To między innymi język stanie się dla Petrycego narzędziem wykluczenia kobiety z jakże głęboko, paradoksalnie, humanistycznego projektu demokratyzacji wiedzy.

Wydaje się, że Stanisław Balbus w swojej pracy poświęconej między innymi strategiom intertekstualnym, nieprzypadkowo w jednym rozdziale dokonał analizy dwóch z nich: aktywnej kontynuacji i epigonizmu (Balbus, 1993). Płynność granicy pomiędzy nimi w twórczości czy to literackiej, czy tej tworzonej przez polskich pisarzy na marginesie tłumaczeń klasycznych tekstów filozoficznych w epoce polskiego renesansu ciągle podlega badaniom, analizom i interpretacjom. Ustalenie skali zjawiska twórczej adaptacji i automatycznego naśladownictwa w tekstach poświęconych wychowaniu dziewcząt autorstwa Sebastiana Petrycego z Pilzna w schyłkowym okresie polskiego renesansu będzie zasadniczym celem poniższego szkicu. Balbus przekonuje, że adaptacja formy „polega nie tylko na pełnej kulturowej asymilacji wszystkich jej zaktualizowanych elementów, ale także na jej przetworzeniu i modyfikacji możliwości semantycznych, w taki jednak sposób, by nowe jej jakości nie tworzyły kolizyjnych napięć ani względem współczesności, ani względem aktualizowanej tradycji. Modernizacja formy historycznej postępuje w tej samej mierze, w jakiej modernizujący ją kontekst odnajduje w tradycji własną tożsamość” (Balbus, 1993, s. 179). Filozofia Arystotelesa, dzięki Petrycemu, mogła być odczytywana przez polskiego odbiorcę na początku XVII wieku w nieosiągalny dotychczas sposób – pierwsze tłumaczenie prac Stagiryty na język ojczysty oraz szereg zamieszczonych do nich komentarzy zapewniały czytelnikowi komfort uczestnictwa w recepcji antycznej myśli z uwzględnieniem perspektywy *stricte* humanistycznej.

1. Sebastian Petrycy – pisarz humanistyczny

Język przekładu i objaśnień odautorskich Petrycego dotyczących między innymi filozofii praktycznej Arystotelesa stanowi niezbity dowód wyjątkowej

wręcz erudycji i nowatorstwa renesansowego pisarza. Spolszczenie Arystotelesa, zrealizowane w *Przydatkach* poprzez przywoływanie przez pilźnianina zwyczajów polskich, przysłów, powoływanie się na ważne wydarzenia historyczne, ale także współczesne problemy społeczne, polityczne czy obyczajowe wyróżnia Petrycego spośród wielkiej liczby arystotelików-popularyzatorów. Autor *Przydatków* nie jest li tylko kontynuatorem scholastycznej stylistyki przekładów Arystotelesa. Tło polskie zbudowane w *Przydatkach* pozwala na nową interpretację greckiej filozofii. Aktywna kontynuacja jako dominująca strategia intertekstualna w większości tekstów Petrycego ustępuje jednak miejsca strategii epigonizmu w kwestii podejścia jego do roli i miejsca kobiety w polskim społeczeństwie. Język używany przez autora *Przydatków* w tych fragmentach, które dotyczą wychowania dziewcząt, wydaje się ubożać i stanowić wyłącznie mechaniczną kontynuację refleksji w tym zakresie samego Arystotelesa. Mamy zatem w passusach poświęconych edukacji i wychowaniu dziewcząt do czynienia z odtwórczym, automatycznym i nieuwzględniającym współczesnego kontekstu kulturowego językiem przekładu i komentarza odautorskiego.

Warto zaznaczyć, że dorobek Sebastiana Petrycego w zakresie historii polskiej medycyny, literatury, myśli filozoficznej i pedagogicznej był i jest doceniany, a także szczegółowo interpretowany. Wkład Petrycego w rozwój polskiej nauki akcentowany jest przez kolejne pokolenia badaczy szczególnie w kontekście jego pracy translatorskiej, która pozwoliła na stworzenie: *sui generis* pierwszego polskiego słownika terminów filozoficznych, tłumaczenia poezji Horacego na język polski, a przede wszystkim autorskiej koncepcji pedagogiczno-filozoficznej zawartej w tzw. *Przydatkach* do *Polityki*, *Ekonomiki* i *Etyki* Arystotelesa. To w tych ostatnich Petrycy przybliżał i objaśniał polskiemu odbiorcy filozofię Stagiryty nie tylko jako filozof, filolog, poeta, ale także jako lekarz i myśliciel.

Tłumaczenia łacińskich przekładów Arystotelesa oraz literackiej spuścizny Horacego stały się dla Sebastiana Petrycego pretekstem do sformułowania autonomicznych rozważań o kondycji politycznej, społecznej, edukacyjnej i kulturowej Rzeczypospolitej XVII wieku. Polski arystotelik szczególną uwagę zwracał na kwestię wychowania i edukacji, bowiem od ich jakości, zwłaszcza osadzenia młodego człowieka w świecie wartości uzależniał pomyślność całego społeczeństwa. Ów wymiar aretologiczny koncepcji wychowania Sebastiana Petrycego stanowi o wyjątkowości jego dorobku w historii polskiej myśli pedagogicznej. Nie sposób jednak nie zauważyć, że świat wartości na kartach *Przydatków* dotyczy tylko projektu wychowania jednej części polskiego społeczeństwa XVII wieku. Język *quasi* traktatu Petrycego docenia mężczyzn, a eliminuje z pola zabiegów wychowawczych i edukacyjnych kobiety.

Należy jednak wyraźnie podkreślić, że w okresie polskiego renesansu to wyłącznie w pracy Sebastiana Petrycego poruszone zostały załączki kwestii związanych w wychowaniem dziewcząt. Ten temat nie zaistniał w rozważaniach Modrzewskiego, Marycjusza, Skrzetuskiego czy Reja. Jednak, jak zostanie wyka-

zane w poniższym szkicu, wyłącznie poruszenie tego zagadnienia i przedstawienie go w języku polskim decyduje o oryginalnej postawie Pilźnianina w tym zakresie. W *Przydatkach* bowiem, inaczej niż u Konrada z Byczyny czy Idziego z Collony, teoria wychowania dziewcząt nie uwzględnia ich rozwoju intelektualnego.

2. Sebastian Petrycy o wychowaniu dziewcząt

Sebastian Petrycy precyzuje swoje uwagi dotyczące wychowania dziewcząt, wytyczając cztery jego cele. Zawarte są one na łamach niespełna czterech stron tekstu *Przydatków do Ekonomiki Arystotelesowej* w wydaniu z 1956 roku. *Rzucić rodzice mają córki swe* przede wszystkim w zakresie powstrzymywania dziewcząt od jakichkolwiek kontaktów z mężczyznami i chłopcami, przyuczania do pracowitości i małomówności (Petrycy, 1956, s. 49). Nie ma mowy o wychowaniu umysłowym córek, zaś ich wychowanie moralne ma się ograniczać do przygotowania przede wszystkim do roli żony. Cel wychowania dziewcząt zawiera się poniekąd w tym fragmencie: „aby mąż tak strzegł żony, żeby z niej miał uczciwość, uciechę i pożytek w gospodarstwie”, mieszczącym się w przydatku *Jeśli w gospodarstwie naprzędniejsze staranie ma być o żenie* (Petrycy, 1618, s. 53). Pod względem treści i formy owa kwestia wpisuje się w charakter opinii Hezjoda, ujętej w *Ekonomice* przez Arystotelesa, wedle której spośród części gospodarstwa domowego powinno się wymienić „przede wszystkim dom i żonę i wołu pług ciągnącego” (Hezjod, 1999, s. 77).

Nasz arystotelik niewiele mówi o macierzyństwie i roli kobiety w wychowaniu potomstwa. Twierdzi wprawdzie, że mąż i żona wedle prawa ludzkiego „są sobie równi w istocie w godności”, a w odniesieniu do samej kobiety przekonuje, „iż nadzieja w niej nieustanna rodzaju ludzkiego, iż jest przyrodzona towarzyszką życia mężowi” (Petrycy, 1618, s. 53), jednak pozycja kobiety jest przez Pilźnianina wyraźnie ograniczona do roli towarzyszkii mężczyzny i dawczyni życia, o jej obowiązkach wychowawczych możemy przeczytać niemal wyłącznie w tych wskazówkach, które dotyczą karmienia i opieki nad małym dzieckiem (Petrycy, 1956, s. 28). Jako filolog i erudyta w kwestii obowiązków żony i koncepcji wychowania dziewcząt ogranicza się li tylko do wiernego tłumaczenia Arystotelesa. Nie wychodzi poza proces mechanicznego przekładu, urywa swoje przemyślenia i próby adaptacji tekstów Stagiryty na polski grunt. Zdania są krótkie, zdawkowe, a przede wszystkim pozbawione odautorskiego komentarza, tak obszernego w przypadku *passusów* poświęconych kształceniu i rozwojowi moralnemu chłopców.

Petrycy, odmawiając kobiecie prawa do kształcenia umysłowego i moralnego na równi z mężczyznami, staje na gruncie bezpośredniej kontynuacji myśli Arystotelesa. Odrzuca teorię Platona, a także średniowieczne i wybrane odrodzeniowe koncepcje dotyczące wychowania dziewcząt i ich przyszłej roli społecznej. Wydaje się zatem, że ta opinia Wiktora Wąsika: „nie możemy zbyt winić Petrycego, że

całą uwagę poświęcił wychowaniu chłopców, bo tak z reguły robili wszyscy dotychczasowi teoretycy pedagogiki” (Wąsik, 1968, s. 260) powinna być rozpatrywana raczej w kategoriach próby usprawiedliwienia wybitnego filozofa i pedagoga, niż naukowego argumentu zgodnego z faktami z zakresu historii wychowania. W takim samym tonie komentuje poglądy Petrycego na wychowanie dziewcząt Jan Leniek. Po streszczeniu wskazówek Pilźnianina odnoszących się do wychowania córek, Leniek konstatuje: „O teoretycznym kształceniu dziewcząt nic nie wspomina, bo też naówczas nie wiele zwracano na to uwagi” (Leniek, 1907, s. 16).

Kluczowe są sformułowania „z reguły” i „naówczas” stanowiące *sui generis* wymówkę dla okrojonego wykładu Petrycego o wychowaniu kobiet. Opinie obydwu autorów z początku XX wieku zasadniczo można by uznać za prawdziwe, bowiem objętościowo nigdy teksty dotyczące wychowania dziewcząt nie stanowiły przeciwwagi dla traktatów poświęconych wychowaniu chłopców¹. Warto także zwrócić uwagę na jeszcze bardziej wymowny fakt – niemal wszystkie tytuły powstałych do drugiej połowy XVII wieku rozpraw i traktatów pedagogicznych sugerują albo brak zainteresowania autorów kwestią wychowania kobiet, albo wręcz *a priori* założone wykluczenie kobiety z pola widzenia wychowawcy². Należy przyznać, że analiza przebiegu procesu wychowania dziewcząt w antyku, średniowieczu i odrodzeniu sporadycznie będzie opierać się na źródłowych tekstach poświęconych wyłącznie kobietom, częściej zaś na krótkich fragmentach obszernych rozpraw poświęconych wychowaniu i wykształceniu chłopców. Jednocześnie jednak nie można zapominać, że niezależnie od ilości tekstu autorzy przedstawiali problem wychowania i edukacji kobiet w sposób mniej lub bardziej pogłębiony. Sebastian Petrycy, jak to zostało wykazane wyżej, świetnie orientował się w wielu pracach z zakresu filozofii czy myśli pedagogicznej, tych, które powstały w antyku, średniowieczu i odrodzeniu. Był erudyta. Tłumaczenie, że w tamtym czasie nie zwracano na problem kształcenia dziewcząt uwagi, wydaje się tutaj niesprawiedliwe dla samego Petrycego. Pilźnianin po prostu oparł się w swojej koncepcji nadzorowania moralnego dziewcząt wyłącznie na tradycji antycznej i pedagogice Arystotelesa.

3. Antyczne źródła inspiracji w formułowaniu myśli o wychowaniu kobiet

Dla społeczeństwa antycznego, średniowiecznego, czy nawet tego doby renesansu fragment księgi *O gospodarstwie* Ksenofonta, w którym Isomachos

¹ Można tu wymienić zaledwie kilka traktatów czy może lepiej tekstów poświęconych wychowaniu dziewcząt, między innymi: *O wychowaniu niewiasty chrześcijanki* Jana Ludwika Vives’a czy *List do Lety* św. Hieronima.

² *Żywot Likurga, Kształcenie mówcy, O mówcy, O wychowaniu dzieci, O potomstwie i wychowaniu synów, O wytworności obyczajów chłopięcych, O naukach, O szkołach, czyli akademiach, Książki o wychowaniu dzieci* to tylko kilka tytułów dzieł stworzonych przez najwybitniejszych pedagogów swoich czasów.

w rozmowie z Sokratesem mówi o wykształceniu swojej żony, jest zapisem powszechnej opinii o roli i przeznaczeniu kobiety: „A cóż mogła umieć, Sokratesie, skoro przyszła do mnie, nie mając jeszcze lat piętnastu, a przedtem przez całe jej życie dbano usilnie, aby jak najmniej widziała, jak najmniej słyszała, jak najmniej zadawała pytań? Czy nie sądzisz, że trzeba być zadowolonym, jeśli potrafiła, otrzymawszy do rąk wełnę, zaprezentować potem gotową suknię, i jeśli wiedziała, że robotę tkacką wykonują służące? Bo co się tyczy jadła, to na tych sprawach znała się zupełnie dobrze” (Ksenofont, 1973, s. 110).

Niewielu spośród szerokiego katalogu autorów tworzących we wspomnianym wyżej okresie domagało się od swoich czytelników refleksji nad losem kobiety w społeczeństwie, a lektura tekstów antycznych z zakresu kultury, polityki i historii odkrywa obraz kobiety raczej bezwolnej, pozbawionej możliwości uczestnictwa w sferach, które były zarezerwowane wyłącznie dla mężczyzn. Utrwalano wręcz pewne kobiece stereotypy. Głosy Semonidesa, Arystotelesa czy Wergiliusza dzisiaj można uznać za klasyczny przejaw mizoginii. Już w VII wieku p.n.e. grecki poeta Semonides podejmuje próbę opracowania katalogu cech czy może raczej wad, nazywając kobietę złośliwą i wścibską lisicą, skłonną do zdrady i upartą oślicą, kłótniwą suką etc. Mamy więc w starożytnej Grecji owe, ujęte w jamby, typy osobowościowe kobiet, a także kategoryczne opinie Arystotelesa o kobiecie jako swoistej pomyłce natury. W Rzymie, spośród autorów cokolwiek niepochlebnych opinii o kobietach, warto wymienić Wergiliusza, którego sentencje *Słowa kobiet są lżejsze niż spadające liście* czy *Kobieta jest bardziej zmienna niż wiatr*, to do dzisiaj najczęstsze podręcznikowe *exempla* służące objaśnieniu zawiłości łacińskiej gramatyki. Petrycy wydaje się podtrzymywać tę stylistykę. W tomie *Horatius Flaccus w trudach więzienia moskiewskiego na utulenie żalów w Przestrojach* do ody XV z księgi III zatytułowanej *Nie każdemu wieku wszystko przystoi* nasz horacjanista apeluje: „starym żonom pacierze przystoją [...]” (Petrycy, 1609, s. 123). Także w przydatku *Jako rządzą mają rodzice córki swe* pada zdanie, które można uznać za swoistą wizytówkę Petrycego-arystotelika właśnie: „A iż białogłowy względem mężów pospolicie w baczeniu szwankują, a jeszcze panienki więcej dla niepotężności lat i dla niebywałości w rzeczach, przeto niewiasty wszystkie pospolicie są wielomówne, chyba by były ćwiczeniem porządnym powściągnięte” (Petrycy, 1956, s. 52). Przekonanie Arystotelesa o mniejszych zdolnościach kobiet niż mężczyzn było jedną z przyczyn ich wykluczenia ze społeczeństwa i zrównania statusem z niewolnikami.

Fakt, że Petrycy, przedstawiając swoje rozważania dotyczące wychowania młodych szlachciców i mieszczan, używa określeń dziecko, młodzi, mali ludzie, przez co *de facto* wyłącza z nich dziewczęta, wydaje się być przedłużeniem antycznego, a zwłaszcza ateńskiego, sposobu postrzegania roli kobiety w społeczeństwie. Wychowaniu i kształceniu kobiet poświęca wyłącznie jeden rozdział. Można w nim dostrzec analogie z tekstami Arystotelesa i Konrada z Byczyny. Pominiecie, w omówieniu przez Pilźnianina przebiegu wychowania dziewcząt,

zaleceń i ducha pism Platona, Kwintyliana, Plutarcha czy Pliniusza Młodsze­go nie wynika, jak się wydaje, z ogólnej atmosfery, która wyrzucałaby kobietę na margines zainteresowań pedagogicznych, lecz z ustalonych na ten problem po­glądów naszego arystotelika.

4. Średniowieczne rozumienie potrzeby kształcenia kobiet na gruncie językowym

Jego wskazówki, z wyłączeniem obszaru językowej manieri, są podobne do tych, które prezentowali średniowieczny pedagog Konrad z Byczyny czy odrodze­niowy Jan Ludwik Vives. W tej kwestii Petrycy nie wnosi do historii myśli peda­gogicznej niczego nowego, a wręcz dokonuje jej uwstecznienia w tym zakresie. W *Przydatkach* widoczny jest jednak regres w stosunku do przekonań Konrada z Byczyny i Vives'a zwłaszcza, jeśli uwzględnimy ich zalecenia względem kształ­cenia umysłowego dziewcząt. Na łamach *Przydatków* do dzieł Arystotelesa obser­wujemy wyłącznie sferę wychowania moralnego, bez omówionych przez Vives'a i chełmińskiego kleryka zasad kształcenia umysłowego. Petrycy przywołuje jako motto zdanie Eklezjasty: „masz córki, strzeż ciała ich; nie okazuj im łaskawej twa­rzy” (Petrycy, 1956, s. 49). Tworzy kodeks postępowania rodzica względem córek, bliźniaczo zresztą podobny do tego, który zawarł w traktacie pedagogicznym *De prole et regimine filiorum*³ Konrad z Byczyny około 1432 roku, ograniczając się do czterech zasadniczych wskazówek. Pierwsza z nich ma zabraniać dziewczętom spacerowania, druga jakichkolwiek kontaktów z płcią przeciwną i młodymi nie­wprostami, trzecia lenistwa, czwarta natomiast gadulstwa. Rodzice powinni trosz­czyć się o wstydlivość swoich córek, wstrzemięźliwość, uczciwość, czystość, pra­cowitość i małowówność, ponieważ „białogłowa tak się do młodzieńca ma jako żelazo do magneta; a jeśli chłop będzie do tego chytry, dowcipny, łacnie uwiedzie nie­stałego i mdłego baczenia dziewczkę” (Petrycy, 1956, s. 50). Petrycy, zgodnie z koncepcją Stagiryty, widzi tylko jedną rolę kobiet w społeczeństwie: „Robotne mają być dla domowego gospodarstwa, aby były udatniejsze za mąż” (Petrycy, 1956, s. 51) albowiem „insze są zabawy męskie, jako uczyć, rządzić, kupczyć, żoł­nierską służyć, a insze białogłowskie, jako prząść, szyć, wyszywać, haftować” (Pe­trycy, 1956, s. 51). Rozdział ten cechuje powaga. Widoczna jest próba przekonania rodziców, aby troszczyli się o swoje córki. Petrycy, wzorując się na wspomnianym wcześniej Konradzie z Byczyny, zrezygnował w warstwie literackiej z dobrodusz­nego dowcipu, jaki przenika niemal całe omówione przez średniowiecznego peda­goga zagadnienie wychowania dziewcząt (Petrycy, 1956, s. 51).

Nie pojawiają się u Petrycego perełki filologiczne, jak choćby ten argument Konrada z Byczyny na potrzebę ćwiczenia dziewcząt w małowówności: „Bierze

³ „O potomstwie i wychowaniu synów”, co stanowi IV księgę *De vita coniugali*.

się go z *Pisma Świętego*: kobiety i dziewczęta więcej są skłonne do mówienia, ponieważ stworzone zostały z żebra, względnie kości mężczyzny, a więc z materii stałej, która wydaje z siebie silniejszy dźwięk niż ziemia, z której został stworzony Adam. Na przykładzie można się o tem przekonać: trzy kostki, potrząsane w ręce wydają większy hałas, niż dziesięć grudek ziemi” (Konrad z Buczyny, 1929, s. 51).

Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że zarówno Konrad z Buczyny, jak i Sebastian Petrycy w swoich dziełach pominęli ważny tekst św. Hieronima *List do Lety*. Wydaje się, że żyjący i tworzący w XV wieku Konrad z Buczyny, powinien był znać *List do Lety*. Pisma jednego z Ojców Kościoła były w średniowieczu lekturą obowiązkową dla każdego wykształconego mężczyzny. Brak odwołań chełmińskiego kleryka do powstałego dziesięć stuleci wcześniej tekstu, zawierającego zbiór pedagogicznych wskazówek dla matki pragnącej przeznaczyć córkę do życia klasztornego, może budzić zdziwienie. W *Liście do Lety* czytamy między innymi: „Powinna [córka Lety Paula – przyp. A.M.-G.] mieć litery z bukszanu lub kości słoniowej, nazwane każda własnym swym imieniem, niech bawi się wśród nich tak, aby zabawa nawet była nauką, i niech nie tylko zna porządek liter [...]. A gdy zaczniesz już drżącą rączką prowadzić rylec po wosku, niech albo czyjaś ręka wodzi dziecięce paluszki, albo też wyręczyć trzeba na tabliczce pierwsze próbki pisma, by można było wzdłuż owych rowków rysować kształty liter [...]” (św. Hieronim, 1929, s. 99).

Św. Hieronim, żyjący na przełomie epok, w wygasającej kulturze antycznej i na progu rodzącej się kultury średniowiecza, w swym starochrześcijańskim traktacie pedagogicznym wyraźnie przejmując i rozwijając koncepcję dydaktyczną Kwintyliana. Zestawione są w tym liście, w sposób typowy dla tego okresu, nostalgia za dorobkiem starożytnych ze stanowiskiem chrześcijańskiego filozofa i pedagoga. Gdy przypomnimy sobie słowa Konrada z Buczyny o surowym wychowaniu dziewcząt, kolejny fragment *Listu do Lety*: „Gdy [Paula – przyp. A.M.-G.] ujrzy dziadka, niech na piersi mu skoczy i Alleluja mu – choćby nie chciał – śpiewa. Niech babka garnie się do niej, ojciec niech wśród śmiechu poznaje, niech wszystkim miłą będzie, a cała rodzina niechaj się cieszy, że róża zakwitła w ich gronie” (św. Hieronim, 1929, s. 100–101), sytuuje Konrada z Buczyny w konflikcie ze św. Hieronimem. Nawet wskazówki związane z kształceniem córki Lety są znacznie bardziej dokładne i gwarantujące wykształcenie kobiety na miarę tego, o którym mówił Konrad z Buczyny przy użyciu trybu przypuszczającego. Hieronim bowiem zaleca: „Co dnia powinna ci zdać sprawę z pracy nad wyznaczonymi najpiękniejszymi ustępami z Pisma św. Niech się nauczy rytmu greckich wierszy. A za tem powinna iść krok w krok nauka łacińskiej mowy, bo jeśli na początku nie nagnie się do niej młody język, popsuje się, obce przybierając brzmienia i obcymi błędami zaneczyści się ojczysta mowa. Trzeba by w tobie miała nauczycielkę, by ciebie w młodych latach podziwiała. Ani u ciebie, ani też u ojca nie powinna ujrzeć nic takiego, co gdyby uczyniła sama,

zgrzeszyłaby” (św. Hieronim, 1929, s. 103). Na przykładzie tych dwóch traktatów pedagogicznych można zauważyć, jak córka i matka są postrzegane przez Ojca Kościoła, którego nauki były intelektualnym fundamentem epoki średniowiecza, z jednej strony, i w czasie złotej jesieni tego okresu, z drugiej strony. U Hieronima pojawia się rozumna, świadoma wielkiej odpowiedzialności matka i godna rzetelnego wykształcenia umysłowego córka. W tekście zaś o dziesięć stuleci późniejszym, poświęconym przede wszystkim wychowaniu syna, Konrad z Buczyny jako adresata swych porad widzi wyłącznie ojca.

Co do wydźwięku tekstów średniowiecznego pedagoga i Sebastiana Petrycego należy uznać, że był on podobny. Rola kobiety była jasno sprecyzowana. Jednak warto zwrócić uwagę, że tak jak Konrad z Buczyny pozbawił swoją wizję wychowania kobiet całej palety refleksji Hieronima czyniącej z kobiety świadomą żonę i matkę, tak Petrycy zdewaluował jej znaczenie w stosunku do wskazówek Konrada z Buczyny. W skopiowanej ze średniowiecznego tekstu grupie rad skierowanych do rodziców względem prowadzenia dziewcząt zabrakło zdania, które pada w pracy pedagogicznej z pierwszej połowy XV stulecia – zdania zawierającego katalog zajęć odpowiednich dla kobiet, w którym przed tkaniem, przędzeniem, szyciem itp. wymienia się czytanie (Konrad z Buczyny, 1929, s. 137). Konrad z Buczyny zakłada, przy wielości fraz podobnych do tej choćby: „kobiety mniej mają rozumu, niż mężczyźni” (Konrad z Buczyny, 1929, s. 135), intelektualny rozwój kobiety, który może doprowadzić ją do jakichś wysokich stanowisk społecznych. U Sebastiana Petrycego nie ma o tym mowy. Matka została w *Przydatkach* zdegradowana, w kontekście chociażby *Listu do Lety*, do roli opiekunki i karmicielki w wymiarze ateńskim.

5. Petrycy i europejski renesans w kwestii wychowania kobiet

Większa jeszcze przepaść w kwestii postrzegania roli kobiety i formuły jej wychowania rysuje się pomiędzy tekstami naszego arystotelika i Jana Ludwika Vives’a. Ów hiszpański filozof i pedagog poza rygorystycznym charakterem wskazówek odnoszących się do prowadzenia dziewczynek w dzieciństwie i młodości, co łączy go ściśle z Petrycem, czy kategorię sprzeciwem wobec wszelkiej koedukacji, przedstawia w swoim dziele *O wychowaniu niewiasty chrześcijanki* głęboko przemyślaną koncepcję wychowania córek. Przede wszystkim wyraża on tę opinię: „fundamentem wychowania niewieściego winna być – sądzę – filozofia moralna, która kształtuje i uszlachetnia charakter” (Vives, 1968, s. 281). Vives zakłada, że rola matki i żony wymaga przygotowania także w ramach kształcenia umysłowego, przekonuje bowiem między innymi: „czegokolwiek się niewiasta uczy, niech uczy się dla siebie samej lub co najwyżej dla dzieci lub sióstr” (Vives, 1968, s. 281). Wychowanie ma zatem zupełnie inny charakter niż to obserwujemy w przypadku koncepcji Sebastiana Petrycego. Przede wszyst-

kim wychowanie w cnotach i kształcenie intelektualne nie są zarezerwowane wyłącznie dla mężczyzn.

Interesujący, na gruncie zwłaszcza filologicznym, wydają się również adresaci wskazówek przekazywanych przez Vives'a i Petrycego. Swoje porady obydwaj pedagogzy dedykują rodzicom. Oboje rodzice mają troszczyć się o prawidłowy rozwój dziewcząt zarówno w przydatku *Jako Rządzić rodzice mają córki swe*, jak i w *Wychowaniu niewiasty chrześcijanki*. Należy jednak pamiętać, że Vives angażował ojca i matkę we wszystkie sfery wychowania dzieci. Nawet decyzję o rozpoczęciu przez dziewczynkę edukacji (inaczej niż w przypadku chłopców, u których siódmy rok życia, bezwarunkowo, miał być momentem szkolnej inicjacji) pozostawiał rodzicom⁴. W przypadku Sebastiana Petrycego zakres obowiązków rodziców w związku z wychowaniem córek jest znacznie szerszy, a rzeczywistą decyzyjność sugeruje nie tyle użycie w tekście słowa rodzice, co podtytuł *Przydatków do Dwóch Ksiąg Ekonomiki Arystotelesowej* nie pozostawiający żadnych wątpliwości – *O rządzie ojcowskim*. Matka, która nie odebrała równego mężowi wykształcenia umysłowego, musi być skazana na rolę poślednią w procesie wychowania dzieci. Być może użycie słowa „rodzice” wynikało w twórczości Pilźnianina z *usus*, który utrwalił się w literaturze z zakresu pedagogiki dzięki traktatom Morusa, Erazma z Rotterdamu, Vives'a czy Modrzewskiego⁵.

Zasadniczo Petrycy na przestrzeni wszystkich *Przydatków* poświęca matkom tylko jeden pełny akapit. Na marginesie tytułuje go *Matki głupie*. Odwołując się w głównej mierze do tradycji antycznej i biblijnej, wymienia te postaci rodziców, które w kwestii *Wyrodzenia dzieci od rodziców przyczyny* popełniły błędy wychowawcze wynikające z nadmiernej troski i ostrożności. W akapicie opatrzonym podtytułem *Miłość zbytnia* wymienia Temistoklesa i Dawida, natomiast we fragmencie *Matki głupie*, zamykającym się w niepełnych pięciu wersach, przywołuje bezimienne postaci kobiece z komedii Terencjusza, które „[...] w grzechach zwykły pobłażać” oraz powołuje się na opinię Arystotelesa, który twier-

⁴ „[...] W okresie, gdy dziewczynka okaże się już dojrzałą, by przystąpić do elementarnych nauk i poznania świata, niech zacznie się uczyć tego, co potrzebne jest do ogólnego wykształcenia tudzież do gospodarowania w domu. Wieku z góry nie określam: jedni, jak Arystoteles i Eratostenes, sądzili, że należy zaczynać w siódmym roku życia, drudzy, że w czwartym lub w piątym, jak Chryzyp i Kwintilian. Ja pozostawiam to uznaniu rodziców, którzy powezmą decyzję stosownie do indywidualnych cech i całego zachowania dziecka” (Vives, 1968, s. 274).

⁵ Bardzo zbliżone w swojej wymowie do dzieła Vives'a są fragmenty rozprawy *O poprawie Rzeczypospolitej* Andrzeja Frycza Modrzewskiego, w których autor zwraca uwagę rodziców: „aby swym dzieciom takie wszczepiali nauki i tak je wychowywali, by one od lat najwcześniejszych pojmować się uczyły, co jest uczciwe, a co haniebne, do czego dążyć, a czego unikać” i przestrzega: „pobłażliwość fortuny i sposób życia pełen zepsucia nie pozwala, aby doszli do czego dobrego ani w dzieciństwie, ani gdy dorosną, ani gdy na mężów dojrzeją, ani gdy się postarzeją, bo w tym im przeszkadzają powaby występku”. Ponownie autor apeluje do obojga rodziców, nie odsuwając matki na margines procesu wychowania dziecka – w tym wypadku, jak chce A.F. Modrzewski – syna (Modrzewski, 1953, s. 111).

dził, „iż u wdów najgorsze dzieci bywają i swowolne” (Petrycy, 1968, s. 430–431). Kontynuacja stanowiska Stagiryty w określaniu roli i pozycji matki jest tutaj bardzo wyraźna. Brak uwzględnienia przez Pilźnianina sylwetek konkretnych, funkcjonujących w tradycji europejskiej kobiet-matek może dziwić, jeśli uwzględni się znajomość Petrycego tekstów Platona, Kwintyliana, Plutarcha, Hieronima etc., w których rola matki nie jest marginalizowana.

Podsumowanie

Sebastian Petrycy, poruszając kwestię wychowania kobiet jako pierwszy w języku polskim, nie wniósł do historii myśli pedagogicznej w tym zakresie niczego nowego. Przedstawił poglądy Arystotelesa jako swoje. Zaadaptował koncepcję ateńską do polskich warunków. Wyrzucił kobietę poza nawias, nie dając jej prawa do wychowania w cnotach, do kształcenia umysłowego, do dążenia do szlachetności. Ten fakt sytuuje Petrycego w niekorzystnym świetle, szczególnie wyraźnie, gdy przywołamy fragment traktatu pedagogicznego Jana Amosa Komeńskiego, który w XVII wieku postulował, za Morusem i Erazmem z Rotterdamu: „Wszystkich więc do tego naginać się powinno, aby wyposażeni odpowiednio w naukę, w cnoty i w religię, mogli pożytecznie przepędzić życie obecne i przygotować się należycie do życia przyszłego. Że znaczenie poszczególnych osób u Boga o niczem nie stanowi, sam Bóg tylokrotnie to stwierdza” (Komeński, 1956, s. 305). W kilkadziesiąt lat po wydaniu *Przydatków* ukazała się *Wielka dydaktyka*, która w wielu elementach kontynuowała rozwiązania zalecane przez naszego arystotelika. Poza jednym – zabrakło w teorii Sebastiana Petrycego zdania: „Również niepodobna podać żadnej przyczyny, dlaczego by się miało drugą płęć zupełnie wyłączyć od nabywania mądrości, czy to w języku łacińskim, czy też w ojczystym. Kobiety są tak samo obrazem Boga, tak samo uczestnikami łaski i królestwa w przyszłym życiu, tak samo wyposażone w umysł sprawny i zdolny pojąć mądrość (nieraz w wyższym niż nasza płęć stopniu)” (Komeński, 1956, s. 314–315).

Przyjmując perspektywę współczesnych rozstrzygnięć dotyczących stylów literackich, za Stanisławem Balbusem można określić Sebastiana Petrycego z Pilzna z jednej strony aktywnym kontynuatorem antycznej spuścizny literackiej i filozoficznej, z drugiej zaś wyłącznie epigonem, dla którego „[...] forma literacka powieła bowiem to tylko, co już niegdyś powiedziała, a właściwie – powielając, za każdym razem mówi coraz mniej i coraz bardziej sama traci wydolność” (Balbus, 1993, s. 188). Epigonizm Petrycego dotyczy niemal wyłącznie kwestii wychowania dziewcząt. Autor *Przydatków* wydaje się nie zauważać refleksji o edukacji kobiet Kwintyliana, św. Hieronima, Erazma z Rotterdamu, Tomasza More’a czy Vives’a. Naśladuje lub wiernie tłumaczy Arystotelesa, powstrzymując się od twórczych adaptacji myśli Stagiryty, które stanowią o innowacyjności i wyjątkowości wywodów poświęconych wychowaniu chłopców.

Niewykorzystana przez Petrycego szansa uczynienia wychowania dziewcząt równym wychowaniu mężczyzn leży być może u podstaw trwającego niemal trzy stulecia procesu marginalizacji kobiet jako podmiotu polskiej myśli pedagogicznej.

Bibliografia

- Balbus, S. (1993). *Między stylami*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Hezjod (1999). *Prace i dni*. W: Hezjod, *Narodziny bogów (Theogonia)*. *Prace i dni. Tarcza* (tłum. J. Łanowski). Warszawa: Wyd. Prószyński i S-ka.
- Komeński, J.A. (1956). *Wielka dydaktyka* (tłum. K. Remerowa). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kot, S. (1929). *Źródła do historii wychowania*. T. 1. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Leniek, J. (1907). *Poglądy pedagogiczne Sebastjana Petrycego*. Lwów: Nakładem Autora z I. Związkowej Drukarni.
- Michalkiewicz-Gorol, A. (2012). Poeta zapomniany. *Konteksty Kultury*, 8, 5–14.
- Modrzewski, A.F. (1953). O poprawie Rzeczypospolitej. W: *Dzieła wszystkie*. T. 1 (tłum. E. Jędykiewicz). Wstęp Ł. Kurdybacha. Red. i komentarze S. Bodniak. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Petrycy, S. (1609). *Horatius Flaccus w trudach więzienia moskiewskiego na utulenie żalów w Lyrickich pieśniach zawarty*. Kraków: Wyd. J. Łoś.
- Petrycy, S. (1618). *Ekonomiki Arystotelesowej, to jest rządu domowego z dokładem księgi dwoje*. Kraków: W drukarni Macieja Jędrzejowczyka roku pańskiego 1618. In folio str. 135. Nlb. 8.
- Petrycy, S. (1956). *Pisma wybrane*. T. 2. Oprac. W. Wąsik. Wstęp K. Grzybowski, Warszawa: PWN.
- Wąsik, W. (1912). Literatura polskich przekładów Arystotelesa jako przyczynek do historii filozofji w Polsce. *Przegląd Filozoficzny*, 15 (3), 320–339.
- Wąsik, W. (1968). *System pedagogiczny Sebastjana Petrycego z Pilzna*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Winniczuk, L. (1973). *Kobiety antycznego świata* (tłum. S. Srebrny). Warszawa: PWN.
- Vives, J.L. (1968). O wychowaniu niewiasty chrześcijanki (s. 271–299). W: *O podawaniu umiejętności* (tłum., wstęp i przyp. A. Kempfi). Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

The language of reflections of Sebastian Petrycy of Pilsen on upbringing and education without women, and not for women

Summary

This monograph is an attempt to evoke the figure of Sebastian Petrycy of Pilsen, a Polish Renaissance physician, philosopher, Aristotelik, poet and, above all, the creator of the autonomous pedagogical and philosophical concept, in the context of analysing source texts in which the author addresses issues related to the upbringing and education of women.

Petrycy's pedagogical judgments contained in the "Przydatki" to Aristotle's writings regarding mental, moral and physical education of women should definitely be regarded as a direct continuation of the views on this issue by Aristotle and Konrad of Byczyna. The outstanding representative of the Polish Renaissance should, as it seems, know, even briefly, fragments of the texts of Quintilian, Saint. Jerome or Erasmus of Rotterdam dedicated to the education of women. Nowhere, however, in any part of *Przydatki*, one can point to even a hint of Petrycy's inspiration with "Education of the speaker", "Letter to Let" or "Conversation of the Abbot with Magdala". Plato did not find his place at the reception of the ancient thought of upbringing women in the pedagogical concept of Sebastian Petrycy of Pilsen, either. It is Aristotle who, also in the language layer, delineates the shape and quality of the women's world, presented by the Renaissance author of the first pedagogical and philosophical concept created for the Polish recipient.

Keywords: Sebastian Petrycy of Pilsen, upbringing of women, education of women, Polish Renaissance, language of pedagogical concept.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.09>

Iwona WENDREŃSKA

<https://orcid.org/0000-0002-3236-3717>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Małgorzata SATOŁA

<https://orcid.org/0000-0002-5106-0631>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kontakt: iwona.wendrenska@us.edu.pl, malgorzata.satola@us.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Wendreńska, I., Satola, M. (2019). Pomóż mi wyrazić się inaczej, czyli umożliwianie uczniom szkół specjalnych nabywania kompetencji komunikacyjnych – przykłady dobrych praktyk. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 109–122.

Pomóż mi wyrazić się inaczej, czyli umożliwianie uczniom szkół specjalnych nabywania kompetencji komunikacyjnych – przykłady dobrych praktyk

Streszczenie

Wraz z rozwojem społeczeństwa wiedzy konieczne staje się stworzenie wszystkim jednostkom, niezależnie od pochodzenia, wieku, płci, (nie-)pełnosprawności, warunków do nabywania kompetencji uznawanych za kluczowe w ich rozwoju oraz pełnieniu ról społecznych. W niniejszym artykule przedstawione zostaną przykłady międzynarodowej współpracy w zakresie budowania kompetencji komunikacyjnych uczniów szkół specjalnych. Próba ich opisu i analizy umożliwi ukazanie inspirujących walorów podejmowanych przedsięwzięć. Może stanowić również zachętę do dalszej wymiany doświadczeń w tym zakresie.

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, kompetencje komunikacyjne, projekty unijne, audiodeskrypcja, książki dotykowe.

Wstęp

Pojęcia „kompetencje” i „kompetencje kluczowe” wpisały się na stałe do terminologii odnoszącej się do różnych uczestników procesu edukacji. W związku

z nadużywaniem ich zarówno w działaniach związanych z kolejnymi reformami systemu edukacji, jak i w praktyce edukacyjnej stały się modnymi określeniami, stanowiącymi niejednokrotnie „magnes dla oczu”, „wytrych do serc” rodziców pragnących zapewnić swym dzieciom odpowiedni start na ścieżce edukacyjnej. W naukach pedagogicznych uznawane są za paradygmat procesu kształcenia (Zawadzka-Bartnik, 2016, s. 35). Jak słusznie zauważyły Barbara Dudel i Małgorzata Głowska-Sołdatow, w literaturze pedagogicznej termin „kompetencje” jest różnie definiowany, np. jako złożona dyspozycja stanowiąca wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania; sprawności i zdolności człowieka pozwalające na efektywne działanie w czasie realizowania celów i zadań życiowych; wiedza umożliwiająca przy określonych zdolnościach i umiejętnościach zaadoptowanie się do społecznych wymagań w różnych obszarach funkcjonowania jednostki; znajomość umiejętności i sprawności oraz przekonanie o możliwości korzystania z tej zdolności; właściwości jednostki, których wyrazem są odpowiedni poziom umiejętności, adekwatne (zgodne ze społecznymi standardami) zachowanie, świadomość konieczności i konsekwencji takiego zachowania, a także przyjmowanie za nie odpowiedzialności (Dudel, Głowska-Sołdatow, 2017, s. 12). Trzeba też pamiętać, iż kompetencje mogą być rozpatrywane w ujęciu statycznym (jakie są aktualnie?) a także w ujęciu dynamicznym (jakie zachodzą w nich zmiany ilościowe i jakościowe?). W niniejszym artykule przyjmujemy dynamiczne rozumienie kompetencji jako zmian ilościowo-jakościowych dokonujących się w procesie kształcenia (Klus-Stańska, 2002; Wiśniewska-Kin, 2015, s. 14). W wyniku aktywności uczących się podmiotów podlegają one bowiem ćwiczeniu, sprawdzaniu, „stają się nie celem wyłącznie, ale narzędziem uczenia się, podstawą dla dalszego kształcenia [...] niezbywalny element kultury uczenia się” (Żuchowska, 1999, s. 36).

Szczególną grupę kompetencji stanowią tzw. kompetencje kluczowe, zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego rozumiane jako takie, których wszyscy ludzie potrzebują do samorealizacji oraz rozwoju osobistego, aktywnego obywatelstwa, integracji społecznej i zatrudnienia (*Rozporządzenie Parlamentu* 2006). Zalicza się do nich: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresję kulturalną. Zdaniem Zdzisławy Załony kompetencje kluczowe, określane też mianem transwersalnych, głównych, podstawowych, „gwarantują rozwój człowieka poprzez coraz lepsze kierowanie sobą, zwiększanie stopnia swojej sprawczości, podejmowanie optymalnych wyzwań, osiąganie wyższego stopnia swojej autonomii” (Załona, 2018, s. 18). Pierwsze dwa rodzaje kompetencji kluczowych można by określić jako kompetencje językowe, rozumiane jako zdolność wyrażania, wyjaśniania pojęć, myśli, uczuć, faktów, opinii w mowie i piśmie oraz posługiwanie się językiem dla nawiązania interakcji

w sposób kreatywny, w różnych kontekstach społecznych i kulturowych. Ich efektem jest kompetencja komunikacyjna. Składają się na nią: znajomość słownictwa, gramatyki i funkcji języka, świadomość głównych typów interakcji słownej, znajomość tekstów literackich, głównych cech stylów i rejestrów języka, a także świadomość zmienności sposobów porozumiewania się w różnych kontekstach (*Rozporządzenie Parlamentu* 2006). W literaturze przedmiotu kompetencja ta jest natomiast utożsamiana ze „zdolnością do skutecznego porozumiewania się z innymi ludźmi za pośrednictwem języka oraz zachowań niewerbalnych kształtujących się w wyniku doświadczenia” (Twardowski, 2001, s. 105). Jeśli przyjmiemy takie rozumienie kompetencji komunikacyjnej, to w dobie współczesnych osiągnięć cywilizacyjnych, ważnymi czynnikami sprzyjającymi jej budowaniu, doskonaleniu mogą być również kompetencje informatyczne.

Biorąc pod uwagę rodzaje komunikacji i jej kanały, Autorki niniejszego artykułu uznają za zasadne stosowanie określenia „kompetencje komunikacyjne”, a nie „kompetencja komunikacyjna”.

Kształtowanie i doskonalenie kompetencji komunikacyjnych jest szczególnie dużym wyzwaniem dla nauczycieli osób z zaburzeniami komunikacji i percepcji.

W odniesieniu do intencjonalnego, instytucjonalnego kształtowania kompetencji językowych tych uczniów (z wyjątkiem uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną) wykładnię stanowią *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie* oraz *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (Coste i in., 2001, wydanie polskie: 2003). Ich zalecenia znajdują odzwierciedlenie w obowiązującej podstawie programowej. Zgodnie z zapisami zawartymi w tym dokumencie do najważniejszych umiejętności rozwijanych w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej zaliczane są m.in. „sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych”, „poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł”. Za nie mniej istotne umiejętności uznaje się „kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki. i, w tym programowanie”, „rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych” (Załącznik nr 2 *Rozporządzenie MEN z 2017*). W dokumencie tym podkreśla się, iż kompetencje językowe powinny być kształtowane na każdym przedmiocie, co ma pomóc uczniom w komunikowaniu się w sposób poprawny i zrozumiały. Zwraca się uwagę na konieczność nauki czytania, budzenia zainteresowań czytelniczych, wdrażanie do poszukiwania informacji w różnych źródłach, rozwijanie umiejętności rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, a także wykorzystania pisma do rozwijania umiejętności mownych i na odwrót. Takie same zalecenia odnoszą się do języków obcych. W obowiązującej podstawie programowej znajduje się również zapis, zgodnie z którym do zadań szkoły należy zapewnienie wszystkim uczniom warunków do nabywa-

nia wiedzy i umiejętności umożliwiających rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym np. wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, przetwarzania informacji czy prezentowania ich w różnych postaciach. Do zadań szkoły należy ponadto przygotowanie uczniów do świadomego i odpowiedzialnego korzystania z zasobów internetowych, krytycznej selekcji informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci. Wszystkie te działania powinny być jednak podporządkowane jednemu – zindywidualizowanemu wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości.

Realizacja wyżej wskazanych zaleceń wymaga poszukiwania różnych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, niejednokrotnie o charakterze innowacyjnym. Nawiązywania współpracy wewnątrzszkolnej i międzyszkolnej, dzielenia się doświadczeniami, w celu tworzenia uczniom warunków do nabywania wyżej wskazanych kompetencji.

W niniejszym artykule podejmiemy próbę odpowiedzi na pytanie: jakie innowacyjne rozwiązania metodyczne z zakresu wspomaganie rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów z zaburzeniami percepcji i komunikacji wdrażane są w placówkach kształcenia specjalnego w Dąbrowie Górniczej oraz w Tychach? Przedstawimy dwa międzynarodowe projekty wdrożone w wyżej wymienionych placówkach. Stanowią one bowiem przykłady dobrych praktyk związanych nie tylko ze wspieraniem nabywania, doskonalenia kompetencji językowych przez uczniów, ale także wykorzystywania innych kanałów satysfakcjonującego, efektywnego komunikowania się z otoczeniem, co wydaje się szczególnie istotne w przypadku uczniów z zaburzeniami percepcji i komunikacji. Opis tych rozwiązań metodycznych jest wynikiem analizy dokumentów a także wywiadów z dyrektorem Zespołu Szkół Specjalnych nr 8 w Tychach oraz z nauczycielami, którzy wraz z uczniami brali udział w realizacji tychże projektów.

1. Założenia i realizacja projektu Erasmus+ w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej w Dąbrowie Górniczej

Projekt pn. „Pomóżcie nam pomóc im. Arteterapia kluczem komunikacji niepełnosprawnych” został przewidziany do realizacji w okresie od 1 października 2017 r. do 31 sierpnia 2019 r. Jego uczestnikami były osoby z zaburzeniami komunikacji i odbioru bodźców zewnętrznych, pracujący z nimi pedagodzy specjalni, logopedzi, nauczyciele przedmiotów, nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z sześciu krajów partnerskich, tj. Czech, Finlandii, Grecji, Pol-

ski, Turcji oraz Wielkiej Brytanii. Głównym celem podjętej współpracy miała być poprawa komunikacji (werbalnej i niewerbalnej) wychowanków poprzez zastosowanie metody arteterapii. Nauczyciele, terapeuci uczestniczący w projekcie uznali, iż ich podopieczni ze względu na doświadczane trudności i zaburzenia, niejednokrotnie nie potrafią w sposób zrozumiały dla otoczenia, akceptowany społecznie przedstawić swoich potrzeb czy uczuć. Z drugiej strony nie zawsze prawidłowo odczytują komunikaty napływające z otoczenia. W związku z tym podjęli próbę wykorzystania arteterapii jako płaszczyzny wzajemnego odkrywania „zniczeń przekazu”.

Ze względu na rodzaj podjętego przedsięwzięcia (wykorzystanie job shadowing, czyli wyjazdów opartych na „podpatrywaniu pracy” partnerów), możliwa stała się rzeczywista wymiana doświadczeń, dzielenie się dobrymi praktykami. Dodatkową korzyścią związaną z udziałem w projekcie jest doskonalenie znajomości języka angielskiego (w tym specjalistycznego) przez nauczycieli i terapeutów.

Pobyty w placówkach partnerskich w Finlandii, Czechach i Grecji zaowocowały podejmowaniem działań mających na celu przybliżanie uczniom SOSW w Dąbrowie Górniczej kultury odwiedzanych krajów (fotorelacje z organizowanych spotkań tematycznych, sprawozdania są dostępne na stronie: www.arteterapia.blogspot.pl). Podczas Dnia Greckiego wychowankowie, nauczyciele i terapeuci mogli np. wspólnie zatańczyć zorbę, obejrzeć zdjęcia i inne pamiątki z wyjazdu, wziąć udział w olimpiadzie, spróbować oryginalnych potraw greckich (Loukumi) i polskich dań (sałatka grecka), wykonać misy czy amfory według własnych pomysłów. Każde z tych działań stanowiło okazję do dzielenia się przeżyciami, budowania krótszych bądź dłuższych wypowiedzi (spontanicznych lub kierowanych pytaniami), a także wykorzystania pozawerbalnych sposobów komunikowania się, gdy zachodziła taka potrzeba.

Kolejnym etapom projektu towarzyszy organizowanie spotkań tematycznych, prowadzenie bloga oraz przygotowanie przez uczniów i nauczycieli gazetek ściennych. Redagowanie informacji, dobór zdjęć, a później oglądanie gotowych materiałów to również doskonałe okazje do doskonalenia umiejętności językowych w naturalnych, a nie symulowanych warunkach.

Realizując cele projektu w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Dąbrowie Górniczej, wykorzystano kamishibai („papierowy teatr”, zwany też „teatrem ilustracji” czy „teatrem narracji”). Stanowi ono tradycyjną japońską sztukę opowiadania historii, w oparciu o kartonowe plansze z ilustracjami („papierowe slajdy”), wsuwane do częściowo otwartej, drewnianej skrzynki, która pełni rolę ekranu/sceny (podobnie jak w teatrach marionetkowych). Biorąc pod uwagę fakt, iż odbiorcami tych przedstawień są również osoby słabowidzące i niewidome, wprowadzono audiodeskrypcję, czyli słowny opis treści wizualnych, niedostępnych dla tej grupy odbiorców. Okazało się, iż wykorzystanie tej metody stanowiło dla autorów spektakli i ich adresatów okazję do spontanicznego przeżywania i wyrażania emocji, dzielenia się nimi z innymi uczestnikami

procesu twórczego oraz przedstawień. Stało się sposobem kształtowania lub doskonalenia zdolności komunikowania się, a jednocześnie współodczuwania osób, u których te procesy są w znacznym stopniu ograniczone.

Uczestnicy projektu nie porzucali na tej jednej formie przekazu scenicznego. I tak, tyflopadaodzy wraz z uczniami z dysfunkcją wzroku (w tym posługującymi się pismem Braille'a) przygotowali tradycyjny spektakl pt. „Inny nie znaczy gorszy. Historia łaciatego słonia”. Spektakl ten został przygotowany na podstawie bajki „Przygody słonika Bombika”, autorstwa ks. Bogusława Zemana. Przedstawiona w tej formie historia ma przekonać widzów, iż akceptacja własnej odmienności, otwarcie się na inne osoby sprzyja budowaniu satysfakcjonujących kontaktów, prawidłowemu komunikowaniu się. Podobnie jak w kamishibai, zastosowano tu audiodeskrypcję, aby ułatwić odbiór przedstawienia osobom z dysfunkcją wzroku. Opis dotyczył scenografii, kostiumów, gry aktorskiej, w tym zachowań poszczególnych postaci. Na uwagę zasługuje również fakt, iż uczniowie z wyżej wymienionymi niepełnosprawnościami byli współtwórcami scenariusza i scenografii. Zatem mieli możliwość decydowania o istotnych elementach tego przedsięwzięcia arteterapeutycznego. Ćwiczyli umiejętności językowe, tworząc historię, wykonując zadania aktorskie, negocjując z rówieśnikami oraz dorosłymi. Przedstawienie zostało zaprezentowane dwukrotnie na terenie placówki, w tym podczas akcji „Dzieci dzieciom”.

Jednym z etapów projektu był udział nauczycieli w warsztatach organizowanych przez „Kołobajki” zajmujące się tworzeniem książeczek dotykowych dla dzieci niewidomych i słabowidzących. Pod okiem instruktorów tyflopadaodzy uczestniczący w projekcie zaprojektowali i wykonali książkę dotykową o łaciatym słoniu Bombiku. Jej treść ściśle nawiązywała do scenariusza spektaklu. Obrazki książki wykonano z różnych materiałów ułatwiających odbiór dotykowy, a dodatkowo uzupełniono je tekstem zapisanym w czarnodruku i pismem Braille'a. Powstanie tej książki miało nie tylko zachęcić uczniów do wspólnego czytania z pełnosprawnymi członkami ich rodzin, przyjaciółmi, nauczycielami czy terapeutami, ale także do dzielenia się przeżyciami związanymi z udziałem w procesie twórczym, z wchodzeniem w role. Stało się okazją do pokazania uczniom, że ilustracje, treść książki czy przedstawienia mogą być różnie odczytywane przez odbiorców, ze względu na odmienność ich indywidualnych doświadczeń. Pozwalało na konfrontowanie własnych spostrzeżeń i przemyśleń z cudzimi, weryfikowanie własnych odczuć czy wyobrażeń, a w konsekwencji budowania bardziej zobiektywizowanego obrazu otaczającego świata, relacji międzyludzkich czy własnej osoby.

2. Projekt międzynarodowej współpracy szkół online na portalu edukacyjnym eTwinning realizowany w Zespole Szkół Specjalnych nr 8 w Tychach

Zespół Szkół Specjalnych nr 8 w Tychach posiada wieloletnie doświadczenie w zakresie współpracy międzynarodowej, ukierunkowanej na poszukiwanie nowych metod pracy z uczniami z zaburzeniami percepcji i komunikacji (por. np. Wendreńska, 2013, s. 144–145; Wendreńska, Stankowska, 2013, s. 110). W styczniu 2019 r. rozpoczęto realizację nowego projektu pn. „Not all Superheroes wear capes. Nie wszyscy superbohaterowie noszą peleryny”. Współpracę nawiązały tym razem placówki z Hiszpanii, Grecji, Słowacji i Polski. Tyską placówkę reprezentowali uczniowie klas I–III z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, uczniowie klas I–III prowadzonych metodą Marii Montessori, ich wychowawcy i nauczycielka języka angielskiego. Z analizy informacji zamieszczonych na stronie Facebook placówki (www.facebook.com/ZespolSzkolSpecjalnychNr8WTychach) oraz w sprawozdaniu koordynatora projektu wynika, iż w każdym miesiącu uczestnicy mieli zrealizować określone zadania. Pierwsze z nich obejmowało wykonanie zdjęć grupowych, przygotowanie z nich puzzli w tradycyjnej postaci i w wersji online oraz przygotowanie tablicy informacyjnej na temat swojej szkoły. Udostępnienie tych materiałów partnerom miało nie tylko służyć wzajemnemu poznaniu się beneficjentów, ale także prowadzenia z uczniami swobodnych rozmów na temat zagranicznych kolegów i ich szkół. W tym samym miesiącu dokonano wyboru dwóch „Superbohaterów”, zaplanowanie spotkania z nimi (ustalenie terminu, ułożenie pytań). Grupa tyska spotkała się ze strażakiem z OSP i dogoterapeutką współpracującą z ZSS nr 8 w Tychach. Uczniowie mieli okazję porozmawiać ze swoimi „Superbohaterami” na temat ich pracy, będącej jednocześnie pasją. W lutym przygotowano film z napisami w języku angielskim stanowiący relację ze spotkania. Ponadto każda grupa opracowała propozycję logo i sloganu projektu. Działania twórcze sprzyjały rozwijaniu umiejętności werbalizacji swoich pomysłów, przedstawiania ich w ikonograficznej formie, negocjowania z wykorzystaniem właściwej argumentacji. Każda szkoła mogła zgłosić więcej niż jeden pomysł. Ostatecznie, w wyniku głosowania online, wybrano slogan zaproponowany przez szkołę z Hiszpanii.

Następnie uczniowie klas I–III biorący udział w tym międzynarodowym przedsięwzięciu mieli za zadanie stworzyć własnego „Superbohatera” i jego dom, opisać jego mocne oraz słabe strony. W wyniku przeprowadzonej dyskusji, bohaterowi nadano imię Flip-Jack. Ustalono, iż będzie on mieszkać w Tęczowym Domu ze swoim psem Reksiem, a jego moce (umiejętność latania, podnoszenia ciężkich przedmiotów) i atrybuty, tj. magiczny pasek, sieć, laser w oczach zapewnią mu możliwość czynienia dobra. Na uwagę zasługuje fakt, iż Flip-Jack nie karze nieprawych ludzi, lecz zamienia ich w motyle.

Charakterystyki wszystkich „Superbohaterów” zamieszczono na stronie projektu (<https://twinspace.etwinning.net/79805/pages/page/589855>). Wspólna lektura przygotowanych opisów sprzyjała nie tylko poszerzeniu zasobów słownictwa (w języku ojczystym i języku angielskim) uczestników, ale również stanowiła okazję do wyrażania opinii o projektach kolegów, porównywania, wartościowania. Kolejnym etapem prac projektowych było indywidualne tworzenie comic speech bubbles, czyli dużych komiksowych chmurek z hasłami, których treść odnosi się do świata wartości (przyjaźń, szacunek, zdrowie itp.), przygotowanie wystawy i fotorelacji.

Majowe zadanie pt. „Superbohaterowie Europy w prasie”, polegało natomiast na wyszukaniu w prasie i w źródłach internetowych informacji o bohaterach z różnych krajów Europy, wydrukowaniu/wycięciu ich i naklejeniu na słup ogłoszeniowy. Tyscy uczniowie wybrali artykuły o: podróżnicze, dziennikarce – pani Martynie Wojciechowskiej, pomysłodawcy i założycielu Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy – panu Jerzym Owsiaku, pochodzącym z Tychów, znanym taterniku i himalaiście – panu Adamie Bieleckim, wybitnym polskim kardiochirurgu – panu Zbigniewie Relidze oraz wcześniej nieznanymi bohaterami, którzy nieśli pomoc innym (www.facebook.com/ZespólSzkołSpecjalnychNr8WTychach/photos/pcb.2257331220972799/2257330327639555/?type=3&theater).

Ostatnie zadanie w projekcie pn. „Not all Superheroes wear capes. Nie wszyscy superbohaterowie noszą peleryny” stanowiło opracowanie międzynarodowego komiksu. Uczniowie ZSS nr 8 w Tychach mieli za zadanie przygotowanie ostatniej części komiksu, tj. ułożenie, napisanie tekstów w języku angielskim (z uwzględnieniem swojego Superbohatera i w nawiązaniu do poprzednich części, stworzonych przez kolegów z Hiszpanii, Grecji i Słowacji) oraz zilustrowanie ich. Ostateczna wersja komiksu jest dostępna w wersji papierowej i w postaci Flipbooka (<https://en.calameo.com/books/005889121302f70e79ee2>). Tworzenie komiksu było niewątpliwie dla uczniów okazją do ćwiczenia precyzyjnego, zwięzłego wyrażania myśli, budowania dialogów z uwzględnieniem emocji bohaterów, stosowania odpowiedniej interpunkcji, dbałości o spójność treści rysunków i podpisów, czyli dbałości o „jedność ikono-lingwistyczną” (Toeplitz, 1984, s.40). Uczniowie mogli uzmysłowić sobie analogię między spójnością rysunków i tekstu w komiksie a spójnością mowy werbalnej i niewerbalnej w naszej codziennej komunikacji. Wspólne czytanie fragmentów opracowanych przez kolegów oraz całego komiksu stanowiło z kolei okazję do wczuwania się w sytuację bohaterów, współprzeżywania ich przygód, stosowania właściwego tempa czy intonacji. Sprzyjało spontanicznemu stawianiu pytań przez dzieci, prowadzenia rozmów. Historyjki obrazkowe przedstawione w komiksie ułatwiały zapamiętanie zawartej w nim wiedzy oraz nowego słownictwa czy wyrażań w języku obcym.

3. Kompetencje językowe budowane w ramach opisywanych projektów – inspiracje, trudności doświadczane przez uczniów i pedagogów specjalnych

Analiza dokumentów oraz odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli podczas wywiadów pozwalają na wysunięcie wniosku, iż uczniowie biorący udział w opisywanych przedsięwzięciach zaczęli bardziej świadomie korzystać z posiadanego zasobu reakcji i zachowań komunikacyjnych, a ponadto, niejednokrotnie znacznie go poszerzyli. Pedagodzy specjaliści dbali, aby odpowiednio została wykorzystana naturalna, wrodzona potrzeba oraz gotowość komunikowania się ich uczniów, a wzmacniając je, dbali również o stworzenie środowiska (w tym zapewnienie odpowiednich adresatów i dostarczenie właściwych środków komunikacji), w którym porozumiewanie się może przebiegać w sposób satysfakcjonujący wszystkich uczestników.

Zastosowane metody i formy pracy sprzyjały uczeniu się, doskonaleniu umiejętności nadawania komunikatów – formułowania jasnych, precyzyjnych przekazów werbalnych i pozawerbalnych, poprawnych na tyle, na ile to możliwe pod względem artykulacyjnym, składniowym, interpunkcyjnym, a tym samym możliwych do odczytania, zrozumiałych dla ich adresatów. Pomagały też w ćwiczeniu: koncentrowania się na komunikatach innych osób, odbierania (na poziomie werbalnym i pozawerbalnym), interpretowania ich oraz właściwego reagowania na otrzymywane informacje (udzielanie odpowiedzi, prośba o powtórzenie, wyjaśnienie itp.).

Przedstawione przykłady projektów świadczą również o tym, iż uczestniczący w nich pedagodzy specjaliści i inni terapeuci są świadomi, iż sposób dążenia do zakładanego efektu jest równie ważny jak on sam. Dlatego w działaniach podejmowanych wspólnie z uczniami skupiali się nie tylko na budowaniu wiedzy nazwecznej (poszukiwaniu, poznawaniu i odtwarzaniu nowych pojęć czy informacji), ale także na budowaniu wiedzy interpretacyjnej (prezentacji własnych spostrzeżeń, przemyśleń, wątpliwości, analizowaniu zebranych materiałów, przedstawionych, niejednokrotnie odmiennych stanowisk, wyciągania wniosków, negocjowania, argumentacji, a jednocześnie szanowania cudzych przekonań. Istotna była tu samodzielność w działaniu wychowanków (zarówno w procesie planowania, realizacji jak i oceny wspólnych dokonań). Uczniowie doskonalili: recepcję i budowanie różnych form wypowiedzi w zakresie podejmowanych tematów, reagowanie na nie w interakcjach bezpośrednich i pośrednich (online). Zajęcia te sprzyjały również refleksji nad formą i treścią budowanych wypowiedzi, stosowanymi środkami językowymi oraz innymi środkami wyrazu (ruch, obraz, grafika).

Uczniowie doskonalili umiejętność komunikowania się werbalnego w języku ojczystym i języku obcym. Utrwalali znane słownictwo. Uczyli się stosować w sytuacjach nietypowych (forma wypowiedzi – audiodeskrypcja, slogan, ko-

miks). Osluchiwali się z brzmieniem i znaczeniem nowych pojęć i również kreatywnie je wykorzystywali. Przystawali je w działaniu. Istotne było to, iż czynili to w naturalnych warunkach, w atmosferze zabawy, nie zastanawiając się nad prawidłami gramatycznymi. Nie wykonywali kolejnych żmudnych ćwiczeń, aby zapamiętać daną regułę, lecz ucząc się tak jak małe dziecko uczy się języka – słuchając, naśladowując innych, nie obawiając się błędów i związanej z nim informacji zwrotnej. Istotnymi walorami przedstawionych przedsięwzięć były możliwość rozwijania zdolności receptywnych uczniów (odbieranie i rozumienie komunikatów) oraz doskonalenie zdolności produktywnych (werbalne i niewerbalne komunikowanie się).

Zdaniem nauczycieli uczestniczących w projekcie pn. „Not all Superheroes wear capes. Nie wszyscy superbohaterowie noszą peleryny” do jego walorów można zaliczyć: dobrowolność udziału, swobodę działań oraz atrakcyjny temat, dzięki czemu uczniowie i nauczyciele wykazywali większą motywację do pracy. Uczniowie mieli świadomość, że „to, co zaproponowali było uwzględniane – liczyło się ich zdanie”. Chętniej więc dzieli się przemyśleniami, pomysłami. Efekty ich pracy były upowszechniane w gazetkach szkolnych i w Internecie. Do korzyści wynikających z realizacji zajęć projektowych respondenci zaliczyli również to, iż wychowankowie wykonując zadania, spontanicznie inicjowali i prowadzili ze sobą rozmowy, integrowali się z uczniami należącymi do innych zespołów uczniowskich. Tym samym przekraczali swoje granice związane z wchodzeniem w interakcje oraz komunikowaniem się. Oprócz umiejętności współpracy doskonalili argumentację, negocjowanie, wspólne podejmowanie decyzji, dostrzegali potrzebę, możliwości i korzyści wynikające z kompromisu. Poszerzyli ogólną wiedzę o państwach partnerskich, o swoich superbohaterach, o ich pracy itp. Uświadomili sobie, iż komunikacja może odbywać się nie tylko z wykorzystaniem różnych systemów werbalnych (języków), ale też pozawerbalnie. Poznali nowe słowa w języku angielskim. Uczyli się zadawania pytań zaproszonym dorosłym osobom, co wielu uczniom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu sprawia dużą trudność. Nabywali umiejętność świadomego operowania słowem.

Podobne efekty uzyskano w projekcie realizowanym w dąbrowskim ośrodku. Dzięki zastosowaniu audiodeskrypcji, czyli werbalnemu opisowi warstwy wizualnej spektaklu, uczniowie niewidomi i słabowidzący mogli w pełni współuczestniczyć i odczuwać emocje płynące ze sceny. Dzielić się nimi z rodzicami i kolegami. Audiodeskrypcja polega na opisywaniu (bez interpretacji i komentarza) kluczowych treści wizualnych. W przypadku sztuk teatralnych odczytywana jest na żywo. Opracowania słownego wymaga wszystko, co mieści się między dialogami aktorów, a więc takie elementy, jak: scenografia, kostiumy, inscenizacja, gra aktorów, gra światła. Opracowując opis, nauczyciel musi pamiętać, aby nie wypełniał on każdej dostępnej przerwy. Odbiorca sam powinien mieć możliwość usłyszenia emocji w głosach postaci, wsłuchać się w muzykę. W doborze słownictwa ważne jest sprawne i precyzyjne dobieranie kolorów, kształtów i stosun-

ków przestrzennych (kierunki podaje się „na godzinach”), pod względem składowym wymagane są proste konstrukcje (Bolińska, 2014, s. 170–176).

Jak słusznie zauważyła Małgorzata Bilewicz, w nauczaniu uczniów niewidomych słowo odgrywa istotną rolę, stanowi bowiem główny sposób ich komunikowania się z otoczeniem, dlatego nauczyciele powinni nie tylko precyzyjnie wyrażać swoje myśli, ale dbać o pogładowe wyjaśnianie nowych pojęć, polisensoryczne poznawanie ich desygnatów przez uczniów, tworzenie przestrzeni do stawiania pytań przez uczniów w razie wątpliwości (Bilewicz, 2015, s. 264–265).

Oczywiście nabywanie wyżej wymienionych kompetencji nie było łatwym zadaniem. Nauczyciele ZSS nr 8 w Tychach uczestniczący w wywiadzie wskazali na następujące trudności uczniów: krótkotrwała koncentracja uwagi na wykonywanym zadaniu, przewaga uwagi mimowolnej nad dowolną, mały zasób słownictwa i słabe rozumienie języka angielskiego. Ponadto wskazali na zewnętrzne bariery: trudności lokalowe, brak dostępu do Internetu, niemożność równoczesnej pracy poszczególnych zespołów uczniowskich (plan zajęć uczniów i nauczycieli), brak zgody rodziców na udział ich dzieci w zajęciach projektowych (mimo iż sami uczniowie byli zainteresowani uczestnictwem w tych zajęciach).

Podsumowanie

Kompetencje komunikacyjne stanowią podstawę poznania i jeśli są nie właściwie rozwijane, szczególnie w wieku wczesnoszkolnym, to zaniechanie lub nieprawidłowości w tym zakresie mogą mieć negatywne skutki. Dziecięce potrzeby poznawania świata, zabawy słowem i prezentacji siebie, mogą się wyrażać poprzez „bajkowanie”, które „nie tylko zachęca do słowotwórstwa, budowania metafor, ale pozwala dziecku na wyrażanie swoich uczuć” (Warzocho, 2017, s. 92). Opowiadane bajki, tworzone komiksy oraz inne historie, pokazują w uproszczony sposób związki przyczynowo-skutkowe między różnymi zdarzeniami czy czynnikami, przez co ułatwiają dzieciom zrozumienie podobnych zależności obecnych w realnym świecie, pomagają w nawiązaniu i rozumieniu emocji oraz uświadamiają samo ich istnienie i znaczenie w życiu człowieka. Dzięki wykorzystaniu teatru Kamishibai czy tworzeniu obrazkowo-słownych historii, dzieci czerpią radość ze wspólnego odczuwania tego, co się dzieje. Teatr, dialogowanie z zaproszonymi gośćmi, tworzenie komiksu wspomagają umiejętności komunikacyjne, pobudzają wyobraźnię, wyzwalają kreatywność, zachęcają do swobodnych wypowiedzi słownych. Ponadto inspirują do tworzenia własnych opowieści oraz prezentacji ich w formie tekstów i prac plastycznych. Promują one pracę zespołową, która ma ścisły związek z nabywaniem kompetencji komunikacyjnych.

Do niewątpliwych walorów obu projektów należy zaliczyć to, iż dzięki wprowadzonym rozwiązaniom metodycznym, stawianym zadaniom, uczniowie mieli

możliwość nabywania i rozwijania umiejętności transpozycji treści na inny kod (gest, obraz), mogli uzewnętrzniać swoje przeżycia i emocje, posługując się ruchem, rekwizytem czy tworzywem ikonicznym. W sytuacji, gdy ze względu na ich niepełnosprawność nie mieliby pełnego dostępu do informacji, mogli korzystać z dodatkowych źródeł (audiodeskrypcja, tyflografika, obrazki).

Warto podejmować kolejne działania innowacyjne, inspirowane przedstawionymi tu rozwiązaniami lub mające inny charakter. Ważne, aby stymulowały, wspierały rozwój kompetencji komunikacyjnych uczniów z zaburzeniami percepcji i komunikacji. Pozwalały przekraczać dotychczasowe granice, a gdy zaistnieje taka potrzeba – „wyrażać się inaczej”.

Bibliografia

- Bolińska, M. (2014). Z obrazu na słowo. Kilka uwag o technice audiodeskrypcji. *Studia Socialia Cracoviensia*, 1 (10), 169–180.
- Bilewicz, M. (2015). Trudności dzieci z niepełnosprawnością wzroku w nabywaniu kompetencji kluczowych i sposoby ich przewyżczenia. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna* (s. 261–273). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Coste, D. i in. (2003). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Dudel, B., Głowska-Sołdatow, M. (2017). *Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Matusi, M. (2017). *Wszystko o Kamishibai. Pytania i odpowiedzi*. Katowice: Wydawnictwo Tibum.
- Toeplitz, K.T. (1984). *Sztuka komiksu*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Wiśniewska-Kin, M. (2015). Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań (s. 13–27). W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego

- nego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017 poz. 256.
- Twardowski, A. (2001). Jak dorośli mogą pomóc dziecku jak nauczyć się języka (s. 29–43). W: T. Rzepa (red.), *Psychologia komunikowania się*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wendreńska, I. (2013). „Inna szkoła”, czyli dobre praktyki w zakresie nowatorstwa pedagogicznego (s. 141–151). W: Markéta Šauerová (red.), *Zážitková Pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká Škola Tělesné Výchovy a Sportu Palestra.
- Wendreńska, I., Stankowska, N. (2013). Des projets de l’UE comme possibilité de l’amélioration de la qualité de formation professionnelle et l’activation professionnelle des personnes handicapées mentales. Les expériences à l’Ecole spécialisée pour handicapés mentaux, 8 à Tychy (s. 104–114). W: A. Stankowski (red.), *Visopn dans l’éducation des élèves handicapés mentaux*. Fribourg: Association internationale Sciences, Éducation, Cultures, Traditions.
- Zacłona, Z. (2018). Rozważania o kompetencjach kluczowych w kontekście edukacji (s. 10–20). W: Z. Zacłona, B. Lisowska (red.), *Kluczowe kompetencje rozwijane w kształceniu i wychowaniu*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2013). Problem kompetencji – założenia i edukacyjne iluzje (s. 35–47). W: J. Stańczyk, E. Nowikiewicz (red.), *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych.
- Żuchowska, W. (1999). Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji. *Nowa Poliszczyzna*, 1, 31–36.

Źródła internetowe

- <https://en.calameo.com/books/005889121302f70e79ee2> [02.07.2019].
- <https://twinspace.etwinning.net/79805/pages/page/589855> [01.07.2019].
- www.arteterapia.blogspot.pl [29.06.2019].
- www.facebook.com/ZespolSzkolSpecjalnychNr8WTychach [01.07.2019].
- <http://oculino.com/kolobajki-ksiazki-dotykowe/>
- <https://www.tibum.pl/shop/co-to-jest-kamishibai>
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 18 grudnia 2006 r. w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dn. 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> [dostęp: 29.06.2019].

Help me express myself in a different way – enabling special school students to acquire communicative competence (examples of good practices)

Summary

Along with the development of a knowledge society it's crucial to create, for all individuals regardless of their origin, age, sex, (dis)ability, conditions for acquiring competence perceived as the key one in their development and taking roles in society. The article presents examples of international cooperation within the frames of building communicative competence of special school students. The attempt to describe and analyze the competence will enable to present inspiring value of the undertaking activities. It may also constitute an incentive to further exchange of experience in this area.

Keywords: key competence, communicative competence, EU projects, audio description, touch and feel books.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.10>

Anna IRASIAK

<https://orcid.org/0000-0003-3046-6365>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: a.irasiak@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Irasiak, A. (2019). O potrzebie refleksji nad polskim językiem migowym jako przedmiotem nauczania i uczenia się. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 123–136.

O potrzebie refleksji nad polskim językiem migowym jako przedmiotem nauczania i uczenia się

Streszczenie

Celem artykułu jest wskazanie nowego obszaru dla refleksji i eksploracji naukowej, jakim jest nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego. Wiedza z tego zakresu jest nieustannie rozwijana poprzez działalność nauczycieli w praktyce edukacyjnej podczas różnego rodzaju szkoleń, kursów, lektoratów i innych form kształcenia. Konstruowana wiedza praktyczna może być poprzez pracę badawczą przekształcana w wiedzę o charakterze naukowym i skupiana w ramach jednego obszaru (subdyscypliny?) dydaktyki języka migowego.

Słowa kluczowe: polski język migowy, system językowo-migowy, kształcenie, dydaktyka języka migowego.

Wprowadzenie

Poniższy artykuł powstał jako refleksja po przeprowadzonych przeze mnie badaniach w ramach przygotowania i obrony rozprawy doktorskiej¹ dotyczących społecznego konstruowania wiedzy na temat kształcenia polskiego języka migo-

¹ Rozprawa doktorska pt. *Wzajemne uczenie się osób głuchych i słyszących w projekcie edukacyjnym. Z badań w działaniu*, napisana pod kierunkiem prof. CDV dr hab. Bogusławy Doroty Gołębiak, promotor pomocniczy – dr Małgorzata Piasecka, obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

wego (PJM). W badaniach tych znalazło potwierdzenie przekonanie o niedostatku wiedzy na temat kształcenia tego języka, jednak wymagało zrewidowania założenie, czym jest owa *wiedza* i jakiego typu wiedza jest potrzebna. Na przestrzeni ostatnich lat nauczyciele języka migowego poprzez własną praktykę i działalność edukacyjną wypracowali bogaty zbiór wiedzy dotyczącej procesu kształcenia w zakresie PJM. Jest to wiedza pochodząca z codzienności, będąca wytworem społecznym, wiedza doświadczalna, pragmatyczna, o charakterze przepisu. Jest gromadzona przez nich w procesie profesjonalizacji swojej działalności edukacyjnej. Lecz wiedza ta jest także indywidualną „własnością” każdego z nauczycieli. Aby mogła się ona stać dobrem wspólnym i przyczynić się do rozwoju zawodowego nauczycieli oraz poprawy jakości kształcenia, koniecznym jest tworzenie okazji do spotkania, dialogu oraz wymiany doświadczeń. We wspomnianej rozprawie okazję taką stanowiła Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. *Nauczanie i uczenie się polskiego języka migowego*, stanowiąca część szerszego projektu edukacyjnego. W ostatnich latach zaobserwować można również realizację szeregu aktywności inicjowanych przez samych nauczycieli i lektorów. Wnioskować można z nich o narastającej potrzebie z jednej strony rozwoju własnego warsztatu pracy, poznawania nowych metod i eksplorowania nieznanymi koncepcji kształcenia, a z drugiej przedyskutowania, czy wręcz supervizji trudności, z jakimi nauczyciele spotykają się w nauczaniu PJM. Do takich działań należą: zrzeszanie się za pośrednictwem portali społecznościowych i tworzenie forów wymiany myśli, a także organizacja cyklicznych seminariów i różnego rodzaju szkoleń. Poprzez te działania wiedza o kształceniu w zakresie języka migowego odrywa się od indywidualnych doświadczeń, obiektywizuje się w języku (migowym, polskim), uprawomocnia, popularyzuje i niejednokrotnie utrwała w postaci zapisów tekstowych lub materiałów filmowych. Od tego miejsca już tylko krok do konstruowania wiedzy o charakterze naukowym, akademickim i teoretycznym. Wiedzy, która przedstawia prawidłowości, wyjaśnia nieznanne oraz może być podstawą do projektowania nowoczesnego systemu dydaktycznego kształcenia PJM czy realizacji innowacji edukacyjnych. Wiedza ta oraz jej odkrywanie lub konstruowanie może być przedmiotem zainteresowania badaczy i stanowić przedmiot badań w ramach wspólnego obszaru, jakim jest *dydaktyka języka migowego*.

1. Polski język migowy – kwestie lingwistyczne

Dla prowadzenia rozważań nad kształceniem języka migowego jako przedmiotem naukowego zainteresowania, koniecznym jest omówienie kwestii lingwistycznych związanych z budową języka migowego. Kwestie te mają fundamentalne znaczenie dla obalenia mitu jakoby polski język migowy nie był prawdziwym językiem. Dzięki prowadzonym badaniom lingwistycznym, które realizują

w pierwszej kolejności cele poznawcze, możliwa jest zmiana stereotypów narosłych przez wiele lat wokół języka migowego. Wśród często pojawiających się mylnych przekonań wskazać można m.in. poglądy, że *PJM jest formą komunikowania się, a nie językiem*, natomiast *znaki migowe są wyłącznie naturalnymi gestami, a nie symbolami*. Do innych błędnych przekonań zaliczyć można twierdzenia, że *polSKI język migowy jest agramatyczny, słownik polskiego języka migowego jest ograniczony i nie zawiera wielu pojęć potrzebnych do przedstawienia bardziej skomplikowanych treści lub że PJM jest „derywatem” od języka mówionego* (miganą odmianą języka polskiego) (Czajkowska-Kisil, 2014; Tomaszewski, 2004, 2006; Tomaszewski, Rosik, 2003).

Wymienione wyżej stereotypy funkcjonowały w opinii społecznej, także wśród specjalistów zajmujących się edukacją lub rehabilitacją osób niesłyszących. Często były również utrwalane przez osoby głuche, które nie miały wiedzy językoznawczej lub mają błędną wiedzę i tym samym nie doceniały wartości własnego języka. Taka postawa jest wynikiem wieloletniej deprecjacji PJM w polskiej surdopedagogice. Przez wiele lat za wiodące uważano metody oralistyczne – preferujące komunikację uczniów niesłyszących poprzez mowę foniczną i odrzucające język migowy. Powodami, dla których język migowy nie był uważany za język były: traktowanie go przez społeczność słyszącą jako formę stygmatyzacji komunikacyjnej (jest on widoczny, a nie słyszany); utożsamianie go z procesami mówienia; pogląd, że pełna socjalizacja osoby głuchej jest możliwa wyłącznie za pomocą mowy, w sytuacji, gdy osoba niesłysząca osiągnie biegłość bądź wystarczający poziom kompetencji komunikacyjnej oraz traktowanie języka migowego jako sub kodu języka polskiego, a nie autonomicznego języka (Czajkowska-Kisil, 2007, s. 59–60, 2014, s. 24–25).

Intensywne badania językoznawcze nad językiem migowym w Polsce rozpoczęły się stosunkowo niedawno, z kilkunastoletnim opóźnieniem w stosunku do krajów zachodnich, lecz prowadzone są bardzo intensywnie i owocują dużą liczbą publikacji, potwierdzając spełnianie przez PJM kryteriów definicyjnych języka naturalnego oraz eksplorując kolejno: fonologię, morfologię, składnię i inne obszary związane z jego strukturą i pełnionymi funkcjami (zob. Farris, 1994; Łacheta, Czajkowska-Kisil, Linde-Usiekiewicz, Rutkowski, 2016; Łozińska, Rutkowski, 2014; Świdziński, Gałkowski, 2003; Tomaszewski, 2005a, 2005b, 2007, 2010, 2011; Tomaszewski, Farris, 2010). W literaturze przedmiotu wprost odnaleźć można definiowanie polskiego języka migowego poprzez odwoływanie się do definicji języka naturalnego w rozumieniu semiotycznym. A brzmi ona:

Język naturalny [...] to dwuklasowy system znaków umownych służący określonej populacji do komunikacji uniwersalnej. Obejmuje on dwie klasy znaków: *znaki proste* (jednostki słownika; powiedzmy, słowa) i *znaki złożone* (wyrażenia zbudowane z jednostek słownika na mocy zbioru reguł zwanego gramatyką; powiedzmy, zdania). Wyrażenia języka naturalnego są informacyjnie nielokalne – wykorzystuje się je do informowania o wszystkim (Świdziński, 2005).

Jak pisze Tomaszewski:

PJM charakteryzuje się dwuklasowością specyficzną dla języków naturalnych. Posiada dwa składniki – słownictwo i gramatykę rządzącą tworzeniem wypowiedzi złożonych ze znaków migowych. PJM posiada zatem tak zwaną podwójną artykulację jako cechę, która charakteryzuje wszystkie ludzkie języki naturalne. Na pierwszym poziomie artykulacji z elementarnych „fonemów” wizualnych nie mających jeszcze znaczenia, powstają najmniejsze jednostki znaczące, czyli morfemy w postaci znaków migowych niosących znaczenie. Na drugim poziomie artykulacji z kombinacji tych morfemów tworzą się zdania wizualno-przestrzenne, którymi rządzą reguły składniowe (Tomaszewski, 2006, s. 6).

Język ten pełni funkcję reprezentatywną, co oznacza, że ukazuje rzeczywistość pozajęzykową za pomocą znaków konwencjonalnych. W języku migowym można rozmawiać o zdarzeniach odległych w czasie i przestrzeni. Jest narzędziem myślenia, za pomocą którego można prezentować świat. Jest również językiem żywym, co oznacza, że można w nim tworzyć nowe znaczenia i rozmawiać na tematy abstrakcyjne. Dzięki niemu możliwa jest transmisja kulturowa, czyli przekazywanie za pomocą kodu językowego z pokolenia na pokolenie doświadczeń, wartości, zwyczajów itp., które następnie są przyswajane w procesie socjalizacji, kształcenia i wychowania. Poza tym język migowy cechuje produktywność, co oznacza, że ma potencjał do wytwarzania przez osoby niesłyszące nowych znaków, które nigdy nie były widziane u innych użytkowników tego języka oraz do tworzenia metafor i używania złożeń i zapożyczeń (por. Czajkowska-Kisil, 2014; Tomaszewski, 2004, 2006; Tomaszewski, Rosik, 2003). Według Małgorzaty Czajkowskiej-Kisil polski język migowy jako język pierwszy dziecka głuchego realizuje wszystkie operacje myślowe oraz funkcjonuje jako język wewnętrzny. Spełnia także wszystkie wymagania stawiane językom naturalnym. Uważa ona, że to brak wiedzy o opisanych wyżej zagadnieniach ma wymierne konsekwencje dla funkcjonowania społecznego i edukacji niesłyszących (Czajkowska-Kisil, 2007, s. 61).

2. Kierunki przemian w kształceniu języka migowego

Rozpoczęcie i prowadzenie badań w zakresie lingwistyki języka migowego miało także znaczący wpływ na zmiany w podejściu do edukacji językowej osób niesłyszących i kształcenia w zakresie języka migowego. Przyjęcie dwu kluczowych założeń: pierwszego, że polski język migowy jest językiem oraz że głuchota jest zjawiskiem nie tylko medycznym, ale także społecznym i kulturowym, wymusiło zmianę optyki badania zjawisk edukacyjnych związanych z Głuchymi i stało się przyczynkiem do przeprojektowania podejścia do kwestii edukacji tej grupy osób. Szczególnie odejście od edukacji *za pomocą* systemu językowo-migowego (SJM)²

² System językowo-migowy to sztucznie utworzona migana odmiana języka polskiego mówionego, nazywana czasami również *językiem miganim*. Znaki migowe są w nim używane w szyku

i kształcenia w zakresie systemu językowo-migowego na rzecz polskiego języka migowego wydaje się być istotne, ponieważ zachodzi na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat.

Pierwsze kursy systemu językowo-migowego odbyły się na początku lat 60. XX wieku. Ich organizatorami i autorami programów kształcenia byli Stanisław Siła-Nowicki oraz Bogdan Szczepankowski. Wkrótce zostały również uruchomione szkolenia dla wykładowców systemu językowo-migowego, dzięki którym kadra szkoląca szybko się powiększała, a dostęp do komunikacji za pomocą SJM był coraz większy. Szczególnie Profesorowi Szczepankowskiemu zawdzięcza się wprowadzenie systemu językowo-migowego do szkół i ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących, gdyż w owym czasie powszechne były wymienione wcześniej stereotypy na temat naturalnego języka migowego, uznające go za język o niższym statusie niż język polski, powodujące niechęć wobec stosowania go w procesie edukacji. SJM miał w owym czasie wiele zalet: był łatwiejszy niż PJM do przyswojenia przez osoby słyszące (w tym specjalistów takich jak: logopedzi, audiolodzy, psychologowie, nauczyciele, pracownicy socjalni itp.) ze względu na znajomość zasad gramatyki języka polskiego. Szybko można było się go również nauczyć na krótkich kursach organizowanych przez Polski Związek Głuchych. Dlatego był szeroko wykorzystywany przez wyszkolonych w nim nauczycieli słyszących w nauczaniu dzieci głuchych polszczyzny fonicznej i pisanej, a także w przekazywaniu wiedzy i komunikowaniu się (Szczepankowski, 1999, s. 162). Niestety nie sprawdził się on w nauczaniu języka polskiego jako języka pierwszego oraz nie umożliwiał w pełni zrozumiałej komunikacji z osobami niesłyszącymi. Osoba słysząca znająca system językowo-migowy miała łatwość w przekazywaniu informacji, lecz bardzo trudno, pomimo ukończenia kursu, było jej zrozumieć osobę niesłyszącą migającą w naturalnym języku migowym. Zdobycie tej umiejętności wymagało wiele czasu i praktyki. Z perspektywy osoby niesłyszącej komunikat migany w SJM nie zawsze był rozumiały, bądź nie zawsze był rozumiały prawidłowo (por. Szczepankowski, 1999, s. 153, 162).

W latach 90. wraz z rozpowszechnianiem świadomości odrębności językowej Głuchych i docenieniem wartości polskiego języka migowego, rozpoczął się mozolny proces przestawiania się na tworzenie podwalin teoretycznych i budowanie korpusu doświadczeń dla edukacji PJM. Istotnym przyczynkiem do rozwoju kształcenia PJM i za razem jednym z pierwszych polskich projektów naukowo-badawczych dotyczących języka migowego był projekt realizowany w latach 1999–2002, zwieńczony publikacją *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących* pod redakcją Marka Świdzińskiego i Tadeusza Gałkowskiego (2003, s. 5). Badania te realizowane w perspektywie trzech dyscyplin: lingwistyki, psychologii i historii pobudziły zainteresowanie kwestią języka migo-

gramatycznym języka polskiego, fakultatywnie dodawane są końcówki fleksyjne za pomocą alfabetu palcowego (Szczepankowski, 1999, s. 153).

wego jako przedmiotem dociekań naukowych i są kontynuowane i rozwijane do dnia dzisiejszego – głównie na Uniwersytecie Warszawskim, ale również w innych ośrodkach naukowych w Polsce. Na uczelni tej w połowie lat 90. uruchomiono także pierwsze w Polsce seminaria i lektoraty z języka migowego, a obecnie (od roku akademickiego 2019/2020) prowadzone są pierwsze studia magisterskie z zakresu filologii polskiego języka migowego (zob. fpjm.uw.edu.pl).

Jednak mogą zaryzykować stwierdzenie, że pomimo upływu czasu i popularyzacji kształcenia w zakresie polskiego języka migowego wciąż jesteśmy w „okresie przejściowym”, w którym kursy i szkolenia z sytemu językowo-migowego są już rzadkością, lecz wciąż nie posiadamy solidnych podstaw teoretycznych dla kształcenia PJM, głównie z obszaru dydaktyki tego języka. Pomimo to zmiana z kształcenia z SJM na PJM sukcesywnie się dokonuje, napędzana głównie prawami popytu i podaży, regulującymi zapotrzebowanie na stworzenie oferty kształcenia PJM. Znaczącym czynnikiem stymulującym rozwój kształcenia w obszarze PJM było wejście w życie ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 r. *o języku migowym i innych środkach komunikowania się* (Dz.U. z 2011 r., Nr 209, poz. 1243), która nałożyła na organy administracji publicznej (oraz podmioty lecznicze, jednostki Policji, Państwowej Straży Pożarnej i straży gminnej) obowiązek udostępnienia w kontaktach z osobami niesłyszącymi usług tłumacza PJM, SJM lub SKOGN³ oraz umożliwiła dofinansowanie ze środków publicznych kursów języka migowego. Zapis ten zmotywował do uczenia się polskiego języka migowego m.in. wielu pracowników ww. jednostek oraz wymusił wyszkolenie wielu wysoko wykwalifikowanych tłumaczy języka migowego.

Inny ważny, choć wciąż pozostający głównie w sferze postulatów, impuls dla rozwoju dydaktyki języka migowego oraz odpowiadającej jej praktyki edukacyjnej, stanowić może opracowanie i wdrożenie do polskiego systemu oświaty modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych. Idea edukacji dwujęzycznej była dostępna w Polsce już w latach 90. i rozpowszechniła się m.in. za sprawą publikacji naukowej Danielle Buvet *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego* (1996). Przedstawiono w niej eksperyment pedagogiczny zrealizowany w latach 1979–1981, a dotyczący edukacji dzieci przedszkolnych za pomocą francuskiego języka migowego i francuskiego języka fonicznego, wprowadzający również podstawy pisania i czytania. Działanie to wpłynęło pozytywnie na rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci zarówno w języku migowym, jak i fonicznym, lecz najważniejszym efektem, jaki podkreśla sama autorka, było stworzenie dziecku niesłyszącemu atmosfery swobodnej komunikacji i możliwości odnoszenia sukcesów komunikacyjnych.

Niestety od czasu ukazania się tej publikacji minęło już ponad dwadzieścia lat, a w Polsce model jest stosowany w bardzo niewielkim zakresie. Jedną z niewielu instytucji, które w owym czasie go wdrożyła i kontynuuje pracę w oparciu

³ SKOGN – sposoby komunikowania się osób głuchoniewidomych, czyli podstawowy środek komunikowania się osób mających łącznie występujące dysfunkcje narządu wzroku i słuchu.

o jego idee jest Instytut Głuchoniemych w Warszawie (Świdziński, 2003, s. 256; Tomaszewski, Sak, 2014, s. 136). Pewną nadzieję na popularyzację modelu i przełamanie barier legislacyjnych w jego wdrażaniu stanowi projekt pt. *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych* [...] ⁴, którego celem było przedstawienie rozwiązań systemowych dla wdrożenia tej koncepcji w zgodzie z aktualnym stanem prawnym, po uprzedniej szerokiej debacie publicznej, w której głos mogli zabrać interesariusze procesu edukacji głuchych, tacy jak: pedagodzy specjaliści, lingwiści, nauczyciele, rodzice, logopedzi, lektorzy języka migowego, osoby niesłyszące itp. Wydana na zakończenie projektu publikacja o tym samym tytule zawiera kompleksowe wytyczne i rekomendacje zarówno z punktu widzenia prawa, jak i podstaw teoretycznych i metodycznych, które są szczególnie pożądane, ponieważ: po pierwsze są bardzo aktualne, po drugie są właściwe dla polskiego kręgu kulturowego, a nie są wyłącznie zapożyczeniami rozwiązań zagranicznych, po trzecie są poparte szerokimi konsultacjami społecznymi, co zaowocowało wypracowaniem propozycji uwzględniających różnorodne konteksty, w jakich edukacja ta miałaby mieć miejsce.

Dodatkowym naukowym potwierdzeniem słuszności wprowadzania edukacji dwujęzycznej są badania przeprowadzone przez Justynę Kotowicz i przedstawione w rozprawie doktorskiej pt. *Specyfika funkcjonowania poznawczo-komunikacyjnego głuchych dzieci dwujęzycznych w okresie późnego dzieciństwa* ⁵. W pracy tej autorka udowadnia, że dostarczenie dzieciom niesłyszącym możliwości posługiwania się językiem i wczesnego komunikowania się powoduje, że ich ogólny rozwój jest porównywalny do rozwoju dzieci słyszących, stąd wskazuje podejście edukacji dwujęzycznej bimodalnej (migowo-pisanej) jako właściwe dla części dzieci niesłyszących (Kotowicz, 2018).

Proponowana w projekcie Magdaleny Dunaj edukacja dwujęzyczna dwumodalna opiera się na tzw. modelu addytywnym, który polega na rozwijaniu kompetencji w posługiwaniu się językiem prymarnym (L₁, językiem migowym) jak i językiem drugim (L₂, językiem polskim), przy czym rozwijanie kompetencji w języku drugim nie wpływa negatywnie na posiadane kompetencje w języku pierwszym. Założenia modelu wskazują jasno, że udział w tak skonstruowanym procesie edukacji opiera się na dobrowolności uczestnictwa w nim wyrażonym np. wolą rodziców dziecka niesłyszącego uczestniczenia przez nie w takim typie

⁴ Pełna nazwa – *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych. Rekomendacje rozwiązań systemowych dla Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwa Zdrowia*. Projekt objęty patronatem Pełnomocnika Rządu ds. Równego Traktowania i Łódzkiego Kuratora Oświaty. Koordynatorem projektu była dr Magdalena Dunaj. Miałam możliwość uczestniczenia w panelu eksperckim podczas prowadzonych konsultacji oraz wygłoszenia referatu pt. *Kształcenie polskiego języka migowego w edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych* na konferencji podsumowującej projekt. Link do strony projektu: www.pzg.lodz.pl/edukacja/

⁵ Praca doktorska przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Kielar-Turskiej i obroniona na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w 2016 roku.

edukacji. Nie jest on związany wyłącznie z kształceniem szkolnym, lecz zakłada wprowadzenie komunikacji w języku migowym w rodzinie od początku życia dziecka oraz jego udział w programie wczesnego wspomagania rozwoju. Nie wyklucza on również możliwości posiadania przez dziecko implantu słuchowego. W odniesieniu do edukacji instytucjonalnej, może być realizowany zarówno w oparciu o system szkolnictwa specjalnego, jak i ogólnodostępnego, pod warunkiem posiadania odpowiednio wykwalifikowanej kadry w zakresie kompetencji językowych i komunikacyjnych, ale również w zakresie wiedzy z obszaru *deaf studies* i kulturowej odrębności społeczności Głuchych (Dunaj, 2016, s. 66–72). Wiedza ta jest szczególnie ważna dla prezentowania dziecku niesłyszącemu szacunku wobec obu języków i obu kultur w edukacji dwujęzycznej, tak, aby edukacja ta miała charakter immersji, czyli dwujęzyczności wzbogacającej, doprowadzającej do osiągnięcia pełnej kompetencji w obu językach.

Przyjęcie wyżej opisanych założeń o prawie do (i konieczności) posługiwania się językiem migowym w administracji publicznej oraz o prawie dziecka do posługiwania się językiem migowym i pobierania w nim nauki m.in. w oparciu o model edukacji dwujęzycznej, rozpowszechniają się i są co raz bardziej popularne. Dodatkowo są wspierane realizacją systemowych działań na rzecz zwiększenia dostępności do dóbr, usług oraz możliwości udziału w życiu społecznym i publicznym osób o szczególnych potrzebach, w tym z wykorzystaniem języka migowego (zob. program *Dostępność Plus*). W konsekwencji, co raz bardziej nagłym staje się wypracowanie ram teoretycznych i rozpoczęcie naukowej dyskusji o nauczaniu i uczeniu się polskiego języka migowego, w kontekście wypracowywania koncepcji kształcenia osób, które z racji dysfunkcji narządu słuchu (własnej lub członka rodziny), potrzeb zawodowych (tłumacze, sudopedagogzy, logopedzi, pracownicy administracji i służby zdrowia itp.) czy w końcu potrzeb osobistych (pasja, zainteresowanie) chcą uczyć się tego języka.

Budowanie założeń teoretycznych dla kształcenia polskiego języka migowego jest procesem poszukiwania odpowiedzi na szereg dotąd niewyjaśnionych pytań, których stawianie można zacząć, chociażby wokół kwestii zdiagnozowania wady słuchu u dziecka⁶: jak kształcić (niemigających) rodziców dziecka niesłyszącego w zakresie PJM, aby mogli się z nim komunikować w sposób możliwie naturalny i swobodny? Jak kształcić rodzeństwo i dalszą rodzinę dziecka niesłyszącego? Jak wprowadzać dziecku niesłyszącemu język migowy od pierwszych momentów po zdiagnozowaniu u niego wady słuchu? W jaki sposób stwarzać mu okazje do nabywania języka migowego na różnych etapach rozwojowych (także w edukacji szkolnej)? Jak kształcić nauczycieli, których zadaniem będzie nauczanie przedmiotów szkolnych w języku migowym oraz specjalistów, którzy będą wspierali dziecko w jego rozwoju? Jak w proces kształcenia języka

⁶ Thomas K. Holcomb (2013, s. 38–39) opisuje prawidłowość, według której około 90% dzieci niesłyszących rodzi się w rodzinach słyszących, z kolei około 90% głuchych rodziców posiada potomstwo słyszące.

migowego włączać misję pobudzania świadomości odrębności kulturowej osób Głuchych? Jak kształcić pracowników różnych instytucji publicznych i tłumaczy, których zadaniem będzie ułatwianie dostępu do informacji i usług oraz niwelowanie barier komunikacyjnych? itp.

Wielość tych pytań można zestawić z głośno już wybrzmiewającymi głosami naukowców, którzy wskazują na brak ujednoczonych standardów, niedostatek publikacji i wiedzy naukowej na temat edukacji PJM. W raporcie zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich pt. *Sytuacja osób głuchych w Polsce* stwierdzono:

W żadnej szkole w Polsce PJM nie jest ani językiem wykładowym, ani obowiązkowym. Nie istnieją programy nauczania PJM, ani standardy obowiązujące nauczycieli tego języka. To sprawia, że uczeń niesłyszący nie ma w szkole możliwości rozwijania swojego własnego języka, inaczej niż dziecko słyszące, które doskonali swój język w ramach przedmiotu „język polski” (Czajkowska-Kisil, Siepkowska, Sak, 2014, s. 13).

Nie ma również możliwości wykorzystania lub adaptacji struktury organizacyjnej kształcenia systemu językowo-migowego, gdyż jak wskazują badacze, nie jest on właściwy do stosowania w ramach modelu dwujęzycznego i nie przyniósł oczekiwanych rezultatów edukacyjnych (Czajkowska-Kisil, 2006, s. 272; Dunaj, 2016, s. 7–8; Tomaszewski, Sak, 2014, s. 136). Niestety problem braku podstaw teoretycznych i ujednoczonych standardów kształcenia języka migowego nie jest problemem wyłącznie Polskim. W ramach *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe*, w latach 2012–2015 realizowany był projekt *Pro-Sign. Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages*, którego celem było stworzenie europejskiego systemu opisu kształcenia językowego dla języków migowych analogicznego, jaki jest wykorzystywany w kształceniu języków fonicznych. Kontynuacją tego projektu w latach 2016–2019 jest program *Promoting Excellence in Sign Language Instruction*, który zmierza do podniesienia jakości kształcenia języka migowego oraz profesjonalizacji i standaryzacji kształcenia nauczycieli tego języka, poprzez dostarczenie ram teoretycznych oraz rozwiązań metodycznych i narzędzi dla edukacji języka migowego na wyższych poziomach zaawansowania.

Opracowanie warunków i sposobów kształcenia w obszarze polskiego języka migowego jako języka pierwszego oraz jako języka obcego jest jednym z warunków dla kształcenia profesjonalnych tłumaczy języka migowego, przeszkolenia specjalistów pracujących z osobami niesłyszącymi oraz wprowadzenia modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych.

3. Edukacja PJM jako przedmiot dociekań naukowych

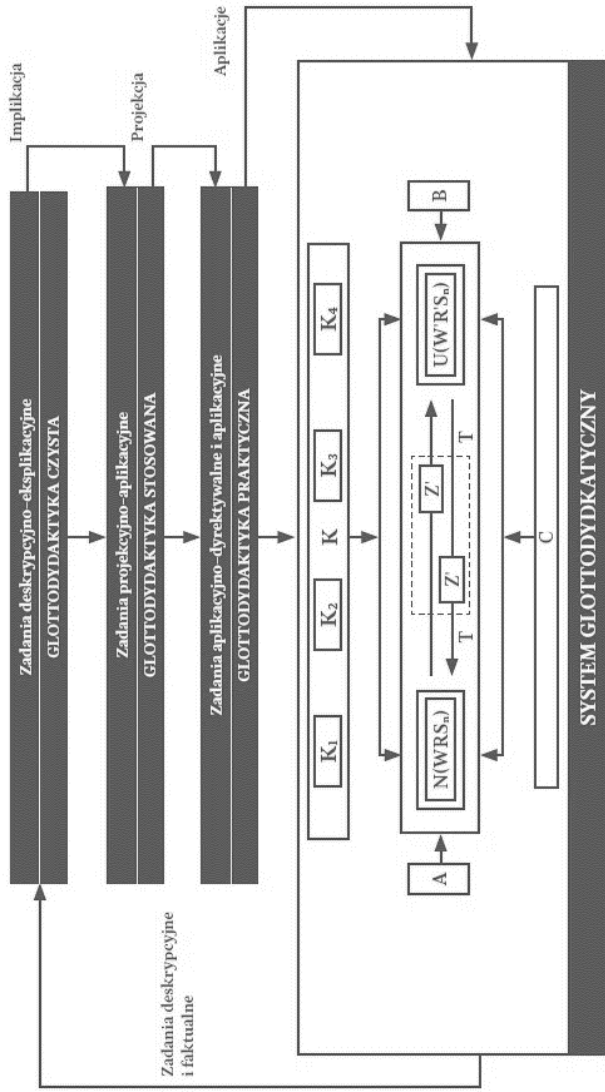
Pytanie o to, jaka jest i jaka powinna być edukacja polskiego języka migowego jest pytaniem bardzo szerokim. Wyraża potrzebę wskazania holistycznego

podejścia do kształcenia PJM i wyznaczenia jego meteoorientacji. Jest poszukiwaniem koncepcji i stworzeniem modelu, który przedstawiałby pomysł na kształcenie języka migowego w kontekście polskiej społeczności i kultury Głuchych.

Pytanie o edukację PJM powinno być osadzone, po pierwsze, w wiedzy dotyczącej pedagogiki ogólnej, przedstawiającej dyskusję o aktualnie zachodzących zmianach w edukacji i wskazującej trendy w pracy pedagogicznej; po drugie, w wiedzy dydaktycznej koncentrującej się na systemie oświatowym, wskazującej kierunki pracy szkoły i wyznaczającej obszary alternatywy edukacyjnej, po trzecie, w wiedzy z zakresu glottodydaktyki, prezentującej mechanizmy procesów kształcenia języków obcych i w końcu, po czwarte, w obszarze glottodydaktyki polskiego języka migowego, której tożsamość i swoistość należy dookreślić.

Tak więc mówienie i pisanie o teorii kształcenia PJM wymaga wyznaczenia jej granic, na przykład poprzez wskazanie kontekstów zewnętrznych, wynikających z umiejscowienia jej w ramach dyscypliny pedagogika⁷ oraz jej subdyscyplin, a także wyznaczenia granic od wewnątrz poprzez wskazanie jakiego obszaru teorii i praktyki będzie ona dotyczyć. W wyznaczaniu granic zewnętrznych istnieje możliwość odwołania się do wypracowanych już koncepcji i realizowanych zadań glottodydaktyki ogólnej. Przykładem może tu być przywołany przez Annę Jaroszewską (2014) model stworzony przez Władysława Woźniewicza (rys. 1). Autor przedstawia w nim schemat, w którym prezentuje interakcyjny poziom układu glottodydaktycznego wytworzonego „pomiędzy” oraz „wraz z” nauczycielem i uczniem, poziom systemu glottodydaktycznego, który wpisuje się w ramy modeli systemów dydaktycznych konstruowanych na gruncie dydaktyki ogólnej na przykład przez Wincentego Okonia (2003, s. 62–64), a także trzeci poziom przedstawiający glottodydaktykę jako dyscyplinę teoretyczną, oddzielając ją tym samym od nauki stosowanej i dydaktyki praktycznej. Na tym poziomie *glottodydaktyka czysta* stanowi fundament – zbiór wiedzy o całym systemie glottodydaktycznym, zawierający właściwe dla niej twierdzenia i generalizacje. Na nim opiera się *glottodydaktyka stosowana*, która za pomocą metod naukowych bada i unowocześnia dotychczasowe, a także opracowuje zupełnie nowe metody nauczania i strategie uczenia się języków obcych. Od niej z kolei zależna jest *glottodydaktyka praktyczna*, mająca bezpośrednie powiązanie z systemem glottodydaktycznym. Jej zadaniem jest wdrażanie oraz weryfikacja metod i strategii dostarczanych przez glottodydaktykę stosowaną. Ta część schematu pokazuje wyraźnie zależności, jakie zachodzą pomiędzy teorią i praktyką, analogicznie do tych, jakie mają miejsce w innych dyscyplinach naukowych, w tym w szczególności w pedagogice.

⁷ Aleksander Szulc (1997, s. 53) utożsamia glottodydaktykę z dydaktyką języków obcych i osadza ją w ramach dyscypliny pedagogika, pisząc, że jest to „dyscyplina pedagogiczna, zajmująca się w nawiązaniu do dydaktyki ogólnej procesem opanowywania języka obcego w sposób sterowany. Jest ona m.in. wypadkową takich nauk, jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia, fizjologia mowy, akustyka, logopedia”.



Legenda: Centralny układ glottodydaktyczny i jego obiekty: N – nauczyciel, U – uczeń, W – umiejętność władania językiem przez nauczyciela, W' – stopień opanowania umiejętności władania językiem przez ucznia, R – kompetencja językowo-komunikacyjna nauczyciela, R' – zakres wiedzy metajęzykowej ucznia, SN – stosowana strategia (metoda) nauczania, SU – indywidualna strategia uczenia się przez ucznia, Z – wypowiedź nauczyciela, Z' – wypowiedź ucznia, T – kontakt czasowo-prze-strzenny; zewnętrzne obiekty centralnego układu glottodydaktycznego: A – system kształcenia i doskonalenia glottodydaktycznego nauczycieli, B – rodzimno-środo-wiskowe uwarunkowania i aspiracje, K – kontekst procesu glottodydaktycznego, K1 – cele polityki oświatowej, K2 – warunki organizacyjne, K3 – zapotrzebowanie na znajomość języka, K4 – kontekst społeczno-grupowy, C – odbudowa procesu glottodydaktycznego.

Rysunek 1

System glottodydaktyczny

Źródło: Jaroszevska, A. (2014). O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. *Języki obce w szkole*, 4, 56.

Przedstawienie tak skonstruowanego modelu jest zaproszeniem do stawiania dalszych pytań o proces kształcenia języka migowego i udzielania na nie odpowiedzi poprzez realizację badań naukowych i wyznaczanie tym samym zakresu glottodydaktyki języka migowego od wewnątrz. Lecz udzielanie odpowiedzi podczas wypełniania tego schematu wymagać będzie pogłębionego namysłu i szerokiej debaty nad wypracowaniem najlepszych możliwych koncepcji i rozwiązań. Powstanie również konieczności dokonywania wyborów, w którym kierunku będą zmierzać proponowane rozwiązania – adaptacyjnym czy innowacyjnym? Adaptacja polegać będzie na dostosowywaniu podejść i rozwiązań zaczerpniętych z glottodydaktyki języków fonicznych na grunt języka migowego lub przekształcaniu i wpasowywaniu się w rozwiązania ogólnoeuropejskie, takie jak wspomniany *Common European Framework of Reference for Languages* lub rozstrzygnięcia stosowane przez inne kraje mające lepiej rozbudowaną bazę dydaktyczną własnego języka migowego (zob. Garncarek, 2012, s. 132; Garncarek, Majkowski, 2016). Alternatywą może być wypracowywanie własnej koncepcji edukacji języka migowego, opartej o kontekst funkcjonowania tego języka w społeczności Głuchych Polaków, dającego podstawy dla tworzenia polskiej kultury Głuchych.

Podsumowując, pytanie o teorię nauczania i uczenia się PJM to pytanie o cały proces, jaki aktualnie ma miejsce – o cele, treści, metody, środki, formy organizacyjne, otoczenie/środowisko, nauczyciela, ucznia, o to, co zachodzi między nimi? Nie jest to wyłącznie metodyka nauczania PJM, lecz konstruowanie metaorientacji opisującej, jakie jest owo kształcenie i jakie powinno być. To tworzenie podstaw teoretycznych i osadzanie go w szerszych kontekstach dyscyplin i subdyscyplin z nią współpracujących, takich jak: językoznawstwo teoretyczne i stosowane, psycholingwistyka, psychologia, socjolingwistyka, socjologia. To również pytanie, jak w procesie kształcenia PJM i podczas jego planowania uwzględnić potrzebę pobudzania świadomości odrębności kulturowej Głuchych, obalania stereotypów wobec nich oraz języka migowego, a także zapraszania do dialogu międzykulturowego i do otwierania się na odmienność.

Bibliografia

- Bouvet, D. (1996). *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Czajkowska-Kisil, M. (2006). Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce. *Szkoła Specjalna*, 4, 265–275.
- Czajkowska-Kisil, M. (2007). Dlaczego PJM nie jest subkodem języka polskiego? *Studia nad językiem migowym*, 1, 59–65.
- Czajkowska-Kisil, M. (2014). Głusi, ich język i kultura – zarys problematyki. W: P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komuni-*

- kacja migowa a metody korpusowe* (s. 17–35). Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czajkowska-Kisil, M., Siepkowska, A., Sak, M. (2014). Edukacja głuchych w Polsce. W: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich* (s. 13–27). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Dunaj, M. (2016). *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce. Co wiemy? czego nie wiemy? Co należy zrobić?* Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Farris, M. (1994). Signa language research and Polish Signa Language. *Lingua Posnaniensis*, 36, 13–36.
- Garncarek, M. (2012). Polski język migowy w nauczaniu osób słyszących. Wskazówki metodyczne. *Język w komunikacji*, 2, 129–139.
- Garncarek, M., Majkowski, G. (2016). Teaching Polish sign language as a foreign language to people who can hear. *Językoznawstwo*, 10, 27–34.
- Holcomb, T.K. (2013). *Introduction to American Deaf Culture* (1 ed.). New York: Oxford University Press.
- Jaroszewska, A. (2014). O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków. *Języki obce w szkole*, 4, 52–66.
- Kotowicz, J., (2018). *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Łacheta, J., Czajkowska-Kisil, M., Linde-Usiekiewicz, J., Rutkowski, P. (red.). (2016). *Korpusowy słownik polskiego języka migowego*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łozińska, S., Rutkowski, P. (red.). (2014). *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi: wyrównywanie szans*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szulc, A. (1997). Glottodydaktyka. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Świdziński, M. (2005). Języki migowe. W: T. Gałkowski, E. Szelağ, G. Jastrzębowska (Red.), *Podstawy neurologopedii* (s. 679–692). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Świdziński, M., Gałkowski, T. (red.). (2003). *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego.

- Tomaszewski, P. (2004). Polski Język Migowy (PJM) – mity i fakty. *Poradnik Językowy*, 6, 59–72.
- Tomaszewski, P. (2005a). O niektórych elementach morfologii polskiego języka migowego: założenia (cz. 1). *Poradnik Językowy*, 2, 59–75.
- Tomaszewski, P. (2005b). O niektórych elementach morfologii polskiego języka migowego: zapożyczenia (cz. 2). *Poradnik Językowy*, 3, 44–62.
- Tomaszewski, P. (2006). Mity o Polskim Języku Migowym. *Nauczyciel w Świecie Ciszy*, 8, 2–11.
- Tomaszewski, P. (2007). Podstawowe dane lingwistyczne i socjolingwistyczne na temat naturalnego języka migowego. *Studia na językiem migowym*, 1.
- Tomaszewski, P. (2010). *Fonologia wizualna polskiego języka migowego* (T. 16). Warszawa: Matrix.
- Tomaszewski, P. (2011). Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego. W: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka i neurolingwistyka* (s. 184–238). Wydawnictwo SWPS Academica: Warszawa.
- Tomaszewski, P., Farris, M. (2010). Not by the Hands Alone: Functions of Non-Manual Features in Polish Sign Language. W: B. Bokus (Red.), *Studies in the Psychology of Language and Communication*. Warszawa: Matrix.
- Tomaszewski, P., Rosik, P. (2003). Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem? W: M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących* (s. 109–143). Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Polski Komitet Audiofonologii, Instytut Głuchoniemych im. ks. Jakuba Falkowskiego.
- Tomaszewski, P., Sak, M. (2014). Is it possible to educate deaf children bilingually in Poland? W: M. Olpińska-Szkiełko, L. Bertelle (red.), *Zweisprachigkeit und Bilingualer Unterricht*. Peter Lang.

About the need to reflect upon the Polish Sign Language as a subject of teaching and learning

Summary

The objective of this paper is to indicate a new area for reflection and scientific investigation which is constituted by teaching and learning the Polish Sign Language. Knowledge within this scope is constantly developed by means of the activity of teachers in educational practice, in the course of various training events, courses, classes of foreign languages and other forms of education. The acquired practical knowledge may, by means of research work, be transformed into scientific knowledge and accumulated within a single scope of (subdiscipline?) of the didactics of the sign language.

Keywords: Polish Sign Language, Signed Polish, education, didactics of sign language.

Z BADAŃ



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.11>

Anna DĄBROWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-5192-2684>

Uniwersytet Warszawski

Kontakt: adabrowska@pedagog.uw.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Dąbrowska, A. (2019). Młodzież wobec przemian kultury pisma – kompetencja tekstotwórcza nastolatków w świetle badań własnych. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 139–153.

Młodzież wobec przemian kultury pisma – kompetencja tekstotwórcza nastolatków w świetle badań własnych

Streszczenie

Umiejętność obcowania z tekstem pisanym stanowi klucz do uczestnictwa w kulturze, umożliwia korzystanie z dorobku określonej społeczności oraz ułatwia przejście do języka abstrakcji i symbolicznego ujęcia rzeczywistości. Nabycie tej sprawności ma swoje konsekwencje poznawcze, społeczne i kulturowe. W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytania: w jakim stopniu młodzież opanowała umiejętność konstruowania tekstów? Jaka jest kompetencja tekstotwórcza nastolatków? Odpowiedzi udzielono na podstawie badania prac pisemnych uczniów kończących obowiązkowy jednolity etap edukacji szkolnej. Analizowane teksty ujawniają różnorodne trudności uczniów w zakresie tworzenia przez nich tekstu pisanego. Młodzież ma kłopot z kompozycją, spójnością, logiką, stylem wypowiedzi oraz poprawnością językową. Prezentowany poziom kompetencji uczniów w zakresie obcowania z tekstami pisanymi może znacząco utrudnić twórcze uczestnictwo młodzieży w kulturze pisma.

Słowa kluczowe: kompetencja tekstotwórcza, młodzież, język, pismo, kultura pisma.

Wprowadzenie

W jakim stopniu współczesna młodzież posiada umiejętność napisania tekstu, który spełniałby kryteria tekstu pisanego, tzn. rzeczowo odnosiłby się do podjętego tematu, byłby spójny, logiczny, uporządkowany, napisany poprawnym ję-

zykiem? Poza warstwą merytoryczną piszący zmagają się z materią języka, co zakłada uruchomienie pewnych procesów myślowych, w wyniku których udaje się (bądź nie) odpowiednie rzeczy dać słowo. Postawione na początku artykułu pytanie skłoniło mnie do podjęcia badań w zakresie kompetencji tekstotwórczej nastolatków. Pismo jest nie tylko formą utrwalenia pomyślanych treści, ono wymaga odmiennego w stosunku do mowy porządkowania rzeczywistości. Nabycie umiejętności obcowania z tekstem pisanym ma znaczenie poznawcze, społeczne i kulturowe, stąd jest to problem wart zainteresowania także pedagogów.

W wyniku aktualnych przemian kultury pisma młodzież coraz częściej styka się z praktykami językowo-kulturowymi charakterystycznymi dla wtórnej oralności. Szybkość, skrótowość i potoczność współczesnej komunikacji językowej powoduje, że w wielu obszarach staranność, precyzja, dokładność pisanej odmiany języka postrzegane są jako nieefektywne. Kurczą się stopniowo przestrzenie, w których młody człowiek miałby okazję kształtować umiejętność odbioru, rozumienia i interpretacji wypowiedzi pisemnej oraz tworzenia własnego tekstu, stąd pytanie o sprawność młodzieży w zakresie obcowania z pismem wydaje się zasadne. W artykule podejmuję problem kompetencji tekstotwórczej nastolatków: w jakim stopniu uczniowie osiągnęli umiejętność konstruowania własnych wypowiedzi pisemnych? Odpowiedź opieram na analizie prac napisanych przez 153-osobową grupę dziewcząt i chłopców kończących jednolity, obowiązkowy etap edukacji szkolnej. Są nimi uczniowie 3. klasy gimnazjum oraz 8. klasy szkoły podstawowej.

1. Słowo pisane jako podstawa kształtowania się kultury pisma

Pismo, podobnie jak każdy inny istotny system komunikacji ludzkiej w sposób całościowy oddziałuje na człowieka, jego kulturę i życie społeczne. W myśl Wielkiej Teorii Piśmienności „Słowo żywe i pismo, a także kolejne, zaawansowane technicznie media, nie tylko stanowią odrębne formy komunikacji, powołujące do życia swoiste zachowania i praktyki komunikacyjne, ale również wytwarzają właściwe sobie role i instytucje kulturowe, więcej, modelują same podstawy kultury: poczynając od kulturowo warunkowanych zasad percepcji, poznania i myślenia, poprzez wzory relacji i więzi międzyludzkich, po zasady organizacji życia zbiorowego” (Godlewski, 2008, s. 155). Pismo dokonało zatem zmian kluczowych. Przekształciło ono sposób ujęcia rzeczywistości przez człowieka, oddalając się od recepcji przez pryzmat sytuacji na rzecz odbioru podyktowanego kategoryzacją otaczającego świata. Zdaniem D. Olsona (2015) pismo zawiera odbity w strukturze tekstu sposób myślenia, porządkowania rzeczywistości, co ułatwia odczytanie i wyodrębnienie cech charakteryzujących piśmienność. Mowa i pismo, jak twierdzi W. Ong (2011), to odmienne sposoby komunikacji, dwa różne sposoby funkcjonowania kultury, style poznawcze, sposoby myślenia oraz

zupełnie inne sposoby kodowania i dekodowania wypowiedzi. Ustność łączy się z interakcyjnością, sytuacyjnością, addytywnością i redundancją, natomiast pismo wymaga kategoryzowania, abstrahowania, uogólniania oraz strukturyzacji.

Pismo odegrało również ogromną rolę w rozwoju kultury przez wprowadzenie wypowiedzi jako przedmiotu dyskursu. Dzięki niemu można było ją przekształcać, analizować, umieszczać w odmiennym kontekście i wnioskować na jej podstawie o rzeczywistości, co nie byłoby możliwe bez tej formy komunikacji. „Wkładem piśmienności w myślenie jest przekształcenie myśli w pełnoprawny przedmiot namysłu. Próby określenia znaczenia słów i tworzenia ich definicji stają się warte zachodu. Następuje przekształcenie idei w hipotezy, wnioski i założenia, które mogą być następnie przekształcone w wiedzę dzięki nagromadzeniu dowodów. Dzieje się to [...] poprzez przekształcenie słów i zdań w przedmioty wiedzy, a mocy wypowiedzi – jej intencjonalności – w przedmiot dyskursu. Myśl piśmienna opiera się na świadomości języka, ponieważ to właśnie pismo nowożytne dostarczyło wyraźnego modelu intencjonalnych wymiarów naszego języka i tym sposobem uświadomiło je” (Olson, 2010, s. 401) Powstanie pisma umożliwiło przejście od kultury do cywilizacji oraz stworzyło podstawy rozwoju różnorodnych dyscyplin naukowych. Ponadto na bazie wypowiedzi pisanych możliwe stało się utworzenie wspólnot tekstowych, tj. tych wspólnot czytelników, które wykształciły własne zasady interpretacji i posługiwania się tekstami do właściwych sobie celów (Olson, 2015, s. 33). Łączy je sposób odczytania określonego korpusu tekstów, zatem przyswojenie tej umiejętności w określonej dziedzinie – według D. Olsona – jest tożsame „z nauczaniem się funkcjonowania w ramach pewnego wspólnego «paradygmatu»” (Olson, 2010, s. 396).

Wynalezienie pisma stworzyło podstawy kształtowania się zupełnie nowego sposobu myślenia człowieka oraz organizacji życia społecznego, gromadzenia i przekazywania dóbr kultury. Stopniowo tekst zajmował coraz ważniejsze miejsce w życiu społeczności, które posługiwały się pismem. Do uczestnictwa w danej wspólnocie niezbędne stało się poznanie nowej formy komunikacji. Dziś trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie bez tej umiejętności. Nabycie sprawności w obcowaniu z tekstem pisanym ułatwia przejście do języka abstrakcji i symbolicznego ujęcia rzeczywistości, poszerza horyzonty poznawcze człowieka oraz daje szansę na pełne uczestnictwo w kulturze, w której teksty odgrywają istotną rolę, gdyż w nich zawarty jest dorobek określonej społeczności, kształtujący jej zbiorową tożsamość.

2. Przemiany kultury pisma

Wraz z przemianami kulturowymi ewoluje język. Przekształceniom ulega zarówno mówiony, jak i pisany jego wariant. Zmiany te nie są przypadkowe, ale następują w sposób zgodny z tendencjami widocznymi w kulturze, gdyż język

jest nieodłącznym elementem życia społecznego i kulturowego. W nim, jak w lustrze, odbijają się aktualne zjawiska i procesy. Szybkie tempo życia i ciągły pośpiech obecne w życiu współczesnego człowieka sprzyjają zauważalnej w komunikacji międzyludzkiej tendencji do skrótowości. Ponadto język staje się narzędziem przyciągania uwagi odbiorcy, stąd wypowiedzi często cechują się ekspresywnością i dosadnością.

W związku z dynamicznym rozwojem nowoczesnych technologii, które ułatwiają dostęp do obrazu i umożliwiają przesyłanie tego typu przekazów w sposób prosty i szybki, rozpowszechnia się kultura określana jako obrazkowa, audiowizualna czy ikoniczna. Dobrym jej przykładem jest popularny zwłaszcza wśród młodzieży mem, łączący komunikat wizualny z werbalnym. Pojawiają się wreszcie zjawiska na nowo kształtujące praktyki językowe. A. Skudrzyk i J. Warchała (2010) zwracają uwagę na tendencje do poszerzania się komunikacji potocznej, genetycznie mówionej, operującej strukturami gramatycznymi charakterystycznymi dla sytuacyjnego sposobu porozumiewania się, co utrudnia logiczny, linearny sposób prowadzenia myśli, preferuje chaotyczny i cząstkowy obraz rzeczywistości zamiast obrazu spójnego, analitycznego. Powoduje to zacieranie się różnic między mówioną a pisaną odmianą języka. Ekspansja potoczności i typowy dla niej swobodny sposób budowania wypowiedzi może być jedną z przyczyn trudności w obcowaniu z pismem przez młodzież. Kłopotliwy staje się odbiór myśli przewodniej tekstu, charakterystyczne zaś dzielenie go na małe, niekiedy przypadkowo wybrane i uznane za ważne fragmenty wypowiedzi oraz budowanie na ich podstawie rozumienia i interpretacji, bez objęcia całości tekstu.

Wskazane tendencje utrudniają nabycie umiejętności budowania komunikatu pisanego przez nastolatków. Problemy te pogłębiają powszechne we współczesnej szkole strategie oceniania. Test jako sposób sprawdzenia wiedzy ucznia i związana z nim „nauka pod test” obejmują także umiejętności odnoszące się do tworzenia wypowiedzi pisemnej przez uczniów, co niekorzystnie wpływa na proces nabywania sprawności w konstruowaniu tekstów przez młodzież (Dąbrowska 2018). Trudności są widoczne w każdej warstwie, przykładowo w samej składni i stylistyce pisanych tekstów. Z. Jaroszek (2003) wychwytyje wiele błędów obecnych w wypracowaniach uczniów szkoły średniej. Należą do nich: błędy w zakresie związku zgody, rządu, szyku wyrazów, w wypowiedzeniach ze stroną bierną, wykolejenia w zakresie imiesłowowych równoważników zdań, w obrębie wypowiedzeń zestawionych, błędy związane z użyciem spójników i zaimków względnych, zagubienie struktury wypowiedzenia, interpunkcja, błędy frazeologiczne, logiczne (w myśleniu czy rozumowaniu). Wśród typowych usterek stylistycznych znajdują się m.in. niejednorodność stylistyczna, powtarzanie tych samych wyrazów i konstrukcji, dążność do skrótu, personalizacja pojęć czy niekonsekwencje w zakresie użycia czasów. Wielość i różnorodność błędów w jednym tylko obszarze poprawności językowej obecna w tekstach młodzieży pozwala sądzić, że tworzenie pracy pisemnej jest dla uczniów zadaniem trudnym.

Przywołane tendencje i zjawiska zauważalne we współczesnej komunikacji językowej prowadzą do rozwoju nowej kultury pisma. A. Skudrzyk i J. Warchala (2010) ostrzegają, że nieumiejętność budowania i odbierania tekstu, który jest przecież w tej kulturze elementem centralnym oraz nieświadomość tego zagadnienia mogą być przyczyną katastrofy kulturowej, odcięcia się od tradycji, nieumiejętności czytania i percepcji literatury i kultury w ogóle.

3. Kompetencja tekstotwórcza jako część kompetencji komunikacyjnej

Pojęcie kompetencji tekstotwórczej odnosi się do wypowiedzi pisanej i w naturalny sposób osadzone jest w kulturze pisma. Tekst jako autonomiczny zdekontekstualizowany typ przekazu posiada odmienne cechy w stosunku do mowy i wymaga odrębnych umiejętności koniecznych do efektywnego korzystania z tej formy komunikacji. Biegłość w posługiwaniu się nim, jego odbiór i konstruowanie własnej wypowiedzi stanowi część sprawności komunikacyjnej człowieka. Kompetencję tekstotwórczą należałoby zatem ujmować w kontekście kompetencji językowej i komunikacyjnej.

Twórcą pojęcia kompetencji językowej jest N. Chomsky. Zaproponował on koncepcję gramatyki generatywno-transformacyjnej, w której zajmuje ono centralne miejsce. Podstawę nabywania języka przez dziecko stanowi wrodzona wiedza o języku, naturalne zdolności. Dzięki nim dziecko jest w stanie poznać każdy ludzki język. Kompetencja językowa, zdaniem Chomsky'ego, to zdolności umożliwiające budowanie nieskończonej liczby zdań ze skończonego repertuaru elementów językowych oraz odróżnianie zdań gramatycznie poprawnych od niepoprawnych (Grabias, 1997, s. 34). Wiedza ta ma w znacznym stopniu charakter nieświadomiony. Kompetencja językowa pozwala na korzystanie z języka w sposób kreatywny. Dziecko tworzy konstrukcje językowe, których nigdy wcześniej nie słyszało. Stosując reguły budowania zdań, może konstruować poprawne wypowiedzi w zupełnie nowych sytuacjach. Kompetencja językowa pozwala zatem na poprawne pod względem formalnym użycie języka (Grabias, 1997, s. 34). Komunikacja przebiega jednak w kontekście społecznym i kulturowym. Nie wystarczy znać reguły gramatyczne danego języka, aby efektywnie porozumiewać się z innymi. Odpowiadając na propozycję N. Chomsky'ego, D. Hymes (1980, s. 49) sformułował pojęcie kompetencji komunikacyjnej. Zauważył on, że zmienność zachowań językowych człowieka podlega pewnym dającym się opisać regułom. Rządzą nimi zasady odpowiedniości, wykraczające poza gramatykę. Opanowanie ich stanowi składnik kompetencji osoby mówiącej. Skuteczne porozumiewanie wymaga wiedzy użytkownika o kontekście społecznym wypowiedzi, gdyż komunikacja językowa zawsze odnosi się do konkretnej wspólnoty społeczno-kulturowej. Dopiero świadomość relacji łączącej sytuacje

społeczne z zachowaniami językowymi pozwala na odpowiednie użycie języka. Umiejętności językowe, czyli znajomość systemu językowego, są więc tylko częścią umiejętności komunikacyjnych. Pojęcie kompetencji komunikacyjnej jest zatem szersze i obejmuje pojęcie kompetencji językowej. Stanowi ono zbiór umiejętności pozwalających człowiekowi na podejmowanie interakcji językowych w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych i adekwatny sposób stosowania wiedzy językowej. Składa się na niego wiedza kulturowa odnosząca się do realiów kręgu cywilizacyjnego, w którym używa się określonego języka. Pojedyncze zachowania językowe dokonują się w ramach systemu aktów mowy obowiązujących w danej wspólnocie społecznej, a wiedzę świadomą lub nieświadomą o tym systemie, tj. o regułach używania języka w różnych sytuacjach stwarzanych przez tę wspólnotę, nazywa Hymes kompetencją komunikacyjną (Gabias, 1997, s. 37). Jest ona warunkiem wszelkich społecznych zachowań językowych. Dzięki kompetencji komunikacyjnej nadawca może określić sytuację i zastosować taką wersję języka wypowiedzi, która będzie w danej sytuacji najbardziej odpowiednia. Na kulturowy aspekt komunikacji ludzkiej zwraca również uwagę Anna Duszak. Wprowadziła ona pojęcie kompetencji kulturowej rozumianej jako znajomość konwencjonalnych wzorów zachowań w określonych okolicznościach, podkreślając jednocześnie wpływ społeczny na przebieg procesów komunikacyjnych (Duszak, 1998, s. 252).

Kompetencja komunikacyjna zakłada sprawność w użyciu reguł gramatycznych danego języka, dzięki której możliwe jest budowanie zrozumiałych komunikatów, natomiast kompetencja tekstowa wymaga zarówno formalnej znajomości reguł językowych rządzących danym systemem językowym, jak i umiejętności odbioru oraz tworzenia adekwatnych komunikatów dobrze osadzonych w kontekście kulturowym, społecznym i sytuacyjnym. Są to umiejętności ściśle ze sobą powiązane. Kompetencja językowa i komunikacyjna regulowane kompetencją kulturową zakładają kompetencję tekstową, która „oznacza w praktyce umiejętność tworzenia i odbierania spójności tekstu oraz zdolność postrzegania podziałów w uniwersum tekstów, tzn. zdolność określania gatunków tekstów, rozumianych jako wypowiedzi kulturowo i historycznie ukształtowane oraz ujęty w społeczne konwencje sposób językowego komunikowania się, wzorzec organizacji tekstu” (Tabisz, 2006, s. 65). A. Tabisz wyodrębniła termin kompetencji tekstotwórczej, uwypuklając w ten sposób przede wszystkim czynny aspekt kompetencji tekstowej, tzn. sam proces tworzenia tekstu. Kompetencję tekstotwórczą traktuję za J. Nocoń (2012, s. 24) jako część kompetencji komunikacyjnej polegającej na zdolności do konstruowania złożonych form tekstowych pisanych i mówionych. Przy czym tekst rozumiany jest tu jako zintegrowana, całościowa struktura, łącząca w sobie zarówno elementy językowo-stylistyczne, jak i poznawcze, pragmatyczne oraz strukturalno-kompozycyjne.

Tekst charakteryzuje się funkcjonalnością. Jest on autonomiczny. Istnieje poza sytuacją komunikacyjną, w której powstał, co ma wpływ na jego strukturę

i dobór środków językowych. W czasie lektury odbiorca nie ma dodatkowych informacji, ułatwiających zrozumienie treści i intencji nadawcy, pochodzących spoza tekstu. Jego konstrukcja jest całościowa i zamknięta. Aby został właściwie zrozumiany, powinien być spójny. Jasność przekazu wymaga spójności na poziomie kohezji i koherencji. Istotne znaczenie ma logika wywodu ukształtowanego jako ciąg przyczynowo – skutkowy oraz odpowiednie powiązanie poszczególnych elementów treści, bowiem struktura wypowiedzi językowej oddaje charakter myślenia. W odpowiednim odbiorze tekstu pomaga użycie właściwego stylu wypowiedzi pisemnej. Na jasność i zrozumiałość wpływa precyzja, prostota oraz zwięzłość, a także poprawność językowa. W jakim stopniu młodzi użytkownicy języka radzą sobie z budowaniem wypowiedzi posiadających wskazane cechy? Jak wygląda kompetencja tekstotwórcza nastolatków? Przejdę teraz do prezentacji wyników własnych badań.

4. Kompetencja tekstotwórcza uczniów

Celem podjętych badań była diagnoza umiejętności budowania tekstów pisanych przez młodzież szkolną. Interesowało mnie przede wszystkim, w jakim stopniu młodzież kończąca obowiązkowy, jednolity etap kształcenia opanowała umiejętność konstruowania tekstów? Jaka jest jej kompetencja komunikacyjna w zakresie pisanej odmiany języka? Badaniem objęto młodzież kończąca gimnazjum (wygaszane w 2019 roku) oraz szkołę podstawową. W badaniu wzięły udział 153 osoby, w tym: 75 dziewcząt i 78 chłopców, 42 uczniów 3. klasy gimnazjum oraz 111 uczniów 8. klasy szkoły podstawowej. Badania prowadzono od marca do czerwca 2019 roku na terenie województwa mazowieckiego. Uczniowie mieli za zadanie stworzenie pięciu wypowiedzi pisemnych na podstawie podanego tekstu. Każda z nich kładła nacisk na nieco inną sprawność w zakresie konstruowania tekstu. Były to: wnioskowanie, rozważenie tekstu, parafrazowanie, podsumowywanie, rekontekstualizacja – kluczowe umiejętności diagnozujące biegłość w tworzeniu własnego tekstu (D. Olson, 2015). Za jednostkę analizy przyjąłem wypowiedź ucznia. W sumie analizie poddano 765 uczniowskich wypowiedzi. Każdą z nich analizowano pod kątem: realizacji tematu, kompozycji, spójności, stylu, poprawności językowej. Aby wyniki były czytelne, przedstawiłam je w tabelach. Dwie pierwsze kategorie w każdej tabeli odnoszą się do realizacji tematu, pozostałe – wspólne dla wszystkich wypowiedzi – do budowy i języka tworzonych tekstów. Każdą kategorię wypowiedzi ucznia sklasyfikowano w trzystopniowej skali: całkowite, częściowe wypełnienie danej kategorii lub brak jej wypełnienia. W przedstawieniu wyników uwzględniłam również podział ze względu na płeć badanych, gdyż dzięki temu bardziej widoczna jest ogólna tendencja w radzeniu sobie z budowaniem wypowiedzi pisanej przez uczniów. Poszczególne tabele przedstawiają kolejno wyniki w zakresie istotnych umiejęt-

ności składających się na kompetencję tekstotwórczą: wnioskowanie, parafrazowanie, analizę, rekontekstualizację i podsumowanie.

Tabela 1

Kompetencja tekstotwórcza młodzieży w zakresie umiejętności wnioskowania

	Całkowite		Częściowe		Brak	
	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy
Określenie problemu, tezy, argumentów	20	13	30	16	25	49
Sformułowanie wniosków	17	11	22	17	36	50
Kompozycja	23	13	19	18	34	47
Spójność	22	11	20	17	33	50
Styl	21	12	23	21	31	42
Poprawność językowa	19	5	23	23	33	50

Źródło: opracowanie własne.

Napisanie wypowiedzi diagnozującej umiejętność wnioskowania ucznia wymagała uważnej lektury podanego wcześniej tekstu. Był to fragment *Drugich zapisków na pudelku od zapalek (1991–1993)* U. Eco (1994). Sformułowanie wniosków wymaga umiejętności wyodrębnienia głównego problemu zawartego w tekście, tezy oraz argumentów. Wychwycenie tych elementów udało się tylko 33 spośród 153 uczniów. Wnioskowanie okazało się jeszcze trudniejsze, gdyż w swoich wypowiedziach wnioski zawarło 27 uczniów, a 39 zrealizowało je w sposób częściowy. Jednak aż 86 uczniom nie udało się ich sformułować (patrz: tabela 1). Realizacji zadania warto przyrzeć się w kontekście umiejętności warunkujących budowanie dobrej wypowiedzi pisemnej. W wypowiedziach tych uwagę zwracają trudności młodzieży w zakresie poprawności językowej. Wypowiedź pisemna wymaga staranności, część błędów nie jest możliwa do uchwycenia w mowie – interpunkcja, ortografia. Błędy językowe obecne w badanych tekstach młodzieży były jednym z elementów, które ujawniły trudności nastolatków w zakresie opanowania materii języka.

W podanym podczas badania tekście autor zwracał uwagę na obawy, jakie wzbudziło pojawienie się pisma. Uczniowie mieli za zadanie przedstawienie problemu własnymi słowami oraz wskazanie, jakie współczesne wynalazki mogłyby spowodować podobny niepokój. Polecenie to wydaje się łatwe. Rzeczywiście, większa liczba osób w porównaniu do poprzedniego zadania w całości zrealizowała temat, jednak ponad 60 uczniom to się nie udało (patrz: tabela 2). Podanie własnego przykładu również niektórym dziewczętom i chłopcom sprawiało kłopot, choć niekiedy w wypowiedzi wyrażona została nawet intuicja, że takie udogodnienia na pewno istnieją, np. „Uważam iż współczesne wynalazki bardzo

ograniczają ludzi. Jest wiele urzędzeń które robią wszystko za ciebie. Nie jestem w stanie określić które z współczesnych wynalazków budzi moje obawy, ale jest ich wiele” (zachowano oryginalną pisownię). Nieco lepiej w tym zadaniu wygląda spójność, styl i poprawność wypowiedzi. Zarysował się tu delikatny związek między realizacją tematu a formą wypowiedzi. Wypełnienie w większym zakresie kategorii związanych z treścią było korzystne dla języka i budowy tekstu.

Tabela 2

Kompetencja tekstotwórcza młodzieży w zakresie umiejętności parafrazowania

	Całkowite		Częściowe		Brak	
	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy
Omówienie własnymi słowami przedstawionego problemu	29	20	17	23	29	35
Podanie własnego przykładu	28	18	23	20	24	40
Kompozycja	24	12	26	17	25	49
Spójność	26	19	33	14	16	43
Styl	27	17	28	16	20	45
Poprawność językowa	23	12	28	20	24	46

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3

Kompetencja tekstotwórcza młodzieży w zakresie umiejętności rozważania (analizy)

	Całkowite		Częściowe		Brak	
	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy
Wyrażenie opinii, przedstawienie różnych aspektów problemu	40	33	29	14	6	31
Argumentacja	25	16	42	25	8	37
Kompozycja	16	7	27	10	32	61
Spójność	19	11	40	13	16	52
Styl	18	11	34	10	23	57
Poprawność językowa	15	8	29	11	31	59

Źródło: opracowanie własne.

Rozważenie zaproponowanego problemu poprzez przedstawienie jego różnych aspektów wskazanych w tekście oraz własnej opinii zrealizowały 73 osoby, słabiej wypadło argumentowanie zaprezentowanego stanowiska – udało się to 41 uczniom (patrz: tabela 3). W realizacji tego zadania wyraźnie zaznaczają się kłopoty uczniów dotyczące kompozycji własnych wypowiedzi. Teksty ponad 90

osób charakteryzowały się brakiem odpowiedniej budowy, brakowało struktury pracy lub choćby wydzielenia poszczególnych fragmentów (patrz: tabela 3). Przypominały one wypowiedź ustną, z charakterystycznym dla mowy dygresyjnym, skojarzeniowym sposobem prowadzenia wywodu. W tekstach uczniów uwagę zwraca także nagromadzenie różnego rodzaju błędów językowych, wśród nich wiele jest błędów ortograficznych, interpunkcyjnych, składniowych, leksykalnych i frazeologicznych. Ich liczba spowodowała, że aż 90 wypowiedzi uczniowskich sklasyfikowanych zostało jako niepoprawne pod względem językowym (patrz: tabela 3).

Tabela 4

Kompetencja tekstotwórcza młodzieży w zakresie umiejętności rekontekstualizacji

	Całkowite		Częściowe		Brak	
	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy
Sformułowanie własnego stanowiska w nowej sytuacji komunikacyjnej	34	22	21	6	20	50
Argumentacja uwzględniająca odmienną sytuację komunikacyjną	26	16	36	14	13	48
Kompozycja	20	10	10	10	45	58
Spójność	20	12	32	6	23	60
Styl (adekwatność)	20	13	14	8	41	57
Poprawność językowa	19	8	26	13	30	57

Źródło: opracowanie własne.

Rekontekstualizacja zaproponowana w kolejnym zadaniu polegała na umieszczeniu wyrażanych już wcześniej opinii i argumentów w odmiennym kontekście, chodziło o tekst skierowany do rówieśnika. Styl wypowiedzi powinien w odpowiedni sposób uwzględniać adresata. Wielu uczniów nie poradziło sobie – lub poradziło sobie tylko częściowo – z zadaniem. Podobnie jak w poprzednim tekście wyraźnie widać trudności młodzieży z kompozycją pracy oraz poprawnością językową. Stosunkowo niewielu badanych (33) zwróciło uwagę i wyraziło to poprzez odpowiednio dopasowany styl wypowiedzi na odmienny charakter sytuacji komunikacyjnej (patrz: tabela 4). Umiejętność językowego dostosowania się do niej jest istotną częścią kompetencji komunikacyjnej. 98 uczniów ma duże trudności w tym zakresie. Ponadto aż 83 osoby mają kłopot ze spójnością wypowiedzi (patrz: tabela 4). W wielu przypadkach teksty sprawiają wrażenie ciągu niepowiązanych ze sobą zdań. Zbudowane są wokół określonego pola tematycznego, brakuje w nich jednak linii prowadzenia własnej myśli.

Tabela 5

Kompetencja tekstotwórcza młodzieży w zakresie umiejętności podsumowania

	Całkowite		Częściowe		Brak	
	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy
Streszczenie, synteza	16	4	23	19	36	55
Konkluzja	19	8	23	12	33	58
Kompozycja	8	2	21	7	46	69
Spójność	10	5	27	6	38	67
Styl	10	5	32	11	33	62
Poprawność językowa	9	5	31	10	35	63

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie sprawia uczniom najczęściej trudności. Kłopoty dotyczą nie tylko napisania streszczenia, syntetycznego ujęcia tematu, które wymaga ponownego przemyślenia, dokonania selekcji i hierarchizacji poszczególnych wątków oraz sformułowania konkluzji, ale także innych elementów tworzenia tekstu – jego budowy, spójności i języka. W każdej kategorii „brak” przeważa nad częściową chociażby jej realizacją (patrz: tabela 5). Całkowite wypełnienie poszczególnych kategorii było najmniej licznie reprezentowane. Syntetyczne ujęcie problemu zdaje się być dla młodzieży zadaniem najtrudniejszym. Biorąc pod uwagę realizację wszystkich zadań, warto również zauważyć, że właściwie w każdym z nich dziewczęta w większym stopniu wypełniały poszczególne kategorie. Dotyczy to zarówno kwestii związanych z tematem, jak i formą wypowiedzi. Na podstawie wyników można wnioskować, że są one w szerszym zakresie przygotowane do tworzenia tekstów pisanych. Aby lepiej unaocznić zarysowane tendencje, przejdę do wybranych egzemplifikacji.

Przykłady wypowiedzi uczniów

Podam kilka przykładów uczniowskich tekstów, ujawniających trudności gimnazjalistów i ósmoklasistów w konstruowaniu wypowiedzi bądź ilustrujących cechy lub zjawiska językowe charakterystyczne dla aktualnej komunikacji pisanej młodzieży. W tekstach utrzymano oryginalną pisownię.

Poprzez pismo powstały książki z których można się wiele dowiedzieć. Ludzie obawiali się za stracą pamięć, lub zapomną jak się chodzi, lecz na próżno. Przecież dalej nie tracimy pamięci oraz umiemy chodzić. Uważam iż współczesne wynalazki bardzo ograniczają ludzi. Jest wiele urządzeń które robią wszystko za ciebie. Nie jestem w stanie określić które z współczesnych wynalazków budzi moje obawy, ale jest ich wiele (dz. kl. 8.).

Przytoczona wypowiedź wydaje się niezrozumiała. Jaki związek mają książki z obawą o utratę umiejętności chodzenia? Dopiero zestawienie jej z tekstem, do którego miała się odnosić rozjaśnia nieco tę kwestię. Jest w nim mowa o tym, że

podobnie jak wynalezienie koła wzbudziło obawy o utrzymanie umiejętności poruszania się przez człowieka, również odkrycie pisma wywołało strach, że ludzie, zapisując pewne treści, uwolnią swoją pamięć od gromadzenia w niej różnych informacji, przestaną ją ćwiczyć, a przez to będą ją stopniowo tracić. Stworzona tu została charakterystyczna dla komunikacji mówionej wspólnota sytuacyjna nadawcy i odbiorcy. Porozumienie jest możliwe tylko wówczas, gdy jedna i druga strona zanurzona jest w określonych okolicznościach komunikacyjnych. W tym przypadku zaś rwie się logika wypowiedzi. Określenie „na próżno” odnosi się do pokładanych w kimś, w czymś nadziei, które nie zostały spełnione. Użycie tego sformułowania w kontekście „wzbudzenia obaw”, jest błędne. W przytoczonym fragmencie trudno także określić związek następujących po sobie zdań. Można się jedynie domyślać, dlaczego wiele wynalazków ogranicza człowieka, kiedy wyręcza go w wykonywaniu rozmaitych czynności. W wypowiedzi wstępują błędy interpunkcyjne oraz stylistyczne usterki, np. „Uważam iż” w kontekście całości wypowiedzi jest nieco książkowe.

Potrzeba wsparcia komunikatu słownego znakiem wyrażającym pewien ładunek emocjonalny widoczna jest w następującej wypowiedzi uczennicy: „Według mnie U. Eco wypowiadając słowa „Człowiek czytający wart jest dwóch” miał rację, ponieważ człowiek który czyta rozwija się, pokazuje, że zależy mu na samorozwoju. Mi osobiście bardzo to zadanie się podoba :)” (dz. kl. 8.). Użyta w przytoczonym zdaniu ikona, oznaczająca uśmiech, składa się z kombinacji znaków interpunkcyjnych i zastępuje inny znak, który kończy zdanie – kropkę. Szybsze, krótsze wyrażanie emocji – jak w komunikacji mówionej, gdzie gest, mimika, sposób wypowiedzi doprecyzowują znaczenie i emocjonalny ładunek wypowiedzianych słów – przywołuje cechy aktualnej kultury ikonicznej.

Inny ciekawy przykład wypowiedzi uczennicy stanowi następujący tekst:

Tak, ponieważ w tedy człowiek nie tylko jest odczytany i ma większy zasób słownictwa, ale też np. wie więcej o otaczającym go świecie, jest stanie wiele rzeczy wytłumaczyć (dz. kl. 3. gimnazjum).

Uczennica rozpoczyna swoją pracę od odpowiedzi na zadane w temacie pytanie, odnosząc w ten sposób czytelnika do konkretnej, dialogicznej sytuacji komunikacyjnej, przez co przypomina ona raczej komunikat mówiony, nie zaś pisany. Zaprezentowana forma zainicjowania wypowiedzi pozbawia tekst autonomiczności. Stałby się on jasny, jeśli czytelnik znałby także treść pytania. Tekst ten zakłada więc wspólnotę sytuacyjną nadawcy i odbiorcy, co jest charakterystyczne dla komunikacji mówionej. Bez tego uzupełnienia pozostaje on tylko częściowo zrozumiały.

Na zakończenie przytaczam interesującą wypowiedź napisaną przez ucznia 8. klasy szkoły podstawowej. Celem było zachęcenie rówieśników do sięgnięcia po książkę.

Przyjaciele, towarzysze rówieśnicy! Wiele razy zapewne mówiono wam jakie to książki nie są wspaniałe i piękne. Mówili wam to nauczyciele być może rodzice. Mówili – ale co

z tego? – zapytacie. Przecież dorośli zawsze coś mówią, a najczęściej bez sensu. I w tym zgodzę się z wami. Zgodzę się że również w kwestii książek nie mają racji. Jednak, i w tej legendzie zawarte jest ziarno prawdy. Bo książki warto czytać, co prawda nie ze względu na poezję czy jakieś „prawdy życiowe” ale ze względu na zwykłą frajdę jaka z tego płynie. Wystarczy, że znajdziesz odpowiednią książkę. Fan Barcelony? Bam! Biografia Messiego! Dziewczyna marząca o prawdziwej miłości? Bam! Dowolna książka romantyczna (ale dobra, nie zła). Zapalony fan Star Wars? Jest. Wielbiciel II wojny? Dla ciebie też coś się znajdzie wystarczy dobrze poszukać (chł. kl. 8. szkoły podstawowej).

Przywołany tekst został skonstruowany w nieszablonowy sposób, zawiera myśl, którą autor umiejętnie prowadzi. Użycie pytań retorycznych, np.: mówili – ale co z tego?, wzbudza zainteresowanie czytelnika. Nadawca zachowuje logikę linii wyводу, odnosząc się do prawdopodobnych argumentów, które mógłby usłyszeć od osoby będącej w tym samym wieku. Styl został dostosowany do komunikacji rówieśniczej. Krótkie zdania dodają dynamizmu, wykorzystując schemat: pytanie – odpowiedź, nawiązują do dialogu, charakterystycznego dla mowy. W tekście pojawiają się błędy, np. interpunkcyjne, jednak, wspomniane wcześniej walory wypowiedzi i nastawienie w niej na zainteresowanie odbiorcy czynią z niego przyjemną lekturę.

Konkluzje

Na podstawie analizy tekstów pisanych przez młodzież kończącą szkołę podstawową i gimnazjum można stwierdzić, że uczniowie mają duże trudności w zakresie budowania własnej wypowiedzi na piśmie. Problemy dotyczą różnorodnych warstw tekstu – począwszy od realizacji tematu wyrażonego w poleceniu, skończywszy na poprawności językowej. Młodzież ma kłopot z uogólnieniem treści i oderwaniem się od konkretnych przykładów oraz abstrahowaniem. Wiele prac zawiera usterki w kompozycji tekstu. Tworzenie struktury wypowiedzi nie jest dla uczniów zadaniem łatwym. Najczęściej budują ją w taki sposób, jak budowaliby wypowiedź ustną. Dominuje w niej raczej pole tematyczne zamiast linii prowadzenia wyводу, wyraźny jest dygresyjny, skojarzeniowy charakter konstrukcji. W tekstach uwidaczniają się także problemy ze spójnością. Zdania nie zawsze są powiązane ze sobą. Pojawiają się luki logiczne. Niekiedy trudno jest uchwycić zgodność między zaprezentowaną opinią autora a argumentacją i podsumowaniem wypowiedzi. W pracach uczniów widać niejednorodność stylistyczną. Dominuje potoczność, na jej tle użyte niekiedy książkowe sformułowania są sztucznie. Młodzież ma ponadto kłopot z poprawnością językową. W wypowiedziach dziewcząt i chłopców pojawiły się właściwie wszelkiego typu błędy językowe – leksykalne, składniowe, stylistyczne, składniowe, ortograficzne. Trudność sprawia nastolatkom samodzielne formułowanie myśli. W swoich tekstach często posługują się cytatem, nie opatrując go komentarzem. Prawdopodobnie według autorów ma on mówić sam za siebie, co w ich opinii zwalnia

z prób własnego ujęcia tematu. Dla uczniów nie jest łatwe dostrzeganie kontekstu, podsumowanie rozważań oraz wnioskowanie świadczące o zrozumieniu istoty faktów, zjawisk i zależności między nimi.

Analizowane prace młodzieży mają cechy dialogiczności. Zakładają one wspólnotę sytuacji komunikacyjnej nadawcy i odbiorcy. Aby je zrozumieć, potrzebna jest znajomość okoliczności tworzenia, w tym przypadku znajomość źródła, do którego się odnoszą. W ten sposób tracą one swój autonomiczny charakter. W wypowiedziach gimnazjalistów i ósmoklasistów zauważalna jest dominacja współrzednego typu łączenia zdań właściwa dla komunikacji mówionej. Podsumowując, prezentowany poziom kompetencji uczniów w zakresie obcowania z tekstami pisanymi może znacząco utrudnić twórcze uczestnictwo młodzieży w kulturze pisma i korzystanie z jej dziedzictwa.

Bibliografia

- Dąbrowska, A. (2018). (Nie)piśmienność młodzieży jako bariera na drodze ku życiu wartościowemu. W: M. Czerepaniak-Walczak, J. Madalińska-Michalak, B. Śliwerski (red.), *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki*. T. 1: *Idee – koncepcje* (s. 365–380). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Duszak, A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eco, U. (1994). *Drugie zapiski na pudelku od zapalek (1991–1993)*. Poznań: Historia i Sztuka.
- Godlewski, G. (2008). *Słowo – pismo – sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grabias, S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Hymes, D. (1980). Socjologia i etnografia mówienia. W: M. Głowiński (red.), *Język i społeczeństwo* (s. 41–82). Warszawa: Czytelnik.
- Jaroszek, Z. (2003). *Składnia i styl wypracowań licealistów*. Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku.
- Lyons, J. (1989). *Semantyka*. T. 2. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nocoń, J. (2012). Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej. *Kształcenie Językowe*, 10 (20), 22–36.
- Olson, D.R. (2010). *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje czytania i pisania*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Olson, D.R. (2015). Piśmienność, polityka piśmienności, szkoła. W: T. Buliński, M. Rakoczy (red.), *Almanach Antropologiczny*. T. 5: *Szkoła/Pismo* (s. 29–43). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Ong, W.J. (2011). *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Skudrzyk, A., Warchała, J. (2010). *Kultura piśmienności młodego pokolenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek.
- Rypel, A. (2007). *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Tabisz, A. (2006). *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Youth and Changes in the Culture of Literacy – Text-creating Competence of Teenagers in the Light of Research

Summary

The skill of being able to deal with the written text is the key to participating in a culture, ensures access to the literary heritage of a particular society and facilitates the passage to abstract language and symbolic conceptualization of reality. Mastery of this skill has cognitive, social and cultural consequences. The article raises the question to what extent youth has mastered the skill of constructing texts, what is, in fact, the text-creating competence of teenagers? The answer is based on research on written utterances of pupils completing the obligatory common stage of school education. The analyzed texts reveal a variety of difficulties pupils experience in constructing a written text. Young people have trouble with the composition, cohesion and coherence, logic and style of their utterances and with linguistic correctness. The level of competence which the pupils display in dealing with written texts may significantly hinder the creative participation in the culture of literacy.

Keywords: text-creating competence, youth, language, writing, culture of literacy.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.12>

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. (2019). Gwara a tożsamość kulturowa przedszkolaków – na przykładzie placówek przedszkolnych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 155–168.

Gwara a tożsamość kulturowa przedszkolaków – na przykładzie placówek przedszkolnych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego

Streszczenie

W artykule poruszyłam problem kształtowania tożsamości kulturowej poprzez działania edukacyjne przedszkoli samorządowych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego. Przedstawiłam formy wykorzystania gwary warmińskiej i mazurskiej w pracy przedszkoli. Treści zamieszczone w pracy są wynikiem analizy statutów, koncepcji pracy oraz rocznych planów pracy przedszkoli z Warmii i Mazur za lata 2012–2017. W badaniach posłużyłam się strategią jakościową, metodą zbierania danych w postaci przeszukiwania źródeł wtórnych. Dokonałam analizy materiałów pochodzących ze 100 placówek samorządowych, narosłych w toku ich działalności w latach 2012–2017. Źródła pochodzą przede wszystkim z powiatu olsztyńskiego oraz częściowo z mrągowskiego i giżyckiego. Działania edukacyjne prowadzone przy wykorzystaniu gwary warmińskiej i mazurskiej prowadzą do kształtowania tożsamości kulturowej wśród przedszkolaków poprzez zakorzenienie terytorialne, historyczne i kulturowe.

Słowa kluczowe: gwara, tożsamość kulturowa, Warmia i Mazury, edukacja przedszkolna.

Wprowadzenie

W dyskusji nad znaczeniem pojęcia tożsamość spotykamy się z wieloma stanowiskami teoretyczno-metodologicznymi. Tożsamość w ujęciu socjologicznym to kategoria społeczna definiowana przede wszystkim jako możliwość identyfi-

kacji okazywana sobie oraz innym jednostkom (Odoj, 2007). W takim kontekście znaczeniowym wyróżniamy tożsamość osobistą oraz grupową. Osobista odnosi się do poczucia unikalności i odrębności własnych cech powstałych w toku życia i interakcji z innymi, a zbiorowa związana jest ze świadomością przynależności i podobieństwa do określonej grupy i kategorii społecznej.

Za jedną z podstawowych form tożsamości zbiorowej uważa się tożsamość kulturową definiowaną przez badaczy naukowych wielorako. Na potrzeby niniejszego wywodu posłużę się pojęciem tożsamości kulturowej rozumianej jako poczucie zakorzenienia, tzn. występowania w jednostce i w grupie świadomości posiadania swojego miejsca w świecie (Melchior, 1990). Określenie bowiem tożsamości „Ja” zależne jest od odnalezienia związku z konkretnym terytorium przestrzennym, a także kulturowym oraz historycznym. Jest to uzyskiwanie odpowiedzi na pytania: „Kim jestem” oraz „Skąd jestem” (Melchior, 1990). Wiedza o własnych korzeniach związana jest nierozzerwalnie z zagadnieniem dziedzictwa kulturowego. W ten sposób kształtowanie tożsamości kulturowej odnosi się do utrzymania trwałych wartości, znaczeń, wzorów i zachowań oraz nowych osiągnięć i nowych wartości (Świątkiewicz, 1991).

Wyżej postawiona teza badawcza posłuży do analizy problemu kształtowania tożsamości kulturowej poprzez działania edukacyjne przedszkoli samorządowych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego. Przedstawię zatem formy wykorzystania gwary warmińskiej i mazurskiej w pracy przedszkoli. Treści zamieszczone w artykule są wynikiem analizy statutów, koncepcji pracy oraz rocznych planów pracy samorządowych przedszkoli z Warmii i Mazur za lata 2012–2017. W tym celu użyłam strategii jakościowej, metody zbierania danych w postaci przeszukiwania źródeł wtórnych, określanych jako materialne ślady ludzkiej działalności tzn. zbiorów danych zastanych przez badacza. W opracowaniu danych natomiast skupiłam się na analizie treści (Rubacha, 2008). Badania realizowane są przeze mnie cyklicznie w przedszkolach i szkołach publicznych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego. Polegają przede wszystkim na gromadzeniu i analizie zastanych źródeł wtórnych. W roku szkolnym 2016/2017 funkcjonowały na Warmii i Mazurach: 364 placówki przedszkolne oraz 172 szkoły podstawowe. Dokonałam analizy statutów, programów oraz koncepcji pracy przedszkoli samorządowych (w liczbie 100) za lata 2012–2017. Materiał pochodzi przede wszystkim z powiatu olsztyńskiego oraz częściowo z mrągowskiego i giżyckiego.

1. Gwara warmińska i mazurska

Obecny obszar województwa warmińsko-mazurskiego obejmuje przede wszystkim dwie główne krainy historyczne: Mazury i Warmię. Historia tych ziem, tradycja i kultura społeczności rodzimej przez stulecia ukształtowała mate-

rialne i niematerialne dziedzictwo kulturowe przekazywane dzisiaj kolejnym pokoleniom. Wśród symboli i wzorów regionalnych odnajdziemy język ludności zamieszkującej niegdyś te tereny, który dzisiaj identyfikowany jest w postaci gwary mazurskiej i gwary warmińskiej. Stanowi on jeden z czynników wykorzystywany w kształtowaniu tożsamości kulturowej mieszkańców województwa warmińsko-mazurskiego poprzez zakorzenienie w historii i tradycji tych ziem.

Powstanie gwary mazurskiej związane jest z dziejami osadnictwa na ziemiach pruskich zapoczątkowanego w XII w. Za Mazurów uznaje, się od I połowy XIX w., mieszkańców południowych Prus Wschodnich będących potomkami polskiej ludności, która w kilku falach osadniczych zasiedliła południową i częściowo wschodnią połać Prus Książęcych. Mazurzy przez wieki ulegli wymieszaniu z zamieszkującą tutaj również ludnością pruską, kolonistami z Rzeszy Niemieckiej oraz pozostałych państw Europy Zachodniej (Toeppen, 1998). Stanowili oni przede wszystkim społeczność wiejską z niewielką ilością ludności z cienkiej warstwy inteligenckiej (Toeppen, 1998). Przez prawie cały XIX w. nie mieli zwyczaju ani potrzeby utrwalania postaw narodowych oraz nie potrafili określić własnej świadomości narodowej. Sytuację tą zmieniły polskie ruchy narodowościowe, które uaktywniły się na przełomie XIX/XX w. (Jasiński, 1994).

W gwarze mazurskiej odnajdziemy wyraźny wpływ języka niemieckiego w warstwie leksykalnej np. „jo” – „tak”, „zoga” – „piła”, „rejza” – „podróż” oraz syntaktycznej np. „ón je ale zielgi”, zamiast polskiego „ale on jest wielki”; „sztery dwadzieścia” zamiast „dwadzieścia cztery” (Szatkowski, 2016). W jej podstawie zauważalne są także te same cechy, co w etnolekcie kurpiowskim, typowe dla tzw. mazurzenia np. $\dot{z} \rightarrow z$, $sz \rightarrow s$, $cz \rightarrow c$. Oprócz tego asynchroniczna wymowa spółgłosek tzn. b' , p' , f' , w' – $bj/b\acute{z}$, $pj/p\acute{s}$, $fj/f\acute{s}$, $wj/w\acute{z}/\acute{z}$ oraz zamiana $ja-$, $ra-$ w $je-$ i $re-$ etc. Gdzieniegdzie odnajdziemy ślady przenikania języka pruskiego w postaci takich słów jak: *kadyk*” – „jałowiec”, „pedy” – „nosidła do noszenia wiader z wodą” (Szatkowski, 2016). Gwara mazurska funkcjonowała jeszcze na początku XX w. Świadczą o tym dane ze spisu sporządzonego w 1910 r., według których tylko i wyłącznie po niemiecku mówiło 29% społeczeństwa w powiecie szczycieńskim, 32% w powiecie jańsborskim (piskim), 33% w powiecie niborskim (nidzickim), ok. 58% w powiecie ostródzkim i ok. 64% w powiatach oleckim i leckim (giżyckim) (Szatkowski, 2016). Proces zamierania gwary nastąpił po I wojnie światowej i był wynikiem realizacji polityki nazistowskiej wobec młodego pokolenia mieszkańców terenów niemieckich. Nieznajomość języka niemieckiego uniemożliwiała awans zawodowy i społeczny. Po II wojnie światowej gwarę mazurską z silną naleciałością niemiecką traktowano jako przejaw solidaryzmu z Niemcami. Starsze społeczeństwo zaś znające język mazurski w dużej mierze zostało wysiedlone z terenu byłych Prus Wschodnich (Szatkowski, 2016).

Gwara warmińska natomiast związana jest z historią katolickiej ludności południowej Warmii, która ten teren zasiedlała począwszy od XIII/XIV w. Jako

pierwsi pojawili się koloniści niemieccy głównie z Turynгии i Górnej Saksonii, z obszaru gwar środkowo niemieckich (Lewandowska, 2018). Następnie rozpoczęło się osadnictwo polskie, które stanowiło proces migracji ludność w głąb państwa krzyżackiego. Zdaniem Stanisława Dubisza jest to początek kształtowania się gwar ostródzko-warمیńsko-mazurskich (Dubisz, 1978). Następnie w wyniku wojny trzynastoletniej na Warmię masowo przybywała ludność mazowiecka (Lewandowska, 2018). Od II pokoju toruńskiego aż do 1772 r. ta część dzisiejszego województwa warمیńsko-mazurskiego znajdowała się w Prusach Królewskich należących do Polski oraz w tzw. dominium warمیńskim (państwie biskupim) (Achremczyk, 2000). Po I rozbiórce Polski Warmia została przyłączona do Prus Wschodnich i poddana sekularyzacji. Społeczeństwo pod względem językowym i etnicznym dzieliło się przede wszystkim na polskich i niemieckich Warmiaków. Większość ludności deklarowała pochodzenie niemieckie. Polskie natomiast przypisywano mieszkańcom powiatu olsztyńskiego i południowej części reszelskiego (Achremczyk, 1997). Do końca XVIII w., szczególnie na terenie wiejskim, modlono się i śpiewano po polsku. W XIX w. rozpoczął się proces cofania języka polskiego wywołany przenikaniem się wielu kultur i asymilacji społeczeństwa polskiego i niemieckiego. W tym okresie na Warmii osiedliło się wielu Niemców tzn. urzędników, nauczycieli i wojskowych, którzy z czasem zaczęli uważać się za Warmiaków (Achremczyk, 1997).

Gwara warمیńska powstała zatem w wyniku nakładania się na siebie języka starobałtyjskiego (pruskiego), języka osadników niemieckich i polskich, staropolszczyzny powszechnej na tych ziemiach w okresie nowożytnym oraz XIX-wiecznej germanizacji (Lewandowska, 2018). Ukształtowała się jako potoczna mowa ludu warمیńskiego i była używana przede wszystkim w środowisku domowym. W wieku XIX i w pierwszej połowie XX w. w południowej Warmii gwarą mówili zarówno Polacy, jak i Niemcy. Na obszarze północnym funkcjonował przede wszystkim język niemiecki. Zanikanie gwary warمیńskiej w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia związane jest z niesprzyjającą sytuacją polityczno-społeczną prowadzoną przez rząd pruski, a potem nazistowski. 16 marca 2016 r. gwara warمیńska została wpisana na listę niematerialnego dziedzictwa kulturowego UNESCO (Lewandowska, 2018).

Badaniami nad gwarą warمیńską i mazurską, jej popularyzacją oraz utrwaleniem zajęto się już w okresie PRL. Obecnie wiele wydawnictw i ustaleń naukowych wykorzystywanych jest w przekazywaniu tej części dziedzictwa niematerialnego młodemu pokoleniu począwszy od edukacji przedszkolnej. W działaniach Urzędu Marszałkowskiego Województwa Warمیńsko-Mazurskiego oraz w strategii rozwoju województwa szczególne bowiem miejsce zajmuje ochrona dziedzictwa kulturowego regionu, a także kształtowanie tożsamości kulturowej mieszkańców Warmii i Mazur (Regionalny Program, 2014).

2. Wykorzystanie gwary w kształtowaniu tożsamości kulturowej

Zainteresowanie gwarą warmińską i mazurską nie słabnie od II połowy XX w. Niestety jak do tej pory nie udało się wprowadzić jej na stałe do edukacji przedszkolnej i szkolnej. Wydane w 1995 r. rozporządzenie Ministerstwa Edukacji pt. *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe* rozpoczęło wieloletni proces formowania programów edukacyjnych z zakresu historii i kultury regionu, w których w dowolny sposób wykorzystuje się wzory i symbole regionalne. W myśl dokumentu należało realizować „pochodzenie i znaczenie słów (etymologia) – zastępujące kroniki i uzupełniające archeologię i historię; nazwa regionu, jego części składowych oraz nazwy miejscowe – miast, osiedli, wsi, przysiółków, pól, łąk, lasów, wód i gór o charakterystycznych elementach krajobrazu, a także nazwiska, imiona miejscowe; wpływ języka literackiego i języków sąsiadów na gwarę autochtonów, okresy rozwojowe gwary bądź dialektu; słownictwo gwarowe w języku literackim” (Bednarek, 1999, s. 15). Po 1999 r. w edukacji początkowej wprowadzono także program między-przedmiotowy pod nazwą *Edukacja regionalna*, który po 2009 r. włączono do ścieżek podstawy programowej (Lewandowska, 2018).

W oparciu o kolejne rozporządzenia nie rozstrzygnięto kwestii form i metod pracy z historią, tradycją oraz kulturą regionalną. *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego z 2008 r.* z późniejszymi zmianami z 2012 r., za cel wychowania formułowała kształtowanie odpowiednich zachowań społecznych, a także poczucia przynależności do określonego środowiska społecznego. Szczególnie ostatnia część tego zapisu konstytuowała działania w zakresie tożsamości kulturowej w perspektywie zakorzenienia na danym obszarze historyczno-kulturowym. Dopiero w rozporządzenie Ministra Edukacji z 2014 r. stwierdzono, że w placówkach przedszkolnych powinno umożliwiać się dzieciom, należącym do mniejszości etnicznych, narodowych i społeczności posiadających odmienny język, pielęgnowanie ich odrębności kulturowej. Wprowadzono także do wychowania przedszkolnego język regionalny i etniczny, co w kontekście podtrzymywania dziedzictwa regionalnego miało ogromne znaczenie. Pozwoliło to w znacznym stopniu wzbogacić program wychowania przedszkolnego o znamiona regionalizmu, kultury i historii społeczności lokalnej. Ponadto w szczegółowym opisie obszarów programowych pojawiło się stwierdzenie, iż dziecko kończące edukację przedszkolną wie, do jakiej wspólnoty narodowej, etnicznej lub językowej należy oraz zna godło swojej wspólnoty narodowej, etnicznej i językowej (Rozporządzenie, 2014). Zapis w podstawie programowej otworzył drzwi do realizacji edukacji regionalnej w wychowaniu przedszkolnym. Pozwolił na wykorzystanie dziedzictwa historycznego i kulturowego w formowaniu świadomości regionalnej i poczucia wspólnoty kulturowej. Niestety kolejna nowelizacja podstawy programowej

z 2017 r. rozbiła kształtowanie tożsamości kulturowej na poszczególne ścieżki edukacyjne, takie jak: społeczno-historyczna, muzyczna i przyrodnicza.

Na podstawie przytoczonych powyżej rozporządzeń, nauczyciele wychowania przedszkolnego z terenu województwa warmińsko-mazurskiego opracowali szereg dokumentów stanowiących źródło do pracy z wykorzystaniem gwary warmińskiej i mazurskiej w procesie kształtowania zakorzenienia w danej społeczności lokalnej; związku z historią regionalną jej symbolami i wzorami. Badania jakościowe wskazują na trzy rodzaje źródeł wtórnych konstytuujących działania edukacyjne w oparciu o gwary regionalne: koncepcje pracy placówek przedszkolnych, statuty placówek przedszkolnych, roczne ramowe programy pracy. Te ostatnie posiadają rozbudowaną formę i mieszczą w sobie: programy wychowania przedszkolnego uwzględniające całość podstawy programowej; programy wspomagające: programy autorskie, programy ogólnopolskie; miesięczne ramowe programy pracy.

Koncepcje pracy miejskich placówek przedszkolnych z województwa warmińsko-mazurskiego nie zawierają zwykle szczegółowych informacji odnoszących się do potrzeby budowania w ich murach świadomości kulturowej i historycznej regionu Warmii i Mazur. W większości przedszkola odnoszą się do aspektów: wspomagania i ukierunkowywania rozwoju dziecka w relacjach ze środowiskiem społeczno – kulturowym, prowadzenia kontaktów z bliższym i dalszym środowiskiem lokalnym. Pierwszy z zakresów wynika stricte z przyjętej w danym okresie podstawy programowej. Opiera się zwykle na stwarzaniu warunków do budowy pozytywnych relacji z otoczeniem, przyswajaniu norm społecznych i kulturowych, pozwalających na prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Drugi natomiast skupia pracę placówek wychowania przedszkolnego na większych i efektywniejszych działaniach zależnych od kontaktów ze środowiskiem lokalnym, podstawowymi grupami społecznymi, a zwłaszcza rodziną oraz najważniejszymi ośrodkami kultury regionalnej i instytucjami użyteczności publicznej. W tym miejscu placówki przedszkolne starają się organizować swoją pracę w zakresie gwary warmińskiej w postaci: warsztatów; festynów; dni tradycji regionu i przedszkola; uczestnictwa w uroczystościach ku czci patronów regionalnych; w tym w jubileuszach placówek; konkursów z zakresu kultury i historii regionu (Koncepcje, 2012–2016).

Natomiast w statutach olsztyńskich placówek przedszkolnych odnajdziemy standardowe pozycje związane z kształtowaniem tożsamości kulturowej, potrzebą dbania o tradycję oraz rozpowszechnianiem kultury Warmii i Mazur. Wszystkie tego typu dokumenty posiadają pozycję – cel wychowania przedszkolnego, w ramach którego zaplanowano kształtowanie u wychowanków poczucia przynależności społecznej oraz tożsamości kulturowej i przywiązania do regionu (Statut Przedszkola nr 32). W statutach pojawia się również informacja o zapoznawaniu dzieci z tradycją regionu w perspektywie historycznej i współczesnej, sztuką ludową oraz z symbolami regionu Warmii i Mazur (Statut Przedszkola nr 3).

Ponieważ formy kształtowania tożsamości kulturowej przedszkolaków za pośrednictwem gwary warmińskiej i mazurskiej zawarte w koncepcjach i statutach placówek przenikają i pokrywają się z propozycjami w programach pracy ich opis szczegółowy znajdzie się w dalszej analizie.

Tabela 1

Zależność źródeł wychowania w stosunku do rodzajów edukacji regionalnej z wykorzystaniem gwary

Lp.	Źródła wychowania i edukacji regionalnej	Rodzaje edukacji regionalnej
1.	Koncepcja pracy	Warsztaty Konkursy Festyny Dni tradycji regionu i przedszkola Uroczystości ku czci patronów regionalnych Uroczystości jubileuszowe placówek
2.	Statut	Zajęcia z treścią z zakresu: – historii, przyrody, kultury regionu
3.	Roczny ramowy program wychowania	Działania z zakresu: – programów wychowania przedszkolnego; – programów wspomagających; – miesięcznych ramowych programów pracy.

Źródło: opracowanie własne.

W rocznych programach wychowawczych placówek przedszkolnych przyjmowane są poszczególne priorytety, w tym programy wychowawcze uwzględniające całość podstawy programowej oraz projekty i programy wspomagające w ramach, których organizowana jest działalność przedszkola. Niezależnie jednak od tematu wiodącego w rocznych ramowych programach wychowawczych przedszkoli w latach 2012–2017 odnoszono się do zagadnień tradycji Warmii i Mazur w perspektywie historycznej i współczesnej. Za typowe rodzaje edukacji z zakresu gwary warmińskiej i mazurskiej przyjmuje się zatem takie działania, jak: warsztaty; projekty edukacyjne, w tym festyny. Niestety na podstawie zgromadzonych źródeł nie można wyróżnić cykliczności wymienionych przedsięwzięć. Ich organizacja zależy w dużej mierze od zaangażowania w danym roku szkolnym kadry pedagogicznej, rodziców oraz lokalnych instytucji kultury i sztuki.

Warsztaty realizowane są, najczęściej we wszystkich grupach wiekowych, przez nauczycieli wychowania przedszkolnego albo przez przedstawicieli organizacji i instytucji zajmujących się ochroną i pomnażaniem dziedzictwa kulturowego regionu. W ramach tego typu działań przedszkolaki poznają baśnie i legendy regionalne w oparciu o: T. Brzeska-Smerek (red.), *Antologię warmińską. Warmia w baśniach, podaniach i legendach*, 2011; T. Stępowski, K. Małek, A. Śliwa, T. Siegfried Willan, *Bajki warmińsko-mazurskie o diabłach, kłobukach*,

smątkach i kolbogach, 1989; H. Koneczna, W. Pomianowska (red.), *Bajki Warmii i Mazur*, 1956; J.J. Rojek (oprac.), *Baśnie z Krainy Tysiąca Jezior*, 1989; A. Chętnik, *Mazurskim szklakiem. Opisy, obrazki, opowieści, gadki z pogranicza Prus Wschodnich*, 1939; E. Sotomska, *Kierz róży: bajki mazurskie z Działdowszczyzny*, 2016; *Kobieta o bursztynowych włosach. Mazurskie legendy i baśnie według Maxa Toeppena*, 1999; T. Oracki, *Jak Mazurowi diabeł matkę dał. Bajki Warmii i Mazur*, 1995; M. Zientara-Malewska, *Baśnie znad Łyny*, 1970 (Roczne Programy Rozwoju, 2012–2017). Bajki i legendy przedstawiane są w formie czytanej lub też słuchowisk. Po każdej serii spotkań z literaturą regionalną dzieciom przekazywane są informacje o autorach wyżej wymienionych pozycji, a także powtarzane jest słownictwo regionalne. W trakcie słuchowisk przedszkolaki w starszych grupach (5–6 lat) wykonują prace plastyczne na temat zasłyszanych historii (Roczne Programy Rozwoju, 2012–2017). Warsztaty rozwijają wśród młodych podopiecznych świadomość wspólnoty wielokulturowej Warmii i Mazur oraz wprowadzają ich w świat historii, kultury i tradycji regionu.

Z przebadanej dokumentacji wynika, iż w placówkach przedszkolnych organizowane są, w ramach ścieżki humanistycznej i społecznej, zajęcia nauki podstawowych słów w gwarze warmińskiej i mazurskiej. W tym celu wykorzystuje się przede wszystkim scenariusze zajęć zamieszczone w trzech częściach *Elementarza gwary warmińskiej* autorstwa Edwarda Cyfusa i Izabeli Lewandowskiej oraz *Słownik gwary mazurskiej* Erwina Kruka. Szczególnie na Warmii nauczyciele wychowania przedszkolnego zapoznają dzieci ze słownictwem oscylującym wokół zagadnień tematycznych nakreślonych przez autorów elementarza:

1. Rodzina, dom i zagroda;
2. Wierzenia, zwyczaje i obrzędy;
3. Cztery pory roku w warmińskiej wsi.

Wykorzystują w tym celu nagrania opowiadań opisujących historie zamieszczone na barwnych ilustracjach, przedstawiających: obejście domowe; poszczególne izby; ubrania; podstawowe symbole wierzeniowe czy też krajobraz warmińskiej wsi. Do przykładowych zwrotów znajdujących się w omawianej pozycji należą:

- **mojo famelijo** – moja rodzino
- **to je mój ópa** – to jest mój dziadek
- **kele niygo stoi moja óma** – koło niego stoi moja babcia
- **za nió mój foterek, a kele niyjego moja matulka** – za nią mój tatuś, a obok niego moja mamusia
- **tan dziwczoczek z zionuszkam na głozie to je moja siostra urselka, a tan szurek kele ni to am je jo, Jonek** – ta dziewczynka z wianuszkim na głowie to jest moja siostra Urszulka, a ten chłopiec koło niej to jestem ja, Janek (Lewandowska, Cyfus, 2012).

Ponadto na terenie powiatu olsztyńskiego w pracę edukacyjną przedszkoli włączają się bardzo często autorzy elementarza (Roczne Programy Rozwoju przedszkoli z powiatu olsztyńskiego za lata 2012–2017).

Również jedynie na Warmii we wszystkich przedszkolach samorządowych znajduje się kącik regionalny z podstawowymi strojami warmińskimi, symbolami regionalnymi oraz hymnem *O Warmio moja miła*, do którego muzykę skomponował Feliks Nowowiejski. Obecnie *Hymn Warmiński* jest oficjalnym hymnem Miasta Olsztyn, z tego też powodu w placówkach olsztyńskich dzieci od 4 roku życia uczone są oprócz hymnu państwowego również tego warmińskiego. Najczęściej odśpiewywana jest pierwsza zwrotka:

O Warmio moja miła
Rodzinna ziemio ma.
Tyś mnie do snu tuliła,
Miłością pierś ma drga
Zdradziecko byłaś wzięta,
Bo chytry był nasz wróg
Niewoli srogie pięta,
Rozerwał dziś sam bóg (Uchwała, 2008).

Po raz pierwszy hymn ten zabrzmiał w 1947 r., od tego momentu dokonano wielu redakcji tekstu, zniknęły wszelkie oznaki gwarowe. Jest to jednak przejaw ścisłego związku językowego z kształtowaniem tożsamości kulturowej młodego pokolenia. Uświadamianiem dzieciom ich przynależności do wspólnoty, która zbudowana została na zawilóść dziejów historycznych.

Do warsztatów rozpowszechniających gwarę warmińską i mazurską należą także zajęcia taneczne, podczas których dzieci wprowadzane są w świat muzyki regionalnej. Przedszkolaki w wieku 5–6 lat w ramach rytmiki oraz przygotowania do różnych występów z okazji uroczystości przedszkolnych, świąt regionalnych i państwowych, a także na potrzeby występów w trakcie festynów uczą się podstawowych układów tanecznych do takich utworów, jak: *szot*, *pofajdok*, *kosejdor*. Do wymienionych tańców przypisane są także charakterystyczne przyspiewki:

— **szot:**

Zagrajtaż mi szota, szota,
Co ostrząsne noge z błota.
By się panny nie brzydziły,
Ze mną w koło zatańczyły.

Raz w lewo, raz w prawo,
Potem pokręć się żwawo.
Raz w lewo, raz w prawo,
Potem pokręć się żwawo (Drabecka, Krzyżaniak, Lisakowski 1978, s. 93);

— **pofajdok:**

Miała baba pofajdoka roz, dwa, trzy.
Wsaziuła do na cieloka, roz, dwa, trzy.
Cielok ryczy, ogón zador,
Matka wrzeszczy, wróć się nazad, roz, dwa trzy (Drabecka, Krzyżaniak, Lisakowski, 1978, s. 83);

— *kosejdor:*

Jodbym kluski,
 Ni mom mąki,
 Obląpsiałbym,
 Ni mom żonki.
 Póda grabić,
 Ni mom snopka,
 Póda na wiś,
 Znajda chłopka (Drabecka, Krzyżaniak, Lisakowski, 1978, s. 73).

Wśród działań na rzecz rozwijania umiejętności posługiwania się gwarą warmińską i mazurską znajdują się projekty wdrażane przez Warmińsko-Mazurskie Kuratorium Oświaty oraz Urząd Wojewódzki w Olsztynie. Należy do nich przedsięwzięcie pt. *Szkoła wierna dziedzictwu*, w ramach którego od 2016 r. placówkom przedszkolnym i szkołom przyznawany jest *Certyfikat Szkoła wierna dziedzictwu*. W celu jasnych kryteriów zdobywania tego odznaczenia został przygotowany specjalny regulamin na bazie maksymy programu: „kształtowanie postaw patriotycznych oraz tożsamości narodowej i regionalnej pozwala człowiekowi na własną identyfikację oraz interpretację, przygotowuje do życia w społeczeństwie i kulturze, wpływa na kształtowanie więzi z krajem ojczystym, odgrywa szczególną rolę na obszarze wielokulturowym. Nasz świat z jednej strony charakteryzuje się rosnącą współzależnością, tendencją do homogenizacji i uniformizacji, z drugiej natomiast poszukuje korzeni, sposobów wzmocnienia tożsamości lokalnych i regionalnych przy jednoczesnym zachowaniu dystansu do innych. Współczesny człowiek, broniąc się przed globalizacją i uniformizacją, zaczyna poszukiwać tego, co nas odróżnia od innych. Wartości tych poszukuje w regionalizmie, swoich lokalnych korzeniach” (Kuratorium, 2017). Przedszkola z terenu województwa warmińsko-mazurskiego opracowały swoje programy autorskie, które pomagają w osiągnięciu celu i otrzymaniu *Certyfikatu*. Odnoszą się one do wartości, takich jak naród, ojczyzna, ale w połączeniu z tradycją regionalną i kulturą ludową. Tym samym podkreślają potrzebę kształtowania poczucia odpowiedzialności za wspólnotę kulturową oraz świadomości tradycji lokalnej w perspektywie historycznej oraz współczesnej. Wśród poszczególnych działań prowadzących do otrzymania *Certyfikatu* projektowane są zajęcia z gwary warmińskiej i mazurskiej najczęściej za pośrednictwem nauki pieśni regionalnych i zapoznawania przedszkolaków z baśniami i legendami (Roczne Programy Pracy, 2012–2017).

Cyklicznym przedsięwzięciem (od ponad dziewiętnastu lat), które na stałe wpisało się w działania społeczne, oświatowe, kulturowe i regionalne na Warmii i Mazurach są *Warmińsko-Mazurskie Dni Rodziny* organizowane przez Urząd Wojewódzki w Olsztynie i Radę ds. Rodziny Województwa Warmińsko-Mazurskiego. Rodzina w sensie regionalnym staje się nośnikiem kultury, tradycji, historii tej najbliższej związanej z lokalną społecznością i otaczającą ją rzeczywistością. W jej ramach kształtuje się również historia współczesna, wzrasta świa-

domość kulturowa, wiedza o miejscu zamieszkania, najważniejszych budynkach i instytucjach w mieście. Tworzy się także potrzeba dbania o to wszystko, co jest związane z otaczającym, bliskim światem kulturowo-społecznym.

Wokół tak zakrojonej misji rodziny samorządowe placówki wychowawcze wypracowały szereg przedsięwzięć prowadzących do pracy na rzecz podtrzymywania gwary warmińskiej i mazurskiej. Przede wszystkim wśród propozycji programowych znalazły się festyny, w trakcie których organizowane są mini warsztaty z zakresu podstawowego słownictwa regionalnego (Roczne Programy Pracy przedszkoli samorządowych z powiatu giżyckiego i mrągowskiego, 2012–2017), a przedszkolaki przygotowują także układy taneczne do muzyki regionalnej wraz z przyśpiewkami gwarowymi. Do typowych utworów wykorzystywanych w trakcie festynów należą wspomniane już: *szot, pofajdok, kosejdor* oraz walce warmińskie i mazurskie, *lisek, stryjenka, żabka* (Roczne Programy Pracy przedszkoli samorządowych z powiatu olsztyńskiego, 2012–2017).

Ponadto kształtowanie tożsamości kulturowej poprzez gwarę warmińską i mazurską odbywa się także za pośrednictwem realizacji autorskich programów nauczania nauczycieli wychowania przedszkolnego z terenu województwa warmińsko-mazurskiego. Przebadane źródła wtórne pozwalają sądzić, że w latach 2012–2017 w przedszkolach samorządowych na Warmii i Mazurach zrealizowano następujące programy: *My Polacy, My Warmiacy; Moja Mała Ojczyzna; Być małym patriotą-to wielka rzecz; Piękne bo Polskie; Warmiaczek*. (Roczne Programy Pracy, 2012–2017). Założono w nich przede wszystkim zwiększenie świadomości kulturowej dzieci w wieku przedszkolnym, podniesie ich poziomu wiedzy z historii regionu i znajomości symboli narodowych. Autorzy za cel postawili sobie kształtowanie tożsamości kulturowej poprzez przybliżenie historii regionalnej w połączeniu ze współczesną historią Polski, jej symbolami i formami patriotyzmu. W zakresie gwary zaprojektowali działania w oparciu o literaturę: baśnie i legendy, poprzez które dzieci wkraczają w świat guseł, kłobuków, diabłów, duchów i czarownic niosących ze sobą dzieje dawnych ludów zamieszkujących województwo warmińsko-mazurskie.

Wnioski

Na podstawie przeprowadzonej analizy treści zgromadzonych źródeł wtórnych w postaci statutów, programów oraz koncepcji pracy przedszkoli samorządowych za lata 2012–2017 w liczbie 100, pochodzących przede wszystkim z powiatu olsztyńskiego oraz częściowo z mrągowskiego i giżyckiego, mogę stwierdzić iż w samorządowych placówkach wychowania przedszkolnego z terenu województwa warmińsko-mazurskiego prowadzone są działania edukacyjne odgrywające duże znaczenie w kształtowaniu tożsamości kulturowej młodego pokolenia. Przekazywanie wiadomości z zakresu gwary warmińskiej i mazurskiej pro-

wadzi do odnalezienia związku z konkretnym terytorium przestrzennym, kulturowym oraz historycznym. Jest to wstęp to uzyskania przez dzieci w dorosłym życiu odpowiedzi na podstawowe pytania: „Kim jestem?” i „Skąd jestem?”. Wiedza o własnym regionie staje się nośnikiem zakorzenienia w danej społeczności kulturowej. Stymulowanie świadomości o dziedzictwie kulturowym regionu poprzez podtrzymywanie gwary prowadzi do utrwalania w dzieciach trwałych wartości, znaczeń, wzorów i zachowań tzn. do kształtowania tożsamości zbiorowej.

Przedstawiona powyżej analiza jest wyimkiem z badań nad tożsamością kulturową w korelacji z dziedzictwem kulturowym regionu Warmii i Mazur w perspektywie edukacyjnej. Wymaga zastosowania szerszej strategii badań jakościowych oraz zaprojektowania głębszej perspektywy analizy zgromadzonych źródeł wtórnych.

Bibliografia

- Achremczyk, S. (1997). *Historia Warmii i Mazur*. Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego.
- Achremczyk, S. (2000). *Warmia*. Olsztyn: Wydawnictwo „Littera”.
- Bednarek, S. (red.). (1995). *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego „Silesia”.
- Drabecka, M., Krzyżaniak, B., Lisakowski, J. (1978). *Folklor Warmii i Mazur*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Dubisz, S. (1978). Elementy rodzinne i obcojęzyczne w słownictwie gwar ostródzko-warمیńsko-mazurskich. W: *Z polskich studiów slawistycznych* (s. 200–223), s. V. Warszawa: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Jasiński, G. (1994). *Mazurzy w drugiej połowie XIX wieku, kształtowanie się świadomości narodowej*. Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego.
- Koncepcje Pracy Przedszkoli Miejskich na lata 2012–2016*. (2012–2016). Zasób 100 koncepcji pracy przedszkoli samorządowych z terenu województwa warمیńsko-mazurskiego za lata 2012–2016 stworzony na podstawie programów udostępnionych w formie internetowej lub/i otrzymanych w zapisie papierowym od poszczególnych placówek przede wszystkim powiatu olsztyńskiego oraz w mniejszej części z mrągowskiego i giżyckiego.
- Kuratorium Oświaty w Olsztynie, *Certyfikat Szkoła wierna dziedzictwu*, <http://old.ko.olsztyn.pl/?main=2&sub=154> (dostęp: 25.08.2019).
- Lewandowska, I. (2018). Gwara warمیńska jako wyraz niematerialnego dziedzictwa kulturowego. Ewolucja zjawiska na przestrzeni dziejów. W: K. Gładkowska, E. Gładkowska, T. Gajowniczek (red.), *Stosunki polsko-niemieckie w ćwierćwiecze od podpisania traktatu od dobrym sąsiedztwie*. Kultura –

- oświata – gospodarka* (s. 137–152). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Lewandowska, I., Cyfus, E. (2012). *Elementarz gwary warmińskiej. Rodzina, dom i zagroda*. Barczewo: Lokalna Grupa Działania Stowarzyszenie „Południowa Warmia”.
- Melchior, M. (1990). *Spoleczna tożsamość jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Odoj, G. (2007). *Tożsamość kulturowa społeczności małomiasteczkowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Regionalny Program Operacyjny Województwa Warmińsko-Mazurskiego na lata 2004–2020*. (2014). Olsztyn: Warmińsko-Mazurski Urząd Wojewódzki w Olsztynie.
- Roczne Ramowe Programy*. (2012–2017). Zasób 100 programów pracy przedszkoleń samorządowych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego za lata 2012–2017 stworzony na podstawie programów udostępnionych w formie internetowej lub/i otrzymanych w zapisie papierowym od poszczególnych placówek przede wszystkim powiatu olsztyńskiego oraz w mniejszej części z mrągowskiego i giżyckiego.
- Rozporządzenie z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U. poz. 803.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwo Łośgraf.
- Rada Pedagogiczna Przedszkola Miejskiego nr 3 w Olsztynie. (2018). *Statut Przedszkola Miejskiego nr 3 w Olsztynie*. Olsztyn.
- Rada Pedagogiczna Przedszkola Miejskiego nr 32 w Olsztynie. (2017). *Statut Przedszkola Miejskiego nr 32 w Olsztynie*. Olsztyn.
- Szatkowski, P. (2016). Mazurzy i mazursko godka – etnos skazany na wymarcie? *Przegląd Bałtycki*, 2, 1–10.
- Świątkiewicz, W. (1991). Tożsamość kulturowa — ujęcie socjologiczne. W: W. Świątkiewicz, K. Wód (red.), *Tożsamość kulturowa mieszkańców starych dzielnic miast Górnego Śląska* (s. 9–17). Wrocław – Warszawa – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Toeppen, M. (1998). *Historia Mazur*. Olsztyn: Wspólnota Kulturowa „Borussia”.
- Uchwała nr XXXIII/407/08 Rady Miasta Olsztyn z dnia 29 października 2008 r.* (2008). Olsztyn: Urząd Miasta Olsztyn.

The cultural identity of preschoolers-in the example of pre-school establishments from the Warmian-Masurian Voivodeship

Summary

In the article, I discussed the problem of shaping cultural identity through the educational activities of a local kindergarten from the area of Warmian-Masurian Voivodeship. I presented the forms of use of the warlord and Mazurian busts in preschool work. The content of the work is the result of the analysis of the statutes, the concept of work and the annual work plans of preschool from Warmia and Mazury for the years 2012–2017. In the studies, I used a qualitative strategy, a method of collecting data in the form of a searchable secondary source. I have analysed materials from 100 local government offices, which have accrued during their activities in the years 2012–2017. The sources come primarily from the Olsztyn district and partly from Mrągów and Giżycki. The educational activities carried out by the warlord and Mazurian bustly lead to the shaping of cultural identity among preschoolers through territorial, historical and cultural roots.

Keywords: cultural identity, Warmia and Mazury, preschool education.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.13>

Katarzyna SMOTER

<https://orcid.org/0000-0001-5180-6344>

Uniwersytet Jagielloński

Barbara JAMROZOWICZ

<https://orcid.org/0000-0001-8744-1631>

Uniwersytet Jagielloński

Kontakt: katarzyna.smoter@uj.edu.pl; barbara.jamrozowicz@uj.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Smoter, K., Jamrozowicz, B. (2019). Gadki o gatkach... Zagadnienie wykorzystywania seksualnego dzieci w dyskursach kampanii społecznych „Zły dotyk” i „Gadki”. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 169–185.

Gadki o gatkach... Zagadnienie wykorzystywania seksualnego dzieci w dyskursach kampanii społecznych „Zły dotyk” i „Gadki”

Streszczenie

Wykorzystywanie seksualne dzieci to doświadczenie, które niesie za sobą wielowymiarowe i dramatyczne konsekwencje. Jednym z narzędzi przeciwdziałania temu zjawisku są kampanie społeczne. W ciągu ostatniego dwudziestolecia w Polsce, w przestrzeni medialnej pojawiły się dwie: „Zły dotyk” (1. edycja: 2002 r., 2. edycja: 2010 r.) i „Gadki” (2015 r.). Na potrzeby tego tekstu przyjrzałyśmy się temu, jak w dyskursie tych kampanii, w komunikatach kierowanych do dzieci opisywana jest ich seksualność postrzegana w kontekście nadużyć. Analiza treści została oparta o paradygmat interpretacyjny. Konstrukcja klucza kategoryzacyjnego (zawierającego takie kategorie, jak: *moment interwencji*, *rola dziecka* i *rola osoby dorosłej*) była zaś wynikiem eksploracji literatury na temat zagadnienia wykorzystywania seksualnego i wstępnych analiz treści kampanii. Podjęta refleksja przyczyniła się do ukazania założeń autorów tych inicjatyw odnoszących się m.in. do wzmacniania poczucia sprawczości i podmiotowości dziecka.

Słowa kluczowe: wykorzystywanie seksualne dzieci, kampanie medialne.

Wprowadzenie

Niezależnie od kontekstu kulturowego zjawisko nadużyć seksualnych wobec dzieci uznaje się za zagrożenie, któremu należy przeciwdziałać w bezwzględny i kategoryczny sposób. Tego typu doświadczenie niesie bowiem za sobą wielowymiarowe i dramatyczne skutki, szeroko opisywane w literaturze przedmiotu (zob. np. Beisert, Izdebska, 2012; Heitzman i in., 2014; Salter, 2003). Tym istotniejsze staje się podejmowanie praktyk służących zmniejszeniu częstości występowania wykorzystania seksualnego nieletnich. Szczególną przestrzenią profilaktyki w tym obszarze jest środowisko medialne i obecne w nim kampanie, których twórcy stawiają sobie za cel oddziaływanie na postawy społeczne wobec tego problemu (por. Tarczydło, 2013, s. 226). Znaczącym elementem staje się stosowany w tego typu przedsięwzięciach język, akcentujący lub deprecjonujący pewne zagadnienia dotyczące nadużyć seksualnych odnoszących się do dzieci.

W ostatnim dwudziestoleciu w polskich mediach pojawiły się dwie kampanie społeczne odnoszące się do opisywanego zjawiska: „Zły Dotyk” (1. edycja: 2002 rok; 2. edycja: 2010 rok) i „Gadki” (2015 rok). Były one ukierunkowane nie tyle, i nie tylko, na przekaz informacji dotyczących ochrony dzieci przez „świadomych” dorosłych – elementem tych kampanii stały się (również) edukacyjne treści kierowane wprost do najmłodszych. Wymieniane charakterystyki, a zwłaszcza potrzeba zwrócenia uwagi na te – wymagające wsparcia i opieki podmioty – zainspirowała Autorki do podjęcia wątków ujętych w tym artykule. Dyskurs kampanii społecznych został potraktowany jako kształtujący sposób widzenia dziecięcej seksualności w polu możliwych jej nadużyć. Za znaczące uznałyśmy przyjrzenie się temu, w jaki sposób w dedykowanych dzieciom komunikatach kampanii „Zły Dotyk” i „Gadki” opisywane są zagadnienia dotyczące wykorzystania seksualnego z uwzględnieniem sposobu postrzegania zadań dziecka (*rola dziecka*) i osób dorosłych (*rola dorosłego*) czy postulowanego momentu reakcji na ten problem i przyjętych wobec niego zasad działania (*moment interwencji*). Te kategorie, wyodrębnione podczas analizy, wydają się być kluczowe w opisie wskazywanego problemu. Prezentacja odpowiedzi na ujęte wyżej pytania zostanie poprzedzona odniesieniem do zagadnienia specyfiki dziecięcej seksualności, problemu wykorzystywania seksualnego przedstawicieli tej grupy czy praktyk służących ich przeciwdziałaniu.

1. Dzieci i (ich) seksualność

Zagadnienie dziecięcej seksualności przez długie lata było właściwie nieobecne w dyskursie publicznym. Jednak nawet w czasie historycznym, w którym terminy łączące się z dzieciństwem nie zostały jeszcze odkryte, a dzieci nie były ujmowane jako „kategoria społeczna”, ich płciowość określano jako niepokojącą

(zob. Harari, Vinovskis, 1993; Aries, 1995). W XIX i w pierwszych dekadach XX wieku dzieciom zalecano wstrzemięźliwość płciową i sprzeciwiano się koedukacji, uznając je za źródło demoralizacji (zob. Kozakiewicz, 1973, s. 198). Stopniowo (również w ramach formalnych systemów edukacyjnych) strategie ukazywania ludzkiej płciowości stawały się coraz ściślej regulowane. To, co we wcześniejszych dziesięcioleciach klasyfikowano jako niemoralne, coraz częściej postrzegano również jako „nienaturalne”. Sama zaś „natura” dziecka zaczęła być uznawana za bezwzględnie wymagającą dorosłej kontroli. Na początku lat 60. XX wieku namysł dotyczący dzieci stopniowo stawał się częścią dyskursu *praw*. W Genewskiej Deklaracji Praw Dziecka (1923) i Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (1948) przyjęto, iż dzieci mają prawo do ochrony, troski i opieki (zob. np.: Jaskólska, 1998). Rozwinięciu tej normy poświęcono Konwencję o prawach dziecka, którą uchwalono w 1989 roku, a ratyfikowano w Polsce w 1991 roku (Czyż, 2002, s. 11; zob. też: Kuźnicka, 2016, s. 183; por. Śliwerski, 2017, s. 40). Katalog praw dziecka był stopniowo rozbudowywany, nadal jednak zakłada się, że osoby niepełnoletnie nie mogą korzystać z części praw przypisywanych osobom pełnoletnim (zob. Kwak, Mościskiem, 2002). W dyskursie społecznym problematyczne okazuje się tu nie tyle definiowania granic między dzieciństwem a dorosłością, ale określenie relacji między ich prawami, obyczajowością oraz płciowością – szczególnie w kontekście wykorzystywania seksualnego dzieci.

W odniesieniu do podejmowanych w tym artykule wątków interesujące jest to, jak subiektywne odczucia dotyczące seksualnej krzywdy dziecka zyskują społecznie obiektywny status. Nawiązując do tej kwestii, można sięgnąć po kategoryzację P.L. Bergera i T. Luckmanna (1983), którzy wskazują na trzy związane ze sobą procesy: eksternalizację, obiektywizację i internalizację. Eksternalizacja to proces kreowania wspólnie przeżywanego świata przez konstruujące go podmioty. Są one z natury skazane na dookreślanie świata – dzięki obiektywizacji jego elementy istnieją „bezsronnie” w odniesieniu do podmiotów, będąc równocześnie przez nie współdoświadczanymi. Swoistym zwieńczeniem tego procesu jest internalizacja – z uwagi na nią wspólnie skonstruowany świat zewnętrzny jest przyswajany. Według P.L. Bergera i T. Luckmanna fundamentalną rolę w tych procesach odgrywa język (zob. też Wendland, 2001, s. 55), który scala, jednoczy i kategoryzuje wszystkie sfery rzeczywistości. Nie kopiuje on świata, ale (w pewnym sensie) go konstruuje (zob. Szahaj, 2004, s. 157), przywołując nieobecne przedmioty czy przełamując ograniczenia czasu i przestrzeni. Język jest tworzony w codzienności, stanowiąc dla niej pierwotne odniesienie, dotyczy on rzeczywistości świadomie doświadczanej, współdzielonej z innymi jednostkami i przyjmowanej bez obwarowań (zob. Berger, Luckmann, 1983, s. 74). Należy mieć na uwadze, że językowe działania „uspójniające” i obiektywizujące łączą się nie tylko z wytwarzaniem społecznej rzeczywistości, ale także z „podtrzymywaniem” jej istnienia (zob. Zybertowicz, 1995, s. 152, 2001). Łączy się to z nieustannym nadawaniem jej znaczeń. Za strategiczny czynnik uczestniczący

w tym procesie można zaś uznać dyskurs (zob. Zamojska, 2010, s. 149–151). Na potrzeby prowadzonych rozważań będzie on definiowany jako społecznie przyjęta forma wiedzy dotyczącej rzeczywistości, która jest wobec niej konstytutywna. Stanowi on praktykę językową, której charakterystyczną cechą jest obecność znaczeń, wewnętrzna ciągłość (zob. Foucault, 2002a) i systematyczne tworzenie obiektów, o których „mówi” (zob. Foucault, 1972/1977). Określany w ten sposób dyskurs stanowi system uprawomocniający pewne wypowiedzi kosztem innych, które (w jakimś stopniu) unieważnia.

2. Dziecięca płciowość jako obszar nadużyć

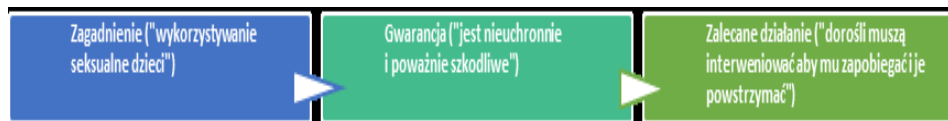
Seksualne nadużycia wobec dzieci zaczęły być uznawane za część rzeczywistości dyskursywnej przede wszystkim dzięki wprowadzeniu do dyskursu naukowego terminu *pedofilia*. Stało się to w 1886 roku dzięki pracy *Psychopatia Sexualis* R. Kraft-Ebinga (za: Nijakowski, 2010, s. 315–316). Wpisywało się to w *medyczno-psychologiczny* dyskurs dotyczący osób niepełnoletnich (rozwijany zwłaszcza po II wojnie światowej), w którym *pedofilia* zaczęła być postrzegana jako „seksualizm dorosłych narzucony dzieciom” (zob. Bonnet, 2006, s. 122). W ramach tego dyskursu przyjmuje się, że dzieci, które mogą się zaangażować w seksualny kontakt z dorosłymi, są narażone na różnorodne szkody emocjonalne i psychiczne (zob. Beisert, 2017; Rose, 1999, s. 156; Nijakowski, 2010, s. 346).

Na problem wykorzystywania seksualnego dzieci (w drugiej połowie XIX wieku) jako jeden z pierwszych zwrócił uwagę francuski lekarz A.A. Tardieu (Myers, 1994; za: Włodarczyk, 2014, s. 34), jednak jeszcze w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku wśród psychoanalityków dominowało przekonanie, że pedofilia to konsekwencja uwiedzenia przez dzieci (zob. Myers, 1994; por. Kempe, 1978; Włodarczyk, 2014, s. 35 i dalej). Proceder obwiniania tych podmiotów w ramach tego zagadnienia zaczął słabnąć w latach 70–80. XX wieku¹, ale nie zniknął całkowicie z dyskursu społecznego, co znajduje swój wyraz w niektórych niefortunnych publicznych wypowiedziach przedstawicieli nauki czy Kościoła (zob. np.: <https://www.polskieradio.pl/7/129/Artykul/951087,Leszek-Miller-abp-Michalik-za-winne-pedofilii-uznal-dzieci>).

W definicji WHO jako kryterium różnicujące nadużycia seksualne od innych działań wskazuje się na motywację i cel działania osoby dorosłej (Marzec-Holka, 2011, s. 19). Zakaz nadużyć w kontekście płciowości dorosłych wobec dzieci zakłada ustalenie granicy wieku, przed ukończeniem którego zachowania seksualne podlegają odpowiedzialności karnej. W polskim Kodeksie Karnym kwestia ta jest regulowana przez artykuł 200: §16 (za: Bojarski, 2012, s. 497). Przestęp-

¹ Zbiegło się to ogłoszeniem wyników pierwszych systematycznych badań skali problemu nadużyć seksualnych wobec dzieci (1979) – doświadczenie to ujawniło 19% kobiet i 9% mężczyzn (zob. Olafson, Corwin, Summit, 1993; za: Włodarczyk, 2014, s. 36).

stwa o charakterze pedofilnym są przedstawiane jako powód zaburzeń funkcjonowania jednostkowego, wspólnotowego i populacyjnego. Uzasadnia to nie tylko stosowanie wysokich kar, ale i podejrzliwość wobec niektórych potencjalnie zagrażających zachowań realizowanych na linii dorosły–dziecko (por. Nijakowski, 2010, s. 345). To ostatnie można powiązać z rozwojem *panik moralnych*² (a wraz z nimi również „spisków pedofilskich”). Logikę leżącą u podłoża szkodliwości nadużyć seksualnych można przedstawić z pomocą poniższego schematu:



Schemat 1

Nadużycia seksualne, ich wpływ na życie osób dorosłych oraz zalecane praktyki przeciwdziałające nadużyciom

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Stainton Rogers, 2008, s. 180.

U podstaw polityki regulacyjnej dotyczącej wykorzystywania dzieci znajdują się ofiary tych nadużyć – ukazywane jako nie do końca zdolne do rozumienia seksualnych sytuacji, wymagające odseparowania od (dorosłej) wiedzy seksualnej i takich praktyk (por. Rubin, 1984), a także ponoszące znaczące koszty typu nadużyć. W konsekwencji tego stanu rzeczy dziecięca seksualność jest ujmowana jako przedmiot troski dorosłych. Tym samym mogą oni i powinni podjąć działania chroniące dziecięce „zasoby seksualnych prawidłowości” (por. Rubin, 1984, s. 159). W tym kontekście niepokój budzą wyniki badań wskazujących na stosunkowo niski udział rodziców w rozmowach na temat zagrożenia dzieci przemocą seksualną³. Tabuizacja tego rodzaju przemocy, jak i nieadekwatny w tym względzie poziom kompetencji opiekunów bywają przyczynkiem do podjęcia ingerencji eksperckiej. Jej pokłosiem staje się zaistnienie w przestrzeni medialnej materiałów wspierających rozwój wiedzy i umiejętności zarówno dzieci, jak i dorosłych. Ich analiza stanowi istotny obszar refleksji pedagogicznej i znajduje swój wyraz także w tym tekście.

² Termin „panika moralna” został po raz pierwszy użyty przez S. Cohena na początku lat 60. XX wieku. Ten typ paniki pojawia się wtedy, gdy jedna lub więcej grup („generatorzy moralności”) identyfikuje zjawisko społeczne i kulturowe w kategoriach społecznie problematycznego i/lub odbiegającego od normy, a tym samym stanowiącego zagrożenie dla dominującego porządku społecznego (zob. też: Cohen, 1972; Wargacki, 2009; Soin, 2011).

³ Jak wynika z badań Fundacji Dzieci Nieczyje przeprowadzonych w 2014 roku przez Millward Brown około połowa (49%) rodziców nie podejmowała działań edukacyjnych w tym obszarze. Wyniki badań zrealizowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) w 2015 roku, dowodzą tymczasem, że nieco mniej, bo 1/3 rodziców nigdy nie podejmowała rozmów w rodzinie na temat profilaktyki nadużyć seksualnych (Sajkowska, 2017, s. 245).

3. Metodologiczne podstawy badań

Rozwijane na potrzeby tego tekstu refleksje wymagały podbudowy empirycznej w postaci zastosowania metody analizy treści. Jej celem stała się identyfikacja i klasyfikacja znaczeń konfiguracji językowych zdań (por. Mayntz i in., 1985, s. 193; Gola, 2008, s. 92) obecnych w treściach kampanii: „Zły dotyk” i „Gadki”. Pierwsza z wymienianych tu inicjatyw, „Zły dotyk”, zapoczątkowała na gruncie polskim szersze zainteresowanie tematem wykorzystywania seksualnego dzieci i została zrealizowana we współpracy z *Fundacją Dzieci Niczyje* (<http://www.zlydotyk.pl/>). Jej pierwsza edycja miała miejsce w 2002 roku i była ukierunkowana na następujące kwestie: uświadomienie rodzicom i opiekunom dzieci, że problem przemocy seksualnej może pojawić się u reprezentantów każdej warstwy społecznej oraz przekazanie najmłodszym informacji o konieczności i możliwości zgłaszania tego typu przestępstw. W ramach wsparcia medialnego akcji przygotowano stronę internetową i film zatytułowany „Lalki”, ukazujący traumatyczne przeżycia dziecka wykorzystywanego seksualnie. Druga edycja tej kampanii skierowana była głównie do rodziców i profesjonalistów, a jej celem stała się edukacja w zakresie ochrony najmłodszych i pomocy dzieciom, które doświadczyły wykorzystywania. Kampania ta zakończyła się w 2010 r. Kolejną inicjatywą realizowaną we współpracy z *Fundacją Dajemy Dzieciom Siłę*⁴ była kampania „Gadki” zainicjowana w 2016 r. Treści tego przedsięwzięcia inspirowane były materiałami Rady Europy „Kiko and the Hand” oraz brytyjskiej organizacji NSPCC „Underwear Rule” (gadki.fdds.pl/).

W tabeli 1 ujęto informacje dotyczące obu kampanii.

Tabela 1

Wybrane charakterystyki kampanii społecznych „Zły Dotyk” i „Gadki”

Kampanie społeczne	„Zły Dotyk”	„Gadki”
Adresaci kampanii	rodzice, opiekunowie, dzieci	rodzice, opiekunowie, dzieci
Środki masowego przekazu wykorzystywane do promocji kampanii	telewizja, Internet, plakaty	telewizja, Internet, plakaty
Organizatorzy i partnerzy	Fundacja Dzieci Niczyje, Rzecznik Praw Dziecka	Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (dawniej Fundacja Dzieci Niczyje), Grey Worldwide Warszawa, Papaya, Efektura, Platige, OAK Foundation, SHOM Warsaw, pani fotograf Anna Orłowska.
Czas promocji kampanii	I etap: 2002, II etap: 2010	marzec 2015

Źródło: opracowanie własne na podstawie informacji zawartych na stronach: <http://www.zlydotyk.pl/>; <http://gadki.fdds.pl/>.

⁴ Realizowane działania miały miejsce już po zmianie nazwy fundacji: z Fundacji Dzieci Niczyje na Fundację Dajemy Dzieciom Siłę (<https://fdds.pl/dlaczego-fundacja-dzieci-niczyje-zmienila-nazwe/>).

Podjęta na potrzeby tekstu jakościowa analiza treści opierała się na paradygmacie interpretatywnym, w ramach którego postuluje się naturalistyczne podejście do świata (Denzin, Lincoln, 2010, s. 23). W trakcie tych działań odniesiono się do następującego problemu:

W jaki sposób w dedykowanych dzieciom komunikatach kampanii „Zły Dotyk” i „Gadki” opisywane są zagadnienia dotyczące wykorzystania seksualnego?

Odpowiedź na tak sformułowane pytanie wymagała podjęcia następujących kroków badawczych:

1. Zapoznanie się z treściami obecnymi w dedykowanych dzieciom materiałach kampanii „Zły Dotyk” i „Gadki”;
2. Stworzenie drzewa kodowego uwzględniającego treści kampanii w zakresie przeciwdziałania nadużyciom seksualnym wobec dzieci (kierowane ku dzieciom);
3. Kodowanie tekstów z zastosowaniem *descriptive coding* and *holistic coding*. Głównym celem tego działania stało się uchwycenie wątków obecnych w komunikatach obu tych kampanii (Saldana, 2009, s. 70);
4. Analiza jakościowa wyodrębnionych wątków i sformułowanie wniosków.

Przy zastosowaniu podejścia indukcyjnego, materiałem badawczym uczyniono wykorzystane w opisywanych wyżej kampaniach komunikaty dedykowane dzieciom. Pojawienie się odnoszących się do tego podmiotu treści wydaje się uwidaczniać sferę ich sprawczości w kontekście profilaktyki i ujawniania przestępstw seksualnych. W przypadku inicjatywy „Zły Dotyk” analizie poddano krótki materiał tekstowy zawarty w zakładce opublikowanej na stronie internetowej tej inicjatywy. W odniesieniu do kampanii „Gadki”, komunikaty kierowane do dzieci zawarte były w materiale filmowym, którego treść poddano uprzedniej transkrypcji. Objętość obu tych materiałów różniła się między sobą znacząco („Zły Dotyk” – 8 zdań, „Gadki” – 64 zdania), co nasuwa wstępne wnioski związane z miejscem, jakie zajmują treści dedykowane dzieciom w obu tych kampaniach.

W przypadku podjętych badań dobór kategorii do klucza był wynikiem analiz literatury dotyczącej nadużyć seksualnych (zob. m.in.: Włodarczyk, Sajkowska, 2013; Włodarczyk, 2014; Sajkowska, 2017) oraz wstępnego prześledzenia treści kampanii. Na tej podstawie wyłoniono trzy główne kategorie analityczne: *moment interwencji*, *rola dziecka* i *rola dorosłego*. Wprowadzona lista kategorii stała się niezbędnym elementem kierującym prowadzone na użytek tego tekstu badania.

4. Moment interwencji

Profilaktyka zjawiska seksualnego krzywdzenia dzieci wiąże się z rozwijaniem strategii i działań, które są ukierunkowane na przyczyny pojawienia się tego problemu, czynniki zwiększające ryzyko jego wystąpienia oraz na rozwój wskaź-

ników niwelujących prawdopodobieństwo pojawienia się tego rodzaju przemocy. Z analizy treści pierwszej kampanii („Zły Dotyk”) wynika, że odnosi się ona do wspierania najmłodszych pochodzących z grup ryzyka oraz do minimalizowania skutków wykorzystania seksualnego, jakie w bliżej nieokreślonej przeszłości dotknęło dziecko. Podkreślane jest zwłaszcza to ostatnie zagadnienie. W związku z tym, w komunikacie dedykowanym potencjalnym ofiarom tej przemocy, pojawia się kategorięczne zapewnienie:

Jeśli doświadczyłeś wykorzystywania seksualnego, przede wszystkim pamiętaj, że niczemu nie jesteś winien („Zły Dotyk”).

Wykorzystanie tego komunikatu wydaje się być stanowczym głosem przeciwstawiającym się pojawiającym się nierzadko w przestrzeni publicznej konstruktowi obwiniania ofiar tego rodzaju nadużyć.

Warto w tym miejscu zauważyć, że sam tytuł analizowanej kampanii może także świadczyć, w większym stopniu niż nazwa drugiej z opisywanych tu inicjatyw („Gadki”) o trzeciorzędowym poziomie profilaktyki. „Zły dotyk”, który stał się już traumatycznym i niezawinionym doświadczeniem dziecka nie jest jednak – w intencji pomysłodawców kampanii – zjawiskiem ostatecznie determinującym jego los. W ramach kampanii ukazane są możliwości reagowania na tę „nazwaną po imieniu” krzywdę. Na marginesie warto zwrócić uwagę na to, że gdy ta inicjatywa zyskała na popularności, doszło do przeniknięcia określenia: „zły dotyk” do języka eksperckiego, a następnie jego popularyzacji w języku potocznym. Stąd właśnie kategoria zawarta w tytule kojarzy się właśnie z nadużyciami seksualnymi, a nie np. przemocą fizyczną.

Z kolei w kampanii „Gadki” autorzy odnoszą się w większym stopniu do poziomu profilaktyki pierwszorzędowej, skupionej przede wszystkim na budowaniu strategii bezpieczeństwa osobistego najmłodszych adresatów tej inicjatywy. Znaczące stało się tu również ograniczanie zakresu występowania sytuacji ryzyka wykorzystania seksualnego, w jakich mogą one z różnych powodów się znaleźć. W tym celu kieruje się do dzieci następujący komunikat:

Hej Dzieciaki! Dzisiaj poznamy kilka prostych zasad, dzięki którym możemy być bardziej bezpieczni i dobrze się czuć. Żeby było Wam łatwiej zapamiętać, nazwałem te zasady: Gadki („Gadki”).

Takie ujęcie nie naznacza wypowiedzi dotyczącej wykorzystania seksualnego od samego początku traumatyczną wizją nadużyć, ale stosunkowo „bezboleśnie” wprowadza odbiorcę w snutą przez Autorów kampanii narrację. Treści ukierunkowane w „Gadkach” odnoszą się do łatwych do zapamiętania przez dzieci (i ich rodziców) akronimów. Za konkretnymi literami kryje się uszczegółowienie prosto ujętych zasad:

G – Gdy mówisz „nie”, to znaczy „nie”,

A – Alarmuj, gdy potrzebujesz pomocy,

D – Dobrze zrobisz, mówiąc o tajemnicach, które Cię niepokoją,

K – Koniecznie pamiętaj, że Twoje ciało należy do Ciebie,

I – Intymne części ciała są szczególnie chronione („Gadki”)

Co tutaj jest interesujące, tylko niektóre z proponowanych zasad odnoszą się wprost do dziecięcej cielesności i seksualności (postrzeganie i prawo do rozporządzania własnym ciałem oraz chronienia tych jego części, które są określane jako intymne). Pozostałe zasady mogą być interpretowane także w kontekście innych elementów dziecięcej aktywności, podczas których może dojść do naruszenia praw osób najmłodszych. Pierwszorzędowy poziom profilaktyki – zapobieganie pojawianiu się nadużyć seksualnych – daje możliwość, w kontekście rozwiązań proponowanych w kampanii, odwołania się do takich obszarów, jak: asertywność i prawo zabrania głosu przez dziecko, respektowanie granic ingerencji w dziecięcą cielesność i wartości oraz istotność decyzji podejmowanych w kontekście „zarządzania ciałem” przez najmłodszych.

5. Rola dziecka

Bez wątplenia to dzieci – ich dobro i chęć jak najskuteczniejszej ich ochrony – są głównym powodem, dla którego powołano do życia analizowane inicjatywy. W kampanii „Zły Dotyk” komunikat kierowany jest do dzieci (ofiar przemocy seksualnej). Użyte sformułowania mają na celu, jak się wydaje, motywowanie pokrzywdzonych najmłodszych do ujawnienia incydentu (lub procesu) molestowania. Zakłada się tutaj, że wyjawienie przez dziecko faktu zaistnienia przemocy seksualnej uczyni ją nareszcie „widzialną”, co daje szansę na objęcie ofiary profesjonalną pomocą. Takie rozumienie wynika z jednego z haseł kampanii, które głosi, że:

Dzieci skrzywdzone przez zły dotyk chcą stać się niewidoczne. Pomóż im wyjść z ukrycia („Zły Dotyk”).

Ujęta tu apelatywnie prośba o pomoc jest jednak kierowana bardziej do niosących pomoc dorosłych. Komunikat zawarty w części kierowanej do dzieci odwołuje się do przeżywanych przez nie lęków, poczucia upokorzenia czy wstydu i okazaniu „przez dorosłego” zrozumienia dla tych stanów:

Być może bałeś się (lub nadal się boisz) lub wstydzisz opowiedzieć o tym komuś dorosłemu. To zrozumiałe. Bardzo ważne jest jednak, abyś to zrobił („Zły Dotyk”).

Ofiarom uświadamia się, że dopiero odsłonięcie faktu molestowania daje możliwość wspierających ingerencji osób dorosłych. Nie może być jednak zainicjowane bez podjęcia przez dziecko decyzji dotyczącej ujawnienia tego trudnego doświadczenia. Ten obszar wolności dziecka uwidacznia się w tej kampanii równocześnie jako pole jego odpowiedzialności za własne dobro, co stawia go w pozycji niezbywalnego warunku „podjęcia interwencji”.

Nieco inaczej rola dziecka jest konstruowana w treściach kampanii „Gadki”. Wynika to również z poziomu profilaktyki, do którego się odwołuje. Dzieci widziane są tutaj jako aktywne podmioty, „mądre (bo dobrze wyedukowane) przed szkodą”, skuteczne i w dużym stopniu sprawcze w swych działaniach, korzystające ze wsparcia dorosłych, którzy pojawiają się w materiale filmowym incydentalnie, nie odbierając dzieciom pola decyzyjności. Zwraca się im więc uwagę, że:

„Nie” macie prawo powiedzieć zawsze, a osoba, której to mówicie, powinna to uszanować. Pamiętajcie – „Gdy mówicie „nie”, to znaczy „nie” („Gadki”).

Ważne staje się tutaj wsłuchanie się w siebie i swoje potrzeby (a także próba zrozumienia tego, co budzi zdenerwowanie i wątpliwości dziecka). Świadczy o tym pojawienie się uspokajającego komunikatu, który jednocześnie wskazuje nieletnim adresatom kampanii drogę działania:

Dobrze zrobisz, mówiąc o tajemnicach, które Cię niepokoją („Gadki”).

Akcentowana jest tu również istotność świadomości granic ciała. W tym względzie, uznaje się, że dziecko ma prawo do decydowania o stopniu bliskości fizycznej z innymi i asertywnej odmowy w momencie, gdy poczuje dyskomfort

Czasem jest tak, że ktoś próbuje Cię przytulić, pogłaskać, pocałować, a to Ci się nie podobają. Nie musisz się na to godzić [...]. Koniecznie pamiętaj, że Twoje ciało należy do Ciebie i tylko Ty o nim decydujesz („Gadki”).

Co ciekawe, ten komunikat można interpretować szeroko. Budzący refleksję wydaje się tu być tutaj kontekst (pozaseksualnych) zachowań w przeszłości (a często i w teraźniejszości) wymuszanych na dzieciach, znajdujący swój wyraz w stereotypowo ujętym komunikacie „A teraz pocałuj ciocię”, co zakłada brak akceptacji dla możliwego sprzeciwu dziecka. Zdecydowanie postawiona tu kwestia („Twoje ciało należy do Ciebie i tylko Ty o nim decydujesz”) jasno wskazuje na przestrzeń decyzyjności i sprawczości dziecka.

Postrzeżenie w tej kampanii aktywnej roli dziecka to nie tylko wysłuchanie jego głosu, ale i zachęcenie go do wyrażania głośnej i gwałtownej reakcji w momencie pojawienia się niepokojących sytuacji:

Pamiętajcie dzieci: Alarmujcie, gdy potrzebujecie pomocy („Gadki”).

Na marginesie warto zauważyć, że w dedykowanym rodzicom filmie kampanii „Gadki” (zob. <http://kampaniespoleczne.pl/dlaczego-dobrze-wychowane-dzieci-krzycza-i-protestuja/>) (nie będącym przedmiotem analizy w tym artykule) pokazane są zachowania dzieci, które są zwyczajowo klasyfikowane jako „niegrzeczne”. Mogą być one odczytywane jako działania świadczące o tym, że są one w stanie rozpoznać sytuację zagrażającą i właściwie (w sposób odpowiedni do wieku) na nią zareagować.

6. Rola dorosłego

W komunikatach kierowanych do dzieci kategoria dorosłego jest rozumiana dwojako – może być on zarówno sprawcą przemocy, jak i osobą, do której można zwrócić się o wsparcie w sytuacji zagrożenia. W odniesieniu do tej pierwszej roli, w kampanii „Zły dotyk”, niezależnie od okoliczności zdarzenia, odpowiedzialnością za pojawienie się przemocy seksualnej jest w jasny i zdecydowany sposób obarczany jej sprawca:

Cokolwiek się stało, całą winę ponosi dorosły, który zrobił Ci krzywdę („Zły Dotyk”).

Autorzy tego komunikatu demitologizują w ten sposób kategorię „współwinnnej ofiary” – negując komunikaty manipulacyjne, które stosuje przestępca seksualny obarczający dziecko odpowiedzialnością za swój czyn. Nieco inaczej rola sprawcy ewentualnego wykorzystywania seksualnego widziana jest w przekazie kampanii „Gadki”. Pojawia się on w kilku krótkich rysunkowych „scenkach” filmu, w których dorosły jest osobą wykazującą potencjalnie zagrażające zachowania wobec dziecka (co tutaj znaczące, nie w każdym przypadku jest to – stereotypowo rzecz ujmując – mężczyzna). W filmie ukazane są sytuacje, w których planuje on dzielić z dzieckiem „niebezpieczne tajemnice”, o których – jak się wskazuje – warto i należy opowiedzieć opiekunom. W kampanii w prosty sposób przybliża się nie – dorosłym znaczenie kategorii „zły sekret”:

Zły sekret jest wtedy, gdy osoba dorosła mówi Wam, żebyście o czymś nie mówili rodzicom („Gadki”).

Warto zauważyć, że w kontekście doboru słów ukazujących w kampanii „Gadki” niepożądane incydenty, nie zawsze wskazuje się (oprócz płci) także na wiek sprawcy (co rozszerza możliwość ukazania osoby dopuszczającej się nadużyć seksualnych w szerszej perspektywie):

Jeśli ktoś zachęca Was, żebyście gdzieś poszli, pojechali lub coś zrobili, a Waszych rodziców nie ma obok Was i nie możecie ich zapytać ich o zgodę, powiedzcie „nie” („Gadki”).

Co tutaj istotne – w żadnym zwrocie kierowanym do dzieci nie pojawiają się stwierdzenia określające, jakie zagrażające działania sprawcy przemocy mogą się pojawić, jeśli dziecko ulegnie jego sile i wpływowi. Wydaje się, że taki sposób ujęcia jest dopasowany do wieku i możliwości rozumienia pewnych kategorii przez potencjalne ofiary tych nadużyć.

Podobieństwa w komunikatach zawartych w obu tych kampaniach pojawiają się w odniesieniu do uobecnienia się w ich treści „figury” dorosłego jako osoby, do której dzieci mogą się zwrócić o pomoc. W kampanii „Zły Dotyk”, uznaje się, że to wspierający dorosły jest w stanie udzielić pomocy dziecku w sytuacji, jaką można zaklasyfikować jako niebezpieczną. Jak się jednak tutaj podkreśla, powinna to być osoba, która w ocenie dziecka będzie wystarczająco kompetentna i budząca jego zaufanie:

Zastanów się, komu z otoczenia możesz zaufać. Może to być na przykład rodzic, ktoś inny z rodziny, albo nauczyciel w szkole. Ta osoba z pewnością Ci pomoże („Zły Dotyk”).

Podobnie jest w kampanii „Gadki” – w zawartych w niej treściach podkreśla się, że w pewnych wypadkach ingerencja osób dorosłych jest konieczna (choć oni sami nie są wszechmocni). Przekaz ten idzie nieco dalej niż w kampanii „Zły dotyk”, w kierunku ukazania dzieciom wskazań bardziej praktycznych. W jej treści stawia się więc na przekazanie dziecku prostej rady dotyczącej komunikacji w razie zagrożenia:

Dorośli, którzy są w pobliżu, nie zawsze zauważą, że dzieje się coś złego. Czasem trzeba zawołać, żeby przyszedł ktoś z pomocą. Najlepiej jest zawołać konkretną osobę, która jest w pobliżu. Mamę, dziadka, sąsiadkę, przechodnia [...]. Dzięki temu, że zawołamy, ktoś może nam pomóc i zapobiec jakiemuś niebezpiecznemu zdarzeniu („Gadki”).

Zaprezentowane wątki ukazują sposób ujęcia kategorii „dorosłego” widzianego w dwóch odmiennych rolach. Uwidocznienie roli odpowiedzialnego i sprawczego opiekuna, chroniącego dziecko staje się bardzo ważne szczególnie w odniesieniu do ofiar przemocy seksualnej. Nie mniej znaczące staje się to również w kontekście założeń profilaktyki pierwszorzędowej, gdzie dorosły wspomaga, ale nie odbiera poczucia sprawczości dziecku.

Podsumowanie

Reasumując ukazane tu wątki, warto zauważyć, że rozbieżności między analizowanymi kampaniami dotyczą nie tylko ich formy czy zawartej w nich liczby słów kierowanych do dzieci. W dużo większym stopniu determinuje je kwestia poziomów profilaktyki, jakie reprezentują. Biorąc pod uwagę chronologię czasową ukazania się tych dwóch inicjatyw, można umiejscawiać je na pewnym kontinuum: od nacisku na reagowanie na konsekwencje wykorzystania seksualnego, do akcentu położonego na zapobieganie pojawieniu się opisywanych nadużyć, z każdorazowo sprawczą rolą dziecka. Obserwowalne staje się jego swoiste uważnienie i rosnące upodmiotowienie, w kontekście dostrzeżenia przestrzeni jego aktywności i decyzyjności. Tym samym, kampania „Zły Dotyk” wpisuje się w założenia profilaktyki trzeciorzędowej, „Gadki” z kolei reprezentują poziom profilaktyki pierwszorzędowej, „zapobiegającej zagrożeniom, które wcale nie muszą nastąpić (przy okazji promuje się tam uważność i szacunek wobec potrzeb dzieci). Można dojść do wniosku, że eksperci związani z tą samą organizacją, przy opracowaniu założeń „Gadek” wyraźniej dostrzegli i wcielili w życie założenia wzmacniania poczucia sprawczości dziecka. Świadczy o tym bez wątpienia wykorzystany język kierowanych do nich zasad (G – Gdy mówisz „nie”, to znaczy „nie”, A – Alarmuj, gdy potrzebujesz pomocy, D – Dobrze zrobisz, mówiąc o tajemnicach, które Cię niepokoją, K – Koniecznie pamiętaj, że Twoje ciało należy do Ciebie, I – Intymne części ciała są szczególnie chronione” – „Gadki”)

Większość z tych zapisów posiada wielowymiarowy charakter – można odnieść wrażenie, że mogą być one traktowane jako część szerszego procesu upodmiotowienia dziecka. Choć wykorzystanie seksualne ukierunkowane jest karygodnym czynem sprawcy, nie czyni to automatycznie ich ofiar osobami traktowanymi w myśl zasady „dzieci i ryby głosu nie mają”.

W obu kampaniach w zbliżony sposób konstruuje się „rolę dorosłego” – kompetentnego, budzącego poczucie zaufania i dającego oparcie opiekuna. W komunikatach obu inicjatyw ujawnia się empatia dorosłych i ich zrozumienie wobec emocji dziecka („Zły Dotyk”) a także wgląd w przejawiane przez niego potrzeby („Gadki”). Bardziej rozbudowane treści ukazują „młodsza” z analizowanych kampanii, która chociażby poprzez formę ujętych w niej zasad wskazuje dzieciom bardziej „ukierunkowane”, a z drugiej strony, nie wzbudzające niepotrzebnego niepokoju podejście do opisywanego problemu. Szeroka perspektywa „Gadek” może zwiększać liczebność potencjalnej grupy osób zainteresowanych, do której może być kierowany ten przekaz. Zabawna forma krótkiego filmu dedykowanego najmłodszym, proste słownictwo, rysunkowa postać psa przeprowadzającego przez potencjalnie niebezpieczne sytuacje czyni ten środek dydaktyczny bardziej atrakcyjnym niż materiały kampanii „Zły Dotyk”. Co warto tu podkreślić, twórcy obu analizowanych inicjatyw udowadniają, że za pomocą odpowiednich treści, elementy profilaktyki wykorzystywania seksualnego da się wpisać w codzienne życie (Skierowska 2014) i realizowane w nim praktyki językowe.

Warto przypomnieć, że w „najmłodszej” z analizowanych kampanii, z pięciu podanych tam zasad, jedynie ostatnia („I – Intymne części ciała są szczególnie chronione”) bezpośrednio odnosi się do dziecięcej płciowości. Pozostałe z nich mogą być interpretowane w sposób bardziej szeroki. Zasady dotyczące profilaktyki wykorzystania seksualnego to zatem także wskazówki, których respektowanie umożliwia pełne i autentyczne bycie z dzieckiem, które jest szanowane, gdy mówi o swoich potrzebach i realizuje prawo do mówienia „nie”. Nakłada to na dorosłych pewne obowiązki, to oni są bowiem współodpowiedzialni za budowanie relacji, która urealnia bezpieczne doświadczanie seksualności przez najmłodszych. W takiej postaci treści kampanii mogą stanowić przyczynek nie tylko do kształtowania kultury pedagogicznej dorosłych w odniesieniu do przeciwdziałania nadużyć seksualnych dzieci – „tu i teraz”, ale i czynnik zmniejszający ryzyko przemocy seksualnej w dorosłości. To również jeden z elementów zmiany kultury myślenia o tym, co określa się jako „granice ciała” czy poczucie samostanowienia u dzieci. Dostrzeżenie potencjału tkwiącego w materiale kampanii medialnych i podjęcie próby wcielania go w formalną i nieformalną praktykę edukacyjną może w tym względzie okazać się ważnym zadaniem służącym trosce o dziecięcy dobrostan.

Bibliografia

- Aries, P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk: Aletheia.
- Beisert, M. (2006). Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań. *Dziecko Krzywdzone*, 16, 1–15.
- Beisert, M. (2017). *Pedofilia. Geneza i mechanizm zaburzenia*. Gdańsk: GWP.
- Bentovim, A. (2013). Commentary on Kempe C.H. 1978 Sexual Abuse, Another Hidden Pediatric Problem: 1977 C. Anderson Aldrich Lecture. The Legacy of Decisions That Stemmed from This Article/Work: A UK Perspective (s. 205–214). W: R.D. Krugman, J.E. Korbin (red.), *C. Henry Kempe: A 50 Year Legacy to the Field of Child Abuse and Neglect*. New York.
- Bojarski, T. (red.), (2012). *Kodeks karny. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Bonnet, G. (2006). *Perwersje seksualne. Historia pojęcia, opis objawów, przyczyny*. Gdańsk: GWP.
- Cohen, S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. London: Routledge Classics.
- Czyż, E. (2002). *Prawa dziecka*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Dąbkowska, M. (2013). *Zachowania seksualne dzieci i młodzieży z dysfunkcjami poznawczymi, emocjonalnymi i behawioralnymi. Oblicza problemów dziecka i rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych (s. 1–877). W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Gola, B. (2008). *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków*. Kraków: WUJ.
- Harari, S.E., Vinovskis, M.A. (1993). Adolescent sexuality, pregnancy, and childbearing in the past (s. 23–45). W: A. Lawson, D.L. Rhode (red.), *The politics of pregnancy: Adolescent sexuality and public policy*. New Haven and London.
- Izdebski, Z. (2001). Zachowania seksualne młodzieży. *Remedium*, 6, 20–23.
- Jaskólska, J. (1998). Treść Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. *Człowiek w Kulturze*, 11, 49–97.
- Kempe, C.H. (1978). Sexual Abuse, Another Hidden Pediatric Problem: The 1977 C. Anderson Aldrich Lecture. *Pediatrics*, 62 (3), 382–389.
- Kozakiewicz, M. (1973). *O miłości prawie wszystko*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Krajewski, R. (2012). Prawnokarne aspekty dobrowolnej aktywności seksualnej małoletnich. *Prokuratura i Prawo*, 10, 5–26.

- Kuźnicka, D. (2016). Prawo do tożsamości jako prawo dziecka – wybrane zagadnienia. *Folia Iuridica Universitatis Wratislaviensis*, 5 (2), 181–198.
- Kwak, A., Mościskier, A. (2002). *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Marzec-Holka, K. (2011). *Przemoc seksualna wobec dziecka. Studium pedagogiczno-kryminologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P. (1985). *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Myers, J.E.B. (red.), (1994). *The Backlash. Child Protection Under Fire*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Nijakowski, L.M., (2010). *Pornografia. Historia, znaczenie, gatunki*. Warszawa: LM. Iskry.
- Olafson, E., Corwin, D.L., Summit, R.C., (1993). Modern history of child sexual abuse awareness: Cycles of discovery and suppression. *Child Abuse & Neglect*, 17, 7–24. [http://dx.doi.org/10.1016/0145-2134\(93\)90004-o](http://dx.doi.org/10.1016/0145-2134(93)90004-o).
- Ratkowska-Pasikowska, J., Pasikowski, S. (2015). Rozwiązania metodologiczne w badaniach nad seksualnością dziecka. *Rocznik Lubuski. Badania jakościowe. W poszukiwaniu dróg i inspiracji*, 41 (1), 103–112. <http://dx.doi.org/10.14632/eetp.2018.13.50.103>.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The Shaping o the Private Self*, 2. ed. London–New York.
- Rubin, G. (1984). Thinking sex. Notes for a radical theory of the politics of sexuality (s. 267–319). W: C.S. Vance (red.), *Pleasure and danger: Exploring female sexuality*. Boston.
- Sajkowska, M. (2017). Wykorzystywanie seksualne dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16 (1), 147–159.
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Salter, A. (2003). *Pokonywanie traumy. Jak zrozumieć i leczyć dorosłe ofiary wykorzystywania seksualnego w dzieciństwie*. Warszawa: Media Rodzina.
- Skierkowska, M. (2014). Edukacyjne programy profilaktyki wykorzystania seksualnego dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 13, 1, 142–155.
- Soin, M. (2011). Fakty, wartości i panika moralna. *Studia Socjologiczne*, 2 (201), 147–163.
- Stainton Rogers, W. (2008). Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko (s. 173–197). W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków: WAM.
- Szczepaniak, K. (2012). Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 42, 83–112.

- Śliwerski, B. (2017). Prawo dziecka do swoich praw. *Pedagogika Społeczna*, 4 (66), 37–58.
- Tarczydło, B. (2013). Kampanie społeczne w teorii i praktyce. *Studia ekonomiczne*, 157, 225–234.
- Wargacki, S. (2009). Zjawisko paniki moralnej jako wyznacznik granic moralności. *Pedagogika*, 18, 7–20.
- Włodarczyk, J. (2014). Rola backlashu w instytucjonalizacji problemu wykorzystywania seksualnego dzieci. Analiza przypadku Stanów Zjednoczonych pod koniec XX wieku. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 13 (1), 33–50.
- Włodarczyk, J., Sajkowska, M., (2013). Wykorzystywanie seksualne dzieci. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12 (3), 82–100.

Źródła internetowe

- Beisert, M., Izdebska, A. (2012). *Wykorzystanie seksualne dzieci*, http://fdds.pl/wpcontent/uploads/2016/05/Beisert_M_Izdebska_A_2012_Wykorzystanie_seksualne_dzieci.pdf, ss. 48–66 [dostęp: 8.10.2018].
- Fields, J. (2008). *Risky Lessons: Sex Education and Social Inequality*. New Brunswick.
- Gadki, gadki.fdds.pl/ [dostęp: 8.10.2018].
- Heitzman, J., Lew-Starowicz, M., Pacholski, M., Lew-Starowicz, Z. (2014). *Wykorzystywanie seksualne dzieci w Polsce – analiza badań 257 sprawców, którzy popełnili przestępstwa seksualne wobec małoletnich*, http://strona.ppol.nazwa.pl/uploads/images/PP_1_2014/105Heitzman_Psychiatr-Pol_1_2014.pdf. ss. 105–120 [dostęp: 4.10.2018].
- <http://kampaniespoleczne.pl/chronieni-przez-majtkozaura/> [dostęp: 4.10.2018].
- <http://kampaniespoleczne.pl/dlaczego-dobrze-wychowane-dzieci-krzycza-i-protestuja/> [dostęp: 4.10.2018].
- http://stevescollection.weebly.com/uploads/1/3/8/6/13866629/saldana_2009_the-coding-manual-for-qualitative-researchers.pdf [dostęp: 10.10.2018].
- <http://www.edu.fdds.pl/5b340f9e-8655-45a3-a525-63f716528a24/Extras/profilaktyka-przemocy-i-wykorzystywania-dzieci-17102016-fdds.pdf> [dostęp: 4.10.2018].
- <http://zlydotyk.pl/> [dostęp: 3.10.2018].
- <https://techeconomy.ng/2018/09/24/kit-the-kids-to-empower-young-people-against-sexual-harassment/> [dostęp: 3.10.2018].
- <https://www.stopitnow.org.uk/resources.htm> [dostęp: 5.10.2018].
- Lets Talk about Pants*, <https://www.nspcc.org.uk/preventing-abuse/keeping-children-safe/underwear-rule/> [dostęp: 23.09.2018].

Talks about underpants. The issue of child sexual abuse in the discourses of “Bad Touch” and “Talks” social campaigns

Summary

Child sexual abuse is an experience that has multidimensional and dramatic consequences. One of the tools to counteract this phenomenon are social campaigns. Over the past two decades in Poland, two have appeared in the media space: “Bad Touch” (1st edition: 2002, 2nd edition: 2010) and “Gadki” (2015). For the purposes of this text, we looked at how in the discourse of these campaigns, messages addressed to children describe their sexuality perceived in the context of abuse. Content analysis was based on the interpretative paradigm. The construction of the categorization key (including categories, i.e. the moment of intervention, the role of the child and the role of an adult) was the result of exploring the literature on the issue of sexual abuse and preliminary analysis of the content of the campaign. The reflection contributed to showing the assumptions of the authors of these initiatives related to, among others to strengthen the child’s sense of agency.

Keywords: child sexual abuse, media campaign.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.14>

Karol MOTYL

<https://orcid.org/0000-0003-4203-6434>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: k.motyl@ujd.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Motyl, K. (2019). Temporalny język procesu grupowego. Strukturalizacja czasu uczniów a dynamika klasy. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 187–204.

Temporalny język procesu grupowego. Strukturalizacja czasu uczniów a dynamika klasy

Streszczenie

Klasa szkolna jest dynamiczną i wewnętrznie złożoną strukturą. Jest to jedna z podstawowych grup społecznych, w których uczestniczy młody człowiek. Z tego względu zjawiska, które mają miejsce w tej strukturze są niezwykle istotne dla rozwoju dzieci i młodzieży. Proces konstytuowania się klasy nigdy nie jest czymś dokonany. Struktura ta jest w ciągłym procesie stawania się. Klasa szkolna podlega tym samym prawom dynamiki, co każda grupa, włączając w to także fazowość rozwoju. W niniejszym tekście przeanalizowano cztery etapy rozwoju klasy szkolnej z punktu widzenia strukturalizacji czasu w analizie transakcyjnej. W tym celu posłużono się techniką ankiety realizowaną w liceum ogólnokształcącym. Artykuł jest próbą wyłonienia cech charakterystycznych strukturalizacji czasu licealistów w poszczególnych fazach rozwoju grupy – klasy szkolnej. Aby móc analizować każdą z faz, posłużono się modelem panelu – dane zbierane były cztery razy w ramach roku szkolnego, za każdym razem badano tych samych uczniów, używając tego samego kwestionariusza. Tekst jest także próbą zwrócenia uwagi na możliwość wykorzystania analizy transakcyjnej do eksploracji fenomenów, zjawisk i procesów mających miejsce w rzeczywistości edukacyjnej.

Słowa kluczowe: analiza transakcyjna, strukturalizacja czasu, proces grupowy, dynamika grupy, klasa szkolna.

Wysiłki naukowców, próbujących lepiej rozumieć naszą rzeczywistość, ukazują ją jako wzajemnie spójną i gęsto powiazaną sieć wpływów [...] To potężna fala życia, która wędruje poprzez czas (Tokarczuk, 2019, s. 19)

Wstęp

Pojęcie grupy społecznej jest niezwykle szeroko rozumiane w literaturze przedmiotu. Generalnie mówimy o niej, „gdy dwie lub więcej jednostek pozostaje ze sobą w bezpośredniej interakcji, gdy mają względnie jasny cel i ustalone normy” (Mika, 1972, s. 172). Piotr Sztompka pisze, że zbiorowość ludzi, pomiędzy którymi wykształciła się więź obiektywna, subiektywna i behawioralna, nazywamy grupą społeczną (2007, s. 170). Innymi słowy, grupę taką tworzą osoby na podstawie podobieństwa cechy, która będzie społecznie istotna dla członków tej struktury. Cecha ta będzie generować świadomość wspólnoty i poczucie odrębności oraz skutkować kontaktami i interakcjami z innymi uczestnikami tejże grupy (Sztompka, 2007, s. 193). Jest rzeczą oczywistą, że człowiek należy do wielu grup społecznych w ciągu całego swojego życia. Charakteryzują się one zmiennością wraz z jego rozwojem. Dla dziecka w wieku szkolnym, ale także dla adolescenta, podstawową strukturą, do której przynależy (oprócz rodziny) jest klasa szkolna. Stanowi ona grupę społeczną w obrębie instytucji szkolnej i, zgodnie z definicją Sztompki, posiadać ona będzie cechy kształtujące poczucie wspólnoty, ale i cechy, które odróżniają ją będą od innych (Zawada, 2013, s. 84–85).

Klasa szkolna, którą – za Mieczysławem Łoboockim – można określić jako zespół składający się z „uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, którzy różnią się zajmowanymi w nim pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie w istotnych dla klasy sprawach” (1974, s. 15), jest grupą społeczną, która wywiera niebagatelny wpływ na rozwój i funkcjonowanie swoich członków. Od jej struktury, stosunków społecznych i więzi emocjonalnych zależy rozwój osobowości uczniów. Biorąc pod uwagę czas, jaki uczniowie spędzają w klasie, tym bardziej należy uświadomić sobie istotę prawidłowego funkcjonowania klasy szkolnej jako posiadającej ogromną siłę oddziaływania wychowawczego (Zawada, 2013, s. 85). Szczególnie ciekawy wydaje się temporalny wymiar relacji międzyludzkich rozpatrywany na poziomie funkcjonowania klasy szkolnej. Jeden z raportów OECD stwierdza, że formalne instytucjonalne kształcenie w szkole (odnoszące się wyłącznie do realizacji obowiązku szkolnego) stanowi około 12% życia statystycznego Polaka, a uwzględniając szkolnictwo ponadgimnazjalne i wyższe, czas spędzony w instytucjach oświatowych stanowić będzie niemalże $\frac{1}{4}$ średniej długości życia w naszym kraju (OECD, 2017). Szkoła, jako laboratorium życia społecznego, jest przede wszystkim miejscem kształtowania tożsamości społecznej uczniów przez jawne i ukryte mechanizmy oddziaływania instytucjonalnego (Zamojska, 2011, s. 88), ale także

poprzez liczne kontakty społeczne i relacje interpersonalne (Brzezińska, 2006, s. 47–77). Klasa szkolna nie jest strukturą statyczną. Wręcz przeciwnie, można w jej istnieniu wyróżnić szereg przemian, wskazujących na jej dynamiczny charakter. Stąd też w literaturze przedmiotu występuje pojęcie dynamiki grupy lub etapów procesu grupowego. Każda faza funkcjonowania tej grupy społecznej niesie ze sobą inny rodzaj relacji w klasie, co wpływa na funkcjonowanie uczniów i uwidacznia się w formach strukturalizacji czasu. Dlatego celem niniejszego artykułu jest charakterystyka przebiegu procesu grupowego na przykładzie klasy szkolnej w odniesieniu do strukturalizacji czasu w koncepcji analizy transakcyjnej. Realizacja celu pozwoli odpowiedzieć na pytania: jak poprzez analizę form strukturalizacji czasu uczniów można określić fazę procesu grupowego w klasie szkolnej oraz jakie formy strukturalizacji czasu są charakterystyczne dla danego etapu tworzenia grupy (klasy)?

Aby uzyskać odpowiedzi na powyższe pytania, w badaniach posłużono się techniką ankiety realizowaną w trzech liceach ogólnokształcących w Częstochowie. Próba wyłonienia cech charakterystycznych odnoszących się do strukturalizacji czasu licealistów w poszczególnych fazach rozwoju grupy – klasy szkolnej jest procesem rozciągniętym w czasie. Aby móc analizować każdą z faz, posłużono się modelem panelu, który umożliwił wielokrotne badanie tych samych klas. Dane zbierane były cztery razy w ramach roku szkolnego, za każdym razem badano tych samych uczniów, używając tego samego kwestionariusza. Autor wyszedł z założenia, że analizując strukturalizację czasu oraz proces grupowy, należy wykorzystać procedurę, w której zbieranie danych będzie rozłożone w czasie. W ten sposób wykorzystywanie (strukturalizację) czasu oraz długotrwały proces tworzenia grupy badano z uwzględnieniem ich temporalnego charakteru.

1. Fazy rozwoju grupy

Grupy społeczne są w nieustannym procesie stawania się. Ów proces rozwoju grup można przedstawić w formie kolejno następujących po sobie stadiów. Klasa szkolna także podlega swoistym prawom dynamiki, która, choć w różnym tempie, przechodzi przez taki sam schemat faz rozwojowych. W literaturze przedmiotu spotyka się różne podejścia, w ramach których wyróżnienia się trzy, cztery lub pięć etapów dynamiki grupy (Yalom, Leszcz, 2006). Na potrzeby tego artykułu zdecydowano się wykorzystać periodyzację opracowaną przez Lidię Grzesiuk, która wymienia cztery fazy: orientacji, konfrontacji i eksploracji różnic, pogłębionej eksploracji problemów oraz fazę końcową (Grzesiuk, 2000, s. 233–241).

Przedmiotem jawnej komunikacji pomiędzy uczniami w fazie orientacji jest często wstępna, fasadowa prezentacja własnej osoby, niektórych trudności, wyrażanie obaw i wątpliwości związanych z udziałem w grupie. Natomiast na mniej jawnym poziomie odbywa się wyrażanie stosunku do grupy oraz oczekiwań wo-

bec klasy i nauczyciela, pierwsze ustalanie relacji wobec innych uczniów, a także określenie własnego miejsca w tej grupie społecznej. Ustalanie tej pozycji odbywa się na różne sposoby – zabieganie o wyłączną uwagę grupy i nauczyciela, poszukiwanie ochrony i wsparcia ze strony klasy (np. przez ujawnianie dramatycznych wydarzeń z własnej biografii), obranie trajektorii działania na objęcie roli lidera, zabieganie o atrakcyjność i sympatię w klasie czy określenie własnej niezależnej pozycji w grupie (przez milczenie czy odseparowanie). Uczniowie wchodząc do grupy, odnoszą się emocjonalnie do nauczyciela i innych uczestników grupy podobnie jak w istotnych grupach odniesienia (np. rodzina). Uczniowie określają także swój stosunek do nauczycieli, który manifestuje się w jednej z pięciu wymienionych ról: dobrego ojca, przyjaciela, doradcy, przywódcy duchowego czy reprezentanta władzy. Podobnie w klasie szkolnej zarysowują się wyraziste role grupowe: lider dominacji, lider sympatii (gwiazda), dobry uczeń (prymus, kujon), błazen klasowy, kozioł ofiarny oraz *outsider*. Faza orientacji charakteryzuje się także tendencją klasy do niwelowania różnic i różnorodności między uczniami, a grupa – jako całość – dąży do poszukiwania podobieństw między członkami. Na tym etapie funkcjonowania klasy szkolnej nie są ujawniane wzajemne niechęci, antypatie, obawy, niepokoje. Okazywane jest natomiast wzajemne dosyć powierzchowne wsparcie, często pod postacią udzielania rad. W klasie zauważalnie jest unikanie wzrostu napięcia, a relacje między uczestnikami mają generalnie dość oficjalny charakter. Normy te nie są wprost wypowiedane, natomiast wszyscy uczniowie zachowują się w taki sposób, aby ich przestrzegać. Konsekwencją tych mechanizmów jest wstępna identyfikacja poszczególnych uczniów z klasą oraz początkowa integracja grupy – najczęściej wokół podobnych cech większości uczniów (Grzesiuk, 2000, s. 233–236). Można stwierdzić, że w początkowej fazie rozwoju grupy dominującym uczuciem występującym u jej członków może być lęk. Jego powodem jest znalezienie się w zupełnie nowej i nieznannej sytuacji z niejasnymi jeszcze regułami i brakiem wiedzy o akceptowalnych zachowaniach. Pojawia się tu pewna niezgodność, ponieważ uczniowie chcą przynależeć do grupy, ale boją się tego nowego doświadczenia i jego następstw. Z tymi trudnymi emocjami uczniowie radzą sobie poprzez zaprzeczając im, wycofując się z aktywności, nadmiernie krytykując i atakując innych lub nadając strukturę nieprzejrzystej sytuacji, przypinając pozostałym etykiety lub poprzez próby kontroli sytuacji i przechodzenie do ofensywy. Większość uczniów zajmuje jednak pozycje defensywne i czeka na rozwój wypadków, jednocześnie poszukiwanie swojej roli i swojego miejsca w klasie (Molicka, Schejbal, 2006, s. 33–34). Konsekwencją tego jest pojawienie się wyrazistych ról grupowych. Uznanie cieszą się uczniowie, które redukują towarzyszące poczucie lęku, a osoby wzmagające niepokój mogą zostać wykluczone z grupy (Jaskulska, Poleszak, 2015, s. 169).

Fazę konfrontacji i eksploracji różnic rozpoczyna pojawienie się konfliktów w klasie. Ich podłożem jest ujawnianie złości i zawodu wobec nauczycieli oraz

antypatii między uczniami. Klasa może skonsolidować się, atakując nauczyciela lub wyłonić podgrupę osób do wyrażenia krytyki i złości do niego. Ten etap można odnieść do testowania nauczyciela przez uczniów, aby sprawdzić jego wytrzymałość i granice tolerancji wobec zachowań nieakceptowanych społecznie. Przypuszcza się także, że wzrost agresywnych ustosunkowań między uczniami danej klasy jest reakcją na tłumienie negatywnych emocji w pierwszej fazie. Zbyt wczesne ich ujawnienie groziłoby rozpadem klasy. Dopiero po wstępnej konsolidacji grupy i uzyskaniu poczucia przynależności stwarza warunki do bezpieczniejszego wyrażania negatywnych emocji. Druga faza jest bardzo dynamicznym etapem rozwoju grupy. Charakterystyczne są tu powstanie podgrup oraz rywalizacja uczniów o wpływ i dominację w klasie. Ujawniają się także antagonizmy pomiędzy uczestnikami grupy, mające swoje odzwierciedlenie w wyrażaniu własnego „ja”, w stylach życia, w różnicach poglądów i postaw, w sposobach zyskiwania sympatii i uznania, w przeżywaniu zazdrości o pozycję zdobytą w grupie lub o specyficzne walory i umiejętności. W tej fazie uczniowie wypowiadają bardziej jawnie nadzieje, na uzyskanie sympatii danych osób, a równocześnie obawiają się odrzucenia. Pod koniec drugiego etapu następuje destabilizacja ról grupowych ukonstytuowanych w pierwszej fazie. Można wyodrębnić siedem nowych głównych kategorii takich ról: wyraziciel nastrojów klasy, stabilizator emocji klasowych, sumienie klasy, dziecko grupowe, biedne dziecko, szalone dziecko, dobra mama, bard klasowy, opozycjonista. Faza zakończona jest ustanowieniem norm, czasowym ustaleniem pozycji poszczególnych uczestników w grupie, wyciszeniem konfliktów i antagonizmów, wzrostem poczucia bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania oraz znacznym podniesieniem poziomu spójności klasy (Grzesiuk, 2000, s. 237–239). Można uznać, że początkiem tej fazy jest koniec etapu ostrożnego testowania, a rozpoczęcie ostrego konfrontowania. Uczniowie chcą wyrazić swoją tożsamość, dlatego reagują na siebie krytycznie, złośliwie lub nawet wrogo. Na pierwszy plan wysuwa się walka o władzę i utrzymanie wpływu czy prestiżu. Czasem następuje polaryzacja klasy, która dzieli się na dwa obozy wzajemnie się zwalczające i rywalizujące ze sobą. Mimo tych zdarzeń, w miarę upływu czasu atmosfera w klasie staje się coraz bardziej otwarta, a uczniowie w bardziej bezpośredni sposób pokazują swoje prawdziwe emocje i chętniej eksperymentują ze swoim zachowaniem (Molicka, Schejbal, 2006, s. 35–36). Faza ta jest niezwykle ważna, ponieważ rozwiązując zaistniałe problemy, klasa konsoliduje siły, przyjmuje pewne rozwiązania, z innych rezygnuje i zaczyna wreszcie owocnie współdziałać. W tej materii konflikt staje się płaszczyzną współpracy, a grupa, która radzi sobie z przeciwnościami, staje się przez to bardziej spójna (Jaskulska, Poleszak, 2015, s. 169).

W fazie pogłębionej eksploracji problemów na poziomie indywidualnym i grupowym uczniowie mają szansę uwolnić się od uczuć dotychczas nie ujawnianych. Jest to równocześnie czas, kiedy uczestnicy grupy dokonują prób zmian – początkowo w grupie, a potem poza nią. Stają się coraz bardziej świadomi źró-

deł wsparcia w sobie, a także własnej odpowiedzialności za dokonywane zmiany. W tym okresie uczniowie są w zdecydowanie mniejszym stopniu osadzeni tylko w jednej roli, gdyż poszerza się repertuar ich sposobów odnoszenia się do ludzi. Są oni także bardziej niezależni od nauczycieli i bardziej realistycznie ich postrzegają (Grzesiuk, 2000, s. 239–240). Można stwierdzić, że w tej fazie rozwija się kohezja, a więc więź grupowa, spójność, a klasa jest już zdolna do zaspokajania różnorodnych potrzeb jej członków. Uczniowie będą odczuwać wzajemny szacunek i akceptację, a większość będzie charakteryzować się identyfikacją z grupą. W miarę rozwijającej się współpracy członkowie grupy odczuwają z tego powodu coraz większą satysfakcję i dumę, co przejawia się w pozytywnych emocjach. W tej fazie przynależność do grupy zaczyna sprawiać przyjemność (Molicka, Schejbal, 2006, s. 36–37).

Klasa szkolna jest grupą społeczną, która istnieje w ściśle określonych ramach czasowych. Determinuje to konieczność zaistnienia fazy zakończenia, w której diskutowane są plany na przyszłość, zakładane zmiany w życiu, postulowane działania. Jednak takie projektowanie niesie ze sobą wizję rozstania i budzi smutek, niepewność i niepokój związane z przyszłością (Grzesiuk, 2000, s. 240–241). Z jednej strony pojawia się u uczniów pragnienie zmiany, nowości, aby wykorzystać doświadczenie grupowe oraz przenieść je na doświadczenie indywidualne. Równocześnie jednak pojawi się lęk przed końcem i pragnienie, by istnienie klasy nigdy nie miało końca. Trudne doświadczenia końca i rozstania pokazują, że nic nie trwa wiecznie, a żeby narodziło się coś nowego, stare musi odejść. Kluczowa w tej fazie jest rola nauczyciela, aby potrafił on przekazać tę perspektywę uczestnikom. Koniec funkcjonowania klasy szkolnej może i powinien być początkiem czegoś nowego w życiu każdego ucznia (Molicka, Schejbal, 2006, s. 37–39).

2. Strukturalizacja czasu w analizie transakcyjnej

Po krótkiej charakterystyce etapów procesu grupowego opisana zostanie koncepcja strukturalizacji czasu, jako jeden z obszarów eksploracji analizy transakcyjnej (AT) – koncepcji osobowości i systematycznej psychoterapii służącej osobistemu rozwojowi i zmianie (Jagięła, 2012b, s. 24). AT opiera się przede wszystkim na spójnej koncepcji psychologicznej, będącej podstawą oddziaływań terapeutycznych autorstwa Erica Berne'a, amerykańskiego psychiatry i psychoterapeuty (Pankowska, 2012, s. 13). Analiza transakcyjna podzielona jest na cztery komplementarne obszary i obejmuje: analizę struktury osobowości, analizę strukturalizacji czasu, analizę transakcji oraz analizę skryptu (Jagięła, 2012a, s. 13; Jagięła, 2011, s. 84). Drugie z wymienionych pól badawczych wykorzystane zostało w prowadzonych na potrzeby tego tekstu analizach.

W analizie transakcyjnej czas jest połączony z relacjami interpersonalnymi, gdyż tym, co pozwala zaspokoić istotne potrzeby człowieka jest kontakt z innymi ludźmi. Stąd też każdy człowiek wypełnia swoje życie relacjami z otoczeniem społecznym. Takie rzeczywiste bądź symboliczne działania, dają człowiekowi pewność, że jest dostrzegany przez innych (James, Jongeward, 1994, s. 72–75). Ten akt uznania obecności i bycia zauważonym przez innych ludzi (Jagięła, 2012a, s. 27–29; Jagięła, 2012b, s. 210), cechuje się różną intensywnością w strukturalizacji czasu, dlatego w zależności od rodzaju i jakości interakcji międzyludzkich (Pankowska, 2001, s. 62–63; Cowles-Boyd, Boyd, 1980, s. 5–7; Mokrzycka, 2015, s. 89–99) można wyróżnić 7 sposobów strukturalizowania czasu:

- wycofanie – jest skrajnym, granicznym przypadkiem, w którym ludzie jawnie się nie komunikują; polega ono na tym, że człowiek izoluje się poprzez fizyczne odejście bądź poprzez wyłączenie się psychiczne i pozostawanie ze swoimi myślami (Berne, 2008, s. 42; James, Jongeward, 1994, s. 88–89; Harris, 2009, s. 166);
- rytuały – najbezpieczniejszy rodzaj zachowań społecznych, które są mniej lub bardziej formalnymi, stylizowanymi sposobami komunikowania się, mogącymi przerodzić się w ceremonie o przewidywalnym przebiegu; przybierają one formę relacji prostych i stereotypowych, zapewniających dobre funkcjonowanie w towarzystwie; jest to bezpieczna forma strukturyzacji czasu, gdyż nie wymaga wchodzenia w żadne związki lub podejmowania zobowiązań wobec innych ludzi (Berne, 2008, s. 42; Jagięła, 2012a, s. 22; Jagięła, 2012b, s. 187; James, Jongeward, 1994, s. 89–90; Harris, 2009, s. 166–167; Jagięła, 2012a, s. 22; Jagięła, 2012b, s. 187);
- rozrywki – rodzaj sondowania towarzyskiego, w którym ktoś pragnie zdobyć informacje o nowych znajomych w sposób niezobowiązujący i niezagrażający; to proste relacje przejawiające się podczas rozmowy na różne błahe tematy; to stosunkowo bezpieczne, a jednocześnie uprzejme rozmowy, które chętnie prowadzą zwłaszcza ci, którzy jeszcze niezbyt dobrze się znają (Harris, 2009, s. 168–169; Rogoll, 1989, s. 52);
- prace – najbardziej powszechna, wygodna (interpersonalnie) i utylitarna forma strukturalizacji czasu, nastawiona na tworzenie planu działania w materii świata społecznego; w tym przypadku programowanie materialne jest skutkiem zetknięcia się człowieka ze zmiennością świata zewnętrznego i ma ścisły związek z realną rzeczywistością (Berne, 2000, s. 42–43; Rogoll, 1989, s. 52).
- zabawy – stosunkowo niedawno wyodrębniona i dodana forma przez Laureę Cowles-Boyd oraz Harry’ego S. Boyda, definiowane są jako seria trwałych relacji (o jawnych motywach), w których występują głównie pozytywne komunikaty, a efektem są pozytywne emocje; cechuje je pełna kreatywność, ekspresja i spontaniczność. Zapewniają powstawanie prawdziwych emocji, takich, jak radość oraz spontaniczność na poziomie społecznym; są one także

przyczyną wielu przyjemnych doznań, np. fantazjowanie, świętowanie, sport, hobby (Cowles-Boyd, Boyd, 1980, s. 7–9; Jagieła, 2012b, s. 262; Jagieła, 2012b, s. 262; Jagieła, 2012a, s. 23).

- gry – to seria komunikatów o ukrytych motywach prowadzących do dobrze określonego, z góry przewidzianego wyniku; nie mają one nic wspólnego z pierwotnymi zabawami dziecka, są następstwem utajonych zamiarów w relacjach, które zewnętrznie wydają się być słuszne, jednakże w rzeczywistości są podporządkowane ukrytym i nieszczerym, ciągle powtarzającym się motywom (Jagieła, 2012a, s. 22; Jagieła, 2012b, s. 77; Berne, 2000, s. 37–38; Rogoll, 1989, s. 52–53).
- intymność – najatrakcyjniejsza forma kontaktu społecznego i graniczny sposób strukturalizacji czasu, w której występuje „dawanie” i „branie” bez wzajemnego wykorzystywania; to otwarty, uczciwy i charakteryzujący się wzajemnym, wolnym od wykorzystywania, niewymuszonym dzieleniem się, empatią, czułością i poczuciem bliskości stosunek międzyludzki nie wykorzystujący gier i wyrażający prawdziwe uczucia, myśli i doświadczenia zaangażowanych w niego osób (Berne, 2000, s. 12; Berne, 2008, s. 44–45; Rogoll, 1989, s. 53–54; James, Jongeward, 1994, s. 92–94).

Wydaje się, że strukturalizacja czasu w analizie transakcyjnej jest nowym sposobem temporalnej konceptualizacji relacji międzyludzkich panujących w rozmaitych instytucjach (także edukacyjnych). Procesy rozwojowe, które przebiegają w środowisku wychowawczym, w relacjach wychowawczych czy w oddziaływaniach podmiotów socjalizacyjnych, dokonują się w kontekście i w obszarze swego rodzaju sprzężenia, które zawarte jest w temporalnym wymiarze, ten z kolei jest nośnikiem następującego rozwoju (Prüfer, 2016, s. 145). Dlatego etapy rozwoju klasy szkolnej jako grupy społecznej wydają się być silnie powiązane z konkretnymi formami strukturalizacji czasu uczniów, a te z kolei silnie powiązane z rozwojem uczniów.

3. Procedura badań własnych

W badaniach, wyniki których są prezentowane, za przedmiot badań przyjęto formy strukturalizacji czasu uczniów tworzących klasę w liceum ogólnokształcącym w trakcie roku szkolnego. Głównym celem była natomiast charakterystyka form strukturalizacji czasu licealistów w trakcie roku szkolnego. Bazując na tak postawionych przedmiocie i celu badań, sformułowany został ogólny problem badawczy: Jakie formy strukturyzacji czasu uczniów występują w określonych momentach roku szkolnego?

W przeprowadzonym badaniu podstawową metodę badawczą stanowił sondaż diagnostyczny realizowany za pośrednictwem techniki ankiety. Uczniowie uzupełniali narzędzie składające się z szeregu skal Likerta. Narzędzie zostało

opracowane po konsultacjach z członkami Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej UJD. Kwestionariusz został poddany procedurze pilotażu, po ukończeniu którego wszystkie skale zostały udoskonalone, a ich końcowa rzetelność (analizowana z wykorzystaniem współczynnika Alfa Cronbacha) dopuszczała narzędzie do użycia w badaniach naukowych ($\alpha > 0,7$).

W badaniu wzięli udział uczniowie trzech liceów ogólnokształcących. W każdej szkole w czasie trwania roku szkolnego przeprowadzono cztery pomiary w jednej klasie pierwszej, drugiej i trzeciej. Pierwsze badania miało miejsce w połowie września, drugie na przełomie listopada i grudnia, trzecie pod koniec marca, a czwarte w czerwcu. Badania wykonywane były w te same dni tygodnia w klasach w ramach lekcji, na których uczniowie (ci sami we wszystkich czterech etapach) uzupełniali (takie same w trakcie całego badania) kwestionariusze. Łącznie w badaniach zebrano 781 kwestionariuszy we wszystkich czterech etapach.

4. Analiza i interpretacja wyników badań

Aby dokonać analizy dynamiki form strukturalizacji czasu uczniów w trakcie roku szkolnego należy wykryć stopień zmienności tych form. Analiza ta została sporządzona na podstawie zestawienia wyników uzyskanych w trakcie badań przeprowadzonych w czterech momentach roku szkolnego. Dane te mogą zobrażować nie tylko proces formowania się klasy szkolnej jako grupy społecznej, ale także wskazać, jakie formy strukturalizacji czasu są charakterystyczne dla danej fazy procesu grupowego. Natomiast na samym początku warto wskazać rozkład badanych form w całym okresie badania – bez podziału na momenty.

Tabela 1

Charakterystyka wartości statystyk opisowych dla form strukturalizacji czasu w całym roku szkolnym ($N = 781$)

Formy strukturalizacji czasu	Statystyki										
	N	Suma	Średnia	Odc. stand.	Mediana	Moda	Liczność Mody	Kurtoza	Skłonność	Min.	Maks.
Wycofanie	781	10332	13,23	5,23	12	7	115	0,48	0,89	7	35
Rytuały	781	11995	15,36	4,44	15	16	77	0,16	0,51	7	31
Rozrywki	781	20013	25,62	4,14	26	28	80	1,26	-0,61	7	35
Prace	781	14118	18,08	3,60	18	18	95	0,56	-0,19	7	32
Zabawy	781	19316	24,73	5,22	25	24	73	0,50	-0,65	7	35
Gry	781	10513	13,46	5,02	13	7	80	1,01	0,93	7	34
Intymność	781	21071	26,98	4,05	27	27	96	2,13	-0,98	7	35

Źródło: opracowanie własne.

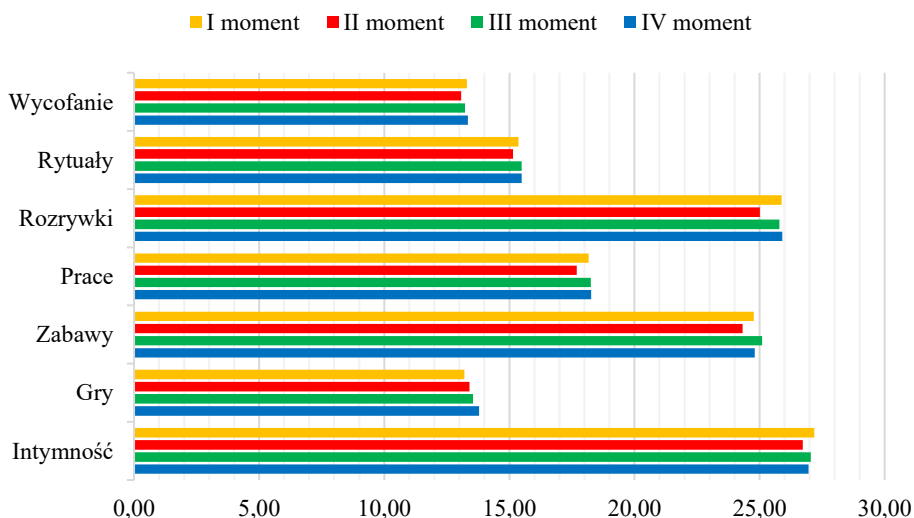
Ogólną charakterystykę uzyskanych wyników w odniesieniu do transakcyjnych form strukturalizacji czasu w całym roku szkolnym zawiera tabela 1, z której wynika, że najwyższym poziomem cechowała się intymność, a następnie rozrywki i zabawy, a najniższym – wycofanie, gry i rytuały. Wysoki poziom tych form może być po części efektem kreowania „ja idealnego” przez uczniów. Problem ten na pewno wymaga weryfikacji przy zastosowaniu innych narzędzi badawczych, co otwiera pole do dalszej eksploracji podjętego w tym tekście zagadnienia. Zaskakuje wysoka średnia dotycząca intymności, ponieważ mogłoby się zdawać, że szkoły państwowe (tzw. masowe), w których przeprowadzane były badania, nie są miejscem sprzyjającym tego typu formie spędzania czasu. Zaskakujący może być także relatywnie niski poziom rytuałów, ponieważ szkoła jest instytucją, w której pewne wydarzenia, zwyczaje i zachowania podkreślają przynależność uczniów do tej społeczności. Zastanawia także niski współczynnik występowania prac, ponieważ mogłoby się wydawać, że szkoła jest miejscem, które będzie sprzyjać zadaniowemu i utylitarnemu nastawieniu uczniów do organizacji swojego czasu w celu nabywania wiedzy, umiejętności, sprawności i nawyków, czemu właśnie prace mogłyby dobrze służyć.

Do zbadania rozkładu danych w poszczególnych formach strukturalizacji czasu posłużono się testem normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa (z poprawką istotności Lillieforsa), który jest stosowany dla prób większych niż 100 badanych. Wykazał on, że każda z badanych form przyjmuje rozkład normalny (istotność każdej z form wynosi $p > 0,05$). Dla zweryfikowania tych wyników użyto także testu normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa, który potwierdził uzyskane wartości poziomu istotności dla wszystkich form strukturalizacji czasu. Powyższe stwierdzenie jest niezwykle istotne, ponieważ idzie ono w kierunku wyboru odpowiedniego testu statystycznego w analizie wyników, a dokładniej, z powodu wystąpienia normalności rozkładu wykorzystane będą testy parametryczne.

Po wstępnej charakterystyce form strukturalizacji czasu uczniów w całym roku szkolnym należy dokonać analizy wyników uzyskanych w poszczególnych etapach badania. Poniższy wykres prezentuje zestawienie wartości form strukturalizacji czasu w czterech badanych momentach roku szkolnego. Zauważalne są pewne prawidłowości, mianowicie poziom wartości gier sukcesywnie rośnie wraz ze zbliżaniem się końca roku szkolnego, wartość wszystkich pozostałych form jest najniższa w drugim etapie, a druga część roku szkolnego (drugi semestr) jest czasem, kiedy większość form ma swój najwyższy poziom.

W celu sprawdzenia, czy formy strukturalizacji czasu są różnicowane przez moment ich badania, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA z powtarzalnym pomiarem. Czynnikiem wewnątrzobiektywnym mierzonym na czterech poziomach był moment przeprowadzenia badania (momenty: I, II, III, i IV). Zmienną zależną były poszczególne transakcyjne formy wykorzystania czasu mierzone na pięciostopniowej skali. Analiza wariancji, przeprowadzona

w modelu jednozmiennowym, ujawniła istotny efekt główny momentu badania dla rytuałów $F(3, 24) = 3,08$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,28$, rozrywek $F(3, 24) = 27,04$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,77$, zabaw $F(3, 24) = 3,07$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,28$, gier $F(3, 24) = 5,01$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,39$ i intymności $F(3, 24) = 5,01$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,39$ (w przypadku ostatniej formy z poprawką Greenhouse-Geisser). W celu sprawdzenia, na czym polega istota tego efektu, przeprowadzona została analiza *post hoc* (z korektą dla porównań wielokrotnych Bonferroniego), porównująca między sobą poziom wymienionych wyżej form we wszystkich momentach badania. Poziom rozrywek w drugim momencie był istotnie niższy niż na początku roku szkolnego oraz istotnie wyższy niż w ostatnim momencie. Odnosnie do gier ustalono statystycznie istotne różnice między ich poziomem w pierwszym (gdzie był najniższy) a trzecim i czwartym momencie (w których był najwyższy). Intymność wykazała istotnie najwyższy poziom na początku roku szkolnego w porównaniu z drugim momentem.



Wykres 1

Graficzne odzwierciedlenie wartości średnich dla form strukturalizacji czasu w każdym z czterech momentów roku szkolnego (N = 781)

Źródło: opracowanie własne.

Obliczono także współczynnik korelacji rho-Spearmana¹ pomiędzy momentami badania (roku szkolnego) a poszczególnymi formami strukturalizacji czasu uczniów (N=781). Wynik okazał się istotny statystycznie dla wycofania

¹ Dla współczynnika korelacji rho-Spearmana przyjęto następujące progi siły związku: 0–0,30 korelacja słaba, 0,31–0,50 korelacja umiarkowana, 0,51–0,70 korelacja silna, 0,71–1,0 korelacja bardzo silna (Ścibor-Rylski, 2013, s. 201).

($\rho_s = 0,39$, $p < 0,01$), rytuałów ($\rho_s = 0,48$, $p < 0,01$), gier ($\rho_s = 0,21$, $p < 0,01$) i intymności ($\rho_s = -0,10$, $p < 0,01$). Wskazuje to na to, że w odniesieniu do: wycofania – istnieje umiarkowana dodatnia zależność (wraz z upływem czasu rośnie jego poziom w stopniu umiarkowanym); rytuałów – istnieje umiarkowana dodatnia zależność (wraz z upływem czasu rośnie ich poziom w stopniu umiarkowanym); gier – istnieje umiarkowana dodatnia korelacja w przypadku mężczyzn ($\rho_s = 0,31$, $p < 0,01$) i słaba dodatnia zależność w przypadku kobiet ($\rho_s = 0,16$, $p < 0,01$), co oznacza, że wraz z upływem czasu ich poziom rośnie w umiarkowanym stopniu w przypadku mężczyzn i w nieznacznym stopniu w przypadku kobiet; intymności – istnieje bardzo słaba ujemna zależność (wraz z upływem roku szkolnego maleje poziom intymności w nieznacznym stopniu). Wydaje się to mieć potwierdzenie w koncepcji analizy transakcyjnej, gdzie wycofanie, rytuały oraz gry są niejako opozycyjnymi formami strukturalizacji czasu w odniesieniu do intymności.

Wielokrotny pomiar zmiennych, jakimi były formy strukturalizacji czasu, wymaga przeanalizowania różnic między grupami. Jednak z powodu efektu śmiertelności panelu (opisanego w części metodologicznej), nie jest możliwe poddanie analizie różnic w przypadku pojedynczych respondentów. Takie przedsięwzięcie było planowane (oznaczanie kwestionariuszy każdego z respondentów, aby można było poznać jednostkowe wyniki w czterech etapach badania), natomiast z powyższych przyczyn nie zostało wdrożone. Z tego względu grupami zależnymi będą klasy, które były poddane badaniu czterokrotnie, a testowaniu poddano średnią uzyskaną dla każdej z form strukturalizacji czasu w danej grupie w każdym z badanych etapów. Do obliczeń posłużono się testem Friedmana, ponieważ nie jest on wrażliwy na niedostateczną liczbę stopni swobody dla uzyskanych reszt, które odnotowano przy próbie wykorzystania analizy wariancji z powtarzalnym pomiarem.

Istotne różnice między pomiarami wykryto w przypadku pięciu form strukturalizacji czasu. Wynik stosowanego testu dla **rytuałów** wynosi $F = 11,53$, $p < 0,01$, a na podstawie porównań średnich rang można stwierdzić, że wartość tej zmiennej rośnie przez trzy kolejne momenty roku szkolnego ($M_1 = 1,67$, $M_2 = 3,11$, $M_3 = 3,33$), natomiast w czwartym nieoczekiwanie spada ($M_4 = 1,89$). Na podstawie współczynnika zgodności W Kendalla można stwierdzić, że siła zgodności tych średnich rang jest umiarkowana ($W = 0,43$, $p < 0,01$). W zakresie **rozrywek** uzyskano wynik $F = 21,93$, $p < 0,001$, co wskazuje na istnienie istotnych statystycznie różnic między wartościami tej zmiennej. Poziom opisywanej formy spędzania czasu na początku roku szkolnego jest dość wysoki ($M_1 = 3,44$), jednak w następnych dwóch momentach spada ($M_2 = 1,33$, $M_3 = 1,67$), by pod koniec roku osiągnąć najwyższy wskaźnik ($M_4 = 13,56$). Siła zgodności porównywanych średnich rang jest wysoka ($W = 0,81$, $p < 0,001$). Analizując **zabawy**, również wykazano istotne różnice w ich wartościach w czasie rocznego badania. Przyjmując wynik testu $F = 11,53$, $p < 0,01$ stwierdzić można, że w pierwszym

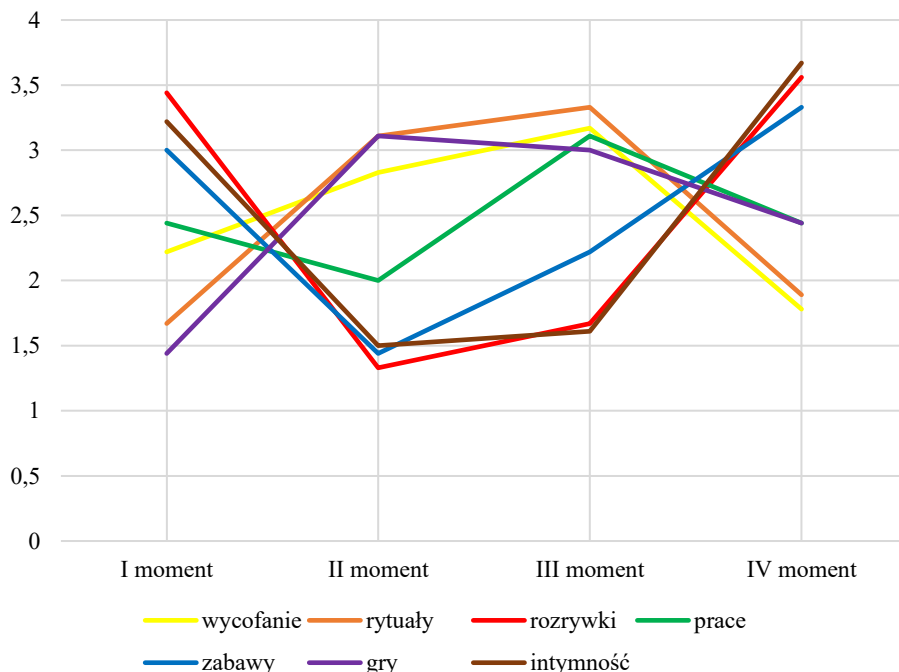
badanym momencie zabawy charakteryzują się wysokim poziomem ($M_1 = 3,00$), który spada w drugim etapie badania ($M_2 = 1,44$) a następnie rośnie przez następne dwa etapy i pod koniec roku uzyskuje najwyższą wartość ($M_3 = 2,22$, $M_4 = 3,33$). Statystyka W Kendalla wskazuje na umiarkowaną siłę zgodności analizowanych średnich rang ($W = 0,43$, $p < 0,01$). Przedostatnią formą wykorzystania czasu, której wskaźniki w poszczególnych momentach są istotnie różne są **gry** ($F = 9,40$, $p < 0,05$). Ich wartość na początku roku szkolnego jest najniższa ($M_1 = 1,44$), zaś w drugim etapie badania najwyższa ($M_2 = 3,11$), po czym z kolei powoli spada aż do końca roku nauki w liceum ($M_3 = 3,00$, $M_4 = 2,44$). Statystyka W Kendalla pozwala wnioskować, że siła zgodności wyników w tym przypadku jest niska ($W = 0,35$, $p < 0,05$). Ostatnia omawiana zmienna – **intymność** – uzyskała wynik $F = 20,01$, $p < 0,001$, co wskazuje, na istotne różnice w jej średnich rangach w każdym z etapów. Na początku roku szkolnego wartość tej formy strukturalizacji czasu u uczniów jest na wysokim poziomie ($M_1 = 3,22$), który spada w drugim momencie roku ($M_2 = 1,50$). W kolejnej fazie badania jej wartość nieznacznie rośnie ($M_3 = 1,61$) i w czwartym momencie osiąga najwyższy poziom ($M_4 = 2,44$). Siłą związku między porównywanymi średnimi rangami wynosi $W = 0,74$, $p < 0,001$, czyli zgodność wyników jest wysoka.

W tym przypadku można zauważyć pewną ciekawą zależność, mianowicie, pewne formy strukturalizacji czasu notują równoczesny, podobny wzrost lub spadek w trakcie tych samych momentów badania. Pierwszą grupę o podobnej dynamice stanowi wycofanie, rytuały i gry, kolejną – rozrywki, zabawy i intymność. Prace są tą formą, która cechuje się zmiennością pomiędzy pierwszą a drugą wskazaną grupą form. Można stwierdzić, że wycofanie ściśle współwystępuje z rytuałami, ale także z grami, a intymność przejawia się wspólnie z rozrywkami oraz zabawami. Prace są funkcją wypadkową dynamiki opisanych grup.

Wnioski i dyskusja

Z analizy zarejestrowanych transakcyjnych form strukturalizacji czasu w całym roku szkolnym wynika, że najwyższym poziomem cechowała się intymność, a następnie rozrywki i zabawy, a najniższym – wycofanie, gry i rytuały. Taki rozkład form strukturalizacji można określić jako ukierunkowany „ku ludziom” (zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej). Może to świadczyć o integracji klasy (uczniów) i dobrej atmosferze w szkole, w której panuje poczucie bezpieczeństwa. Po zestawieniu wartości średnich wszystkich form można dostrzec, że poziom rozrywek w drugim momencie był istotnie niższy niż na początku roku szkolnego oraz istotnie wyższy niż w ostatnim momencie. Odnośnie do gier ustalono statystyczne różnice między ich poziomem w pierwszym a trzecim i czwartym momencie (ich poziom jest coraz wyższy). Natomiast intymność wykazała najwyższy poziom na początku roku szkolnego, a w drugim momencie – najniższy.

Wykonane analizy wskazują, że w czterech badanych momentach roku szkolnego można obserwować kolejne fazy procesu grupowego, gdzie pierwszy moment będzie odpowiadał fazie orientacji, drugi – fazie konfrontacji i eksploracji różnic, trzeci – fazie pogłębionej eksploracji problemów, natomiast czwarty – fazie końcowej. Aby je zobrazować w oparciu o transakcyjne formy strukturalizacji czasu, posłużono się graficzną interpretacją w postaci wykresu 2.



Wykres 2

Graficzna interpretacja dynamiki zmian wartości średnich rang dla form strukturalizacji czasu uczniów w czasie czterech momentów roku szkolnego (N = 781)

Źródło: opracowanie własne.

Analizując powyższy wykres, rozpoznać można proces tworzenia grupy, w którym na początku (pierwszy moment badania) występuje tendencja do niwelowania różnic i poszukiwania podobieństw między jej członkami. W konsekwencji poszczególne osoby zdobywają wstępną identyfikację z grupą, co może się objawiać wysokim poziomem rozrywek i intymności, a obniżonym gier. Rozrywki będą sprzyjały poznawaniu się członków grupy poprzez dość powierzchowne prezentowanie swojej osoby przez każdego z uczniów. Przez takie działania próbują oni znaleźć swoje miejsce w nowej grupie. W tej fazie występuje tendencja klasy do niwelowania różnic i różnorodności między uczniami oraz dążenie do poszukiwania podobieństw między członkami. Uwidacznia się to

w wysokim poziomie rytuałów, których jedną z funkcji jest nabycie i podtrzymanie statusu członka grupy poprzez zachowania wspólne i stereotypowe. Rytuały pomagają także podtrzymać formalny i oficjalny charakter relacji między uczestnikami danej grupy. Niski poziom gier w pierwszym momencie badań można zinterpretować jako początkowy brak przychylności klasy do ujawniania wzajemnej niechęci, antypatii, obaw czy niepokojów. W pierwszej fazie grupa dąży do osiągnięcia względnej stałości, co uniemożliwiają gry transakcyjne. Okazywane jest natomiast dosyć powierzchowne wzajemne wsparcie, często pod postacią udzielania rad, co może przybrać, jeszcze mocno fasadową, formę intymności. Warto także zauważyć, że nacisk położony na wstępną konsolidację klasy – poprzez nawiązywanie relacji interpersonalnych – uniemożliwia wycofanie uczniów, które w tej fazie ma najniższy poziom.

W kolejnej fazie omawianego procesu (drugi moment badania) pojawiają się konflikty wskutek konfrontacji i eksploracji różnic. Niektóre osoby w grupie mogą rywalizować o wpływ i dominację w grupie. Może to skutkować zwiększonym (najwyższym) poziomem występowania gier. Uczniowie zaczynają przejawiać zachowania o ukrytym i nieszczerym motywie w celu uzyskania jakiegoś dobra, którym może być wysoka pozycja w klasie, prestiż, władza. Uczniowie mogą sobie pozwolić na takie zachowania, ponieważ nie grożą już one rozpadem (dość dobrze funkcjonującej) klasy. Po wstępnej konsolidacji grupy i uzyskaniu poczucia przynależności, w drugim etapie zaczynają pojawiać się optymalne warunki do bezpieczniejszego wyrażania np. negatywnych emocji, antagonizmów. Uczniowie chcą wyrazić siebie, reagując na innych krytycznie, złośliwie lub nawet wrogo. Skutkuje to innym – najniższym w całym roku – poziomem rozrywek i intymności – jako form opozycyjnych do gier. Uczniowie mogą być nieufni wobec siebie i nie dzielą się nawet prostymi faktami o sobie czy opiniami na dany temat. Należy także zwrócić uwagę, że duża dynamika tej fazy oraz liczba konfliktów może skutkować wycofaniem się uczniów jako reakcją na potencjalną porażkę czy odrzucenie. Należy jednak pamiętać, że konflikt staje się płaszczyzną współpracy i spójności grupy, co obserwuje się w kolejnej fazie.

Trzeci etap procesu grupowego (trzeci moment badania) polega na głębszym eksplorowaniu problemów indywidualnych. Jest to szansa na uwolnienie uczuć dotychczas nieujawnianych, na lepsze zrozumienie swojego zachowania i dokonania zmian. Uczniowie, po przebytych konfliktach, wypracowali umiejętność współpracy, co może mieć związek z najwyższym poziomem prac w tej fazie. Jest to także okres prób dokonywania zmian, a uczniowie stają się coraz bardziej świadomi źródeł wsparcia, a także własnej odpowiedzialności za dokonywane przemiany. Taka świadomość może zwiększać poziom intymności między uczniami, co w tej fazie jest wyraźnie obserwowalne. Następuje zatem wzrost wzajemnego szacunku i akceptacji, empatii, szczerości. Ma to wpływ na przejawiające się pozytywne emocje, co można wiązać z wysokim poziomem rozrywek i zabaw oraz intymności.

W ostatniej fazie (czwarty moment badań) lepiej uświadomiony jest związek członków z grupą. Występują tu natomiast obawy przed przyszłością i zmianami w życiu. Klasa szkolna istnieje w ściśle określonych ramach czasowych, co determinuje istnienie fazy zorientowanej głównie na projekcję funkcjonowania poza grupą – na planowanie przyszłości, projektowanie zmian w życiu, postulowanie potencjalnych działań. Uczniowie mają świadomość rozłąki spowodowanej przerwą wakacyjną lub zakończeniem edukacji. Generuje to smutek, niepewność i niepokój, mogący przejawiać się szukaniu pozytywnych emocji poprzez rozrywki, zabawy oraz intymność. Z drugiej strony, aby złagodzić lęk przed końcem wyrazić pragnienie, by istnienie klasy nigdy nie miało końca, rejestruje się niższy poziom odosobnienia (wycofania) uczniów oraz schematycznych i stereotypowych rytuałów (kładąc nacisk na spontaniczność, ekspresję i żywiołowość).

Podsumowując, na podstawie analizy transakcyjnych form strukturalizacji czasu uczniów w trakcie roku szkolnego możliwa jest identyfikacja procesu grupowego w ramach klasy szkolnej. Poziom przejawianych form wydaje się dobrze korespondować z etapami dynamiki grupy. Na początku dominującymi formami są rozrywki i zabawy oraz przejawy intymności, natomiast mało charakterystyczne są gry. Wydaje się to niezbędne do wstępnej konsolidacji klasy jako grupy społecznej. W drugim etapie notuje się wyższy poziom gier, rytuałów i wycofania, natomiast spadek zauważa się w przypadku rozrywek, zabaw i intymności. Jest to konsekwencją ścierania się przejawów odmienności uczniów oraz licznych konfliktów wewnątrz grupy. Jednak przez te doświadczenia w trzeciej fazie notujemy najwyższy poziom prac – uczniowie nauczyli się współpracować oraz rytuałów wraz z zabawami – uczniowie po restrukturyzacji spowodowanej fazą poprzednią odzyskują poczucie identyfikacji z klasą, co zaczyna wyzwalać pozytywne emocje. Na koniec notuje się najwyższy poziom rozrywek, zabaw i intymności, co może być spowodowane chęcią utrzymania „status quo” grupy w perspektywie przyszłej czasowej rozłąki czy rozwiązania grupy.

Analiza procesu grupowego w szkole poprzez określanie poziomu form strukturalizacji czasu uczniów wydaje się być nowym sposobem badania dynamiki klasy. Przedstawione analizy są jednak tylko próbą zasygnalizowania takiej perspektywy badawczej i domagają się realizacji eksploracji zakrojonych na szerszą skalę. Próba odczytywania transakcyjnego języka zjawisk szkolnych jest kolejnym sposobem poznawania rzeczywistości edukacyjnej, odsłaniającym jej poszczególne warstwy.

Bibliografia

- Berne, E. (2000). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich* (tłum. P. Izdebski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berne, E. (2008). *Dzień dobry... i co dalej?* (tłum. M. Karpiński). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

- Brzezińska, A. (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 47–77). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cowles-Boyd, L., Boyd, H.S. (1980). Play as a Time Structure. *Transactional Analysis Journal*, 10 (1), 5–7.
- Grzesiuk, L. (2000). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harris, T. (2009). *Ja jestem OK-ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej* (tłum. E. Knoll). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Jagiela, J. (2001). Transactional analysis (TA) as a way of improving the interpersonal competence of teachers in the twenty – first century. W: A. Kozłowska, B. Kożuh (red.), *The quality of education in the light of educational challenges and tendencies of the third millennium* (s. 35–42). Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Jagiela, J. (2012a). *Edukacyjna analiza transakcyjna w kilku odstępach*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Jagiela, J. (2012b). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień* (tłum. A. Suchańska). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Jaskulska, S., Poleszak, W. (2015). Wykluczenie rówieśnicze. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty* (s. 155–175). Łódź: theQ studio.
- Łobocki, M. (1974). *Wychowanie w klasie szkolnej – z zagadnień dynamiki grupowej*. Warszawa: WSiP.
- Mika, S. (1972). *Wstęp do psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Mokrzycka, A. (2015). Zabawa jako dodatkowa kategoria strukturalizacji czasu. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 4, 89–99.
- Molicka, R., Schejbal, M. (2006). *Teatr i terapia. Proces artystyczny - proces grupowy*. Bielsko-Biała: Bielski Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> [dostęp: 12.05.2018].
- Pankowska, D. (2001). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pankowska, D. (2012). Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? – próba porządkowania znaczeń. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 1, 13–30.
- Prüfer, P. (2016). Linearne i cykliczne procesy formacyjno-socjalizacyjne w społeczeństwie i w środowisku akademickim a niepełnosprawność. W: B. Szczupał, K. Kutek-Sładek (red.), *Wielowymiarowość integracji społecznozawodowej studentów z niepełnosprawnością* (s. 137–155). Kraków: Uniwersytet Pański Jana Pawła II. Wydawnictwo Naukowe.

- Rogoll, R. (1989). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej* (tłum. A. Tomkiewicz). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sztompka, P. (2007). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Ścibor-Rylski, M., Miary związku między zmiennymi – współczynniki korelacji. W: S. Bedyńska, M. Cypryńska (red.), *Statystyczny drogowskaz. Cz. 1: Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego* (s. 94–114). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Tokarczuk, O. (2019). *Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk*, <https://www.nobel-prize.org/prizes/literature/2018/tokarczuk/lecture/> [dostęp: 20.12.2019].
- Yalom, I., Leszcz, M. (2006). *Psychoterapia grupowa. Teoria i Praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zamojska, E. (2011). Szkoła w filmie. Czy tylko fikcja? Analiza obrazu rzeczywistości szkolnej w filmie *Klasa (Entre les murs)*. W: W. Jakubowski, S. Jaskulska (red.), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne* (s. 85–100). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zawada, I. (2013). Przestrzeń edukacyjna klasy szkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*, 5 (41), 2, 75–94.

Temporal language of the group process. Time structuring of students versus school class dynamics

Summary

The school class is a dynamic and internally complex structure. This is one of the basic social groups in which young people participate. For this reason, the phenomena that take place in this structure are extremely important for the development of children and youth. The process of constituting a class is never finished. This structure is in a constant process of becoming. A school class is subject to the same social laws of dynamics as every group. This also applies to development stages. This text describes four stages of school classroom development from the point of view of time structuring in transactional analysis. For this purpose, a survey technique executed in a high school was used. The article is an attempt to identify the characteristic forms of time structuring of high school students in individual stages of group development – the school class. To analyze each of the phases, a panel model was used – the data was collected four times during the school year, each time the same students were tested using the same questionnaire. The text is also an attempt to draw attention to the possibility of using transactional analysis to explore phenomena and processes that take place in educational reality.

Keywords: transactional analysis, time structuring, group process, group dynamics, school class.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.15>

Mateusz MARCINIAK

<https://orcid.org/0000-0002-7131-626X>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kontakt: mateusz.marciniak@amu.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Marciniak, M. (2019). Porozumiewanie się w językach obcych jako wyzwanie dla uczestnictwa młodzieży akademickiej w zagranicznej mobilności edukacyjnej. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 205–220.

Porozumiewanie się w językach obcych jako wyzwanie dla uczestnictwa młodzieży akademickiej w zagranicznej mobilności edukacyjnej

Streszczenie

W artykule analizie poddano relacje między kompetencjami językowymi a wybranymi zjawiskami i procesami typowymi dla społeczeństwa mobilnego. Na podstawie diagnoz stawianych przez badaczy współczesnych społeczeństw i ich kultur można uznać, że mobilność stanowi jedną z podstawowych wartości, a kompetencje w zakresie porozumiewania się w językach obcych są jednymi z kluczowych dla osiągnięcia dobrostanu obywateli. Dotyczy to także szkolnictwa wyższego, czego wyrazem jest wzrost internacjonalizacji, w tym zagranicznej mobilności edukacyjnej studentek i studentów.

Celem tekstu jest analiza znaczenia kompetencji w zakresie komunikowania się w językach obcych jako potencjalnego wyzwania dla mobilności edukacyjnej. Empiryczną egzemplifikację stanowią tu rezultaty badań pilotażowych (N = 92) nad postawami młodzieży akademickiej wobec uczestnictwa (wymiany studenckiej) w programie Erasmus+. Badania przeprowadzono w 2017 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Postawiono w nich tezę o ambiwalencji w ustosunkowaniu do zagranicznej mobilności edukacyjnej. Uczestnictwo w zajęciach w języku obcym oraz polepszenie jego znajomości są przez zdecydowaną większość badanych postrzegane jako korzyści z uczestnictwa w programie Erasmus+. Jednocześnie brak kompetencji językowych do uczestnictwa w zajęciach jest uznawany za istotne zagrożenie związane z mobilnością zagraniczną.

Słowa kluczowe: komunikacja w języku obcym, kompetencje językowe, zagraniczna mobilność edukacyjna, program Erasmus+, młodzież akademicka.

Wprowadzenie

Przemiany społeczeństwa polskiego i jego kultury po 1989 roku (m.in. akcesja do UE, wejście do strefy Schengen) prowadzą do stopniowego zwiększania mobilności społecznej w różnych wymiarach, także w szkolnictwie wyższym. Wprowadzenie systemu bolońskiego, internacjonalizacja czy rozwój programów wymiany międzynarodowej sprawiły, że bardziej dostępne niż kiedykolwiek stało się studiowanie poza granicami Polski. W świetle dotychczasowych badań nad młodzieżą akademicka większość studentek i studentów chciałaby wziąć udział w mobilności zagranicznej. W studiach nad uwarunkowaniami mobilności istotne miejsce zajmuje zagadnienie kompetencji językowych, przy czym wśród beneficjentów programów wymiany zwykle analizuje się je jako korzyści z uczestnictwa, a wśród osób rezygnujących z niej jako bariery. Konieczne są analizy i badania uwzględniające ambiwalencję ustosunkowania wobec mobilności.

Podstawowym celem tekstu jest analiza relacji między kompetencjami w zakresie porozumiewania się w językach obcych a postrzeganiem mobilności edukacyjnej przez młodzież akademicką w kategoriach wyzwania (jednocześnie szansy i zagrożenia). W tekście podejmuje problem: w jakim stopniu uczestnictwo w mobilności zagranicznej może być postrzegane w kategoriach korzyści (lub zagrożeń) w obszarze kompetencji językowych. Artykuł podzielony został na cztery części. Najpierw przybliżono znaczenie kategorii „mobilność” we współczesności oraz związane z nią przemiany w obrębie szkolnictwa wyższego (zwłaszcza zjawisko zagranicznej wymiany edukacyjnej). Następnie analizie poddano rolę kompetencji w zakresie porozumiewania się w językach obcych wobec przemian w kierunku opartego na wiedzy społeczeństwa mobilnego. W trzeciej części przywołano wyniki sondażowych pilotażowych badań własnych (N = 92), dotyczących ustosunkowania młodzieży akademickiej wobec wymiany zagranicznej (na studia i praktyki) w ramach programu Erasmus+. Analizie poddano ustosunkowanie studentek i studentów do kompetencji językowych oraz programów zajęć w językach obcych jako potencjalnych korzyści oraz zagrożeń związanych z wyjazdami na wymianę zagraniczną. Rozważania kończy próba wyjaśnienia uzyskanych rezultatów badań, które wykazały ambiwalencję w zakresie badanych zjawisk.

1. Zagraniczna wymiana edukacyjna w kontekście społeczeństwa mobilnego

Ruchliwość/mobilność jest jedną z podstawowych kategorii dla opisu współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Znajduje to swój wyraz w takich określeniach, jak chociażby: społeczeństwo mobilne/sieci/przeptywów. Jednym z badaczy niezwykle szczegółowo analizującym kategorię mobilności jest John

Urry, który w *Socjologii mobilności* (2009) postuluje uczynienie z ruchu/mobilności jednego z najistotniejszych przedmiotów badań współczesnych nauk społecznych. W swoim sposobie definiowania mobilności wskazuje pięć jej wymiarów, wyznaczających relacje społeczne – ruchliwość: ludzi (głównie w rzeczywistości offline), przedmiotów (wymiana globalna), informacji (przekazywanie wiadomości, np. e-mail), wyobrażeniową (publikacja medialna wizualnych obrazów ludzi i miejsc) oraz wirtualną (podróż odbywana poza przestrzenią i kulturą, ale w czasie realnym). Innymi badaczami, którzy analizują ruchliwość/mobilność jako kategorię podstawową, przeciwstawną do statyki, stabilności i stałości są m.in. Jean Baudrillard, Anthony Giddens, Marshall McLuhan, Manuel Castells czy też Zygmunt Bauman.

Kategoria „mobilność” jest analizowana przez Zygmunta Baumana (2007a) w kontekście charakterystyki rzeczywistości płynnonowoczesnej. Odnosi ją zarówno do ruchliwości w przestrzeni społecznej (publicznej i prywatnej), jak i przestrzeni fizycznej, czyli materialnie istniejących miejsc. Tym, co łączy oba rodzaje przestrzeni, jest konieczność bycia gotowym do „podróży” w każdej z nich, a wszelkie formy zaangażowania i przywiązania do czegokolwiek i kogokolwiek w danej przestrzeni odbierają elastyczność, krępuje „swobodę ruchu” i z tej perspektywy są niepożądane (Bauman, 2007b, s. 177). Bauman zauważa, że współcześnie utopia nie posiada swego toposu: „szczęście wiąże się z mobilnością, a nie z miejscem” (Bauman, 2007b, s. 278). Nie poszukuje się „zakorzenienia”, a wszystkie miejsca przemierza się możliwie szybko (Bauman, 2007a, s. 16).

Mobilność (łatwość przemieszczania się) stanowi antidotum na niepewność i przemijalność. Staje się też podstawowym czynnikiem rozwarstwienia w globalnej hierarchii (Bauman, 2007b, s. 161). Wytwarza się nowa elita, dla której przestrzeń nie ma wielkiego znaczenia, „nie zwracają uwagi na odległość; [...] czują się swojsko w wielu miejscach, lecz w żadnym miejscu nie zatrzymują się na dłużej” (Bauman, 2007a, s. 9). Ten styl życia elity, dla której przestrzeń nie istnieje, nie jest dostępny dla wszystkich, istnieją też „nowi ubodzy” (Bauman, 2008a, s. 100–101). Dążenie do mobilności prowadzi do istotnych zmian w przestrzeni społecznej: wytwarzania relacji prowizorycznych, nietrwałych bez zobowiązań, a w przestrzeni publicznej prowadzi do dewaluacji zaangażowania obywatelskiego i erozji kapitału społecznego (Bauman, 2007b, s. 88–90, Marciniak, 2012, 2013).

Wymogi życia w płynnonowoczesnym społeczeństwie mobilnym sprawiają, że ruchliwość uzyskuje rangę kluczowej wartości. Obserwowalne jest to także w przemianach kultury społeczeństwa polskiego, szczególnie po 1989 roku. Wiele zmian implementowanych w naszym społeczeństwie, wzorcem krajów zachodnioeuropejskich, jest ukierunkowanych na zwiększanie mobilności społecznej w różnych wymiarach. Przykładem są tu zmiany w związku z akcesją Polski do Unii Europejskiej (w 2004 roku) i wejście do strefy Schengen, zapewniającej swobodny przepływ obywateli. Dążenie do ruchliwości/mobilności odciska

swoje piętno także na kierunku przemian polskiego szkolnictwa wyższego. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku zaczęto wprowadzanie zmian związanych z procesem bolońskim (wprowadzenie studiów trzystopniowych). Działania te miały m.in. zwiększyć mobilność studentek i studentów oraz umożliwić ich wcześniejsze wejście na rynek pracy (Dybaś, Dziemianowicz-Bąk, Krawczyk-Radwan, Walczak, 2012). Wprowadzenie systemów kwalifikacji i Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS) oraz ujednoczenie Europejskiej Ramy Kwalifikacji i ram krajowych (KRK) pozwoliło na porównywanie osiągnięć na różnych uczelniach i uznawanie doświadczeń edukacyjnych (wyrażonych w efektach kształcenia). Dzięki temu możliwe jest swobodne przemieszczanie się: zmiany kierunków i uczelni, a także wymiana międzynarodowa (Machnikowska, 2015).

Przemiany w systemie szkolnictwa wyższego sprawiły, iż niezwykle dostępne jest obecnie studiowanie (stałe lub częściowe) poza granicami kraju. Internacjonalizacja stała się jednym z podstawowych procesów kształtujących obraz szkolnictwa wyższego. Ten globalny trend w Polsce nadal nabiera dynamiki. W strategiach szkół wyższych, uczelnie w sposób celowy i planowy promują się jako instytucje sprzyjające mobilności, oferujące programy wymiany i współpracy międzynarodowej, co ma przyciągnąć osoby zainteresowane realizowaniem części studiów za granicą (Bryła, 2014, Rumbley, 2011, Witkoś, 2015). Rozbudowywane są też programy (oferty zajęć w językach obcych) mające przyciągnąć studentów z zagranicy. Mimo tych starań „mobilność wyraźnie różnicuje bolońską mapę Europy” (Dybaś i in., 2012, s. 137). Polska i inne kraje środkowo- i wschodnioeuropejskie częściej wysyłają swoich studentów za granicę, niż przyjmują, choć liczba studentów wyjeżdżających za granicę stale rośnie (Brown, Guereño-Omil, Hannam, 2014, Witkoś, 2015).

Oferta programów wymiany dla studentek i studentów jest bogata, a jednym z najpopularniejszych jest program Unii Europejskiej – Erasmus, który w 2017 roku świętował trzydziestolecie, a w aktualnej wersji (na lata 2014–2020) określany jest jako Erasmus+. Umożliwia on studentom uzyskanie stypendiów na zrealizowanie części studiów (semestr/rok) na uczelniach zagranicznych lub części praktyk (minimum dwa miesiące) w placówkach zagranicznych. Program jest jednym z największych sukcesów UE, a na podstawie gromadzonych danych wskazać można liczne jego korzyści na poziomie jednostkowym oraz społecznym (European Commission [EC] 2018). Są to m.in.: wzrost umiejętności i kompetencji uczestników (np. językowych, kulturowych, adaptacji, otwartości na różnorodność) oraz idący za nimi wzrost szans zatrudnienia (EC 2018). Program ten zwiększa także prawdopodobieństwo zamieszkania lub podjęcia pracy za granicą oraz zrealizowanie kariery międzynarodowej (Bryła, 2018, s. 140–143, Goździewicz, 2013).

Zgodnie z danymi zebranymi w ramach sondaży Parlamentu Europejskiego – Eurobarometru (Gallup Organization [GO] 2009) większość studentek i studen-

tów jest zainteresowana mobilnością edukacyjną, choć poziom chęci uczestnictwa w programie znacząco waha się w zależności od krajów UE. Większość studentów (6 na 10) chciałaby ponadto, aby krótka wymiana zagraniczna była włączana do programu studiów (GO 2009, s. 191). Ponad połowa badanych studentek i studentów miała intencję, by studiować za granicą. W Polsce było to zaledwie 24% (ostatnie miejsce na liście rankingowej krajów UE!), w tym 12% osób planowało podjąć studia za granicą, 2% zrealizowało wymianę, a 8% porzuciło ten zamiar, a 1% nie zakwalifikował się. Dostęp do programu Erasmus+ jest limitowany ze względu na liczne czynniki instytucjonalne oraz indywidualne (Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015, s. 65–67). Na ograniczenia instytucjonalne składają się m.in.: środki na stypendia, umowy z uczelniami partnerskimi, wymagana dobra znajomości języka obcego. Do najczęściej wymienianych ograniczeń indywidualnych (po stronie studenta/studentki) zaliczyć można kompetencje w zakresie porozumiewania się w językach obcych, które z reguły są poprzedzane przez obawy materialne oraz kwestie relacji społecznych, a wyprzedzają brak informacji, niski poziom motywacji oraz problem z uznawaniem efektów kształcenia z wymiany (Bryła, 2018, s. 148–158, Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015).

2. Porozumiewanie się w językach obcych jako kompetencja kluczowa w perspektywie zagranicznej mobilności edukacyjnej

Idea kompetencji kluczowych stanowi efekt poszukiwań przez instytucje Unii Europejskiej odpowiedzi na pytanie o wiedzę, umiejętności czy postawy potrzebne przeciętnemu Europejczykowi do osiągnięcia dobrostanu społeczno-ekonomicznego w szybko zmieniającej się rzeczywistości społecznej, ekonomicznej i kulturowej (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej [PE&RUE] 2006; Marciniak, Przybyszewska, 2017). Rada Europejska na swoim posiedzeniu w Lizbonie sformułowała cele strategiczne (*Presidency Conclusions*, Rada Europy [RE], 23–24.03.2000), uznając, że konieczne jest opracowanie listy umiejętności niezbędnych wobec przemian w kierunku globalizacji i ekonomii społecznej opartej na wiedzy (RE 2000, s. 5). Wreszcie, opracowano szeroki wachlarz kompetencji kluczowych wymaganych od obywateli Unii Europejskiej (PE&RUE 2006).

Kompetencje kluczowe zdefiniowano jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”, których „wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia” (PE&RUE 2006, L394, s. 13). W ogólnoeuropejskich ramach odniesienia zawarto listę ośmiu grup kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym; **porozumiewanie się w językach obcych**; kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; kompetencje informatyczne; umiejętność uczenia się; kompetencje społeczne i oby-

watelskie; inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Uznane zostały za równie istotne oraz wzajemnie przenikające się, a rozwijać je można poprzez całościową edukację i szkolenia (PE&RUE 2006, L394, s. 13, Marciniak, 2018).

Grupa kompetencji kluczowych „**porozumiewanie się w językach obcych**” dotyczy:

zdolności do rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie [...] w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturalnych (w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym). Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. (PE&RUE 2006, s. 14).

Kompetencje w zakresie porozumiewania się w językach obcych w porównaniu do języka ojczystego, wymagają dodatkowo umiejętności rozumienia konwencji społecznych oraz zmienności języków (PE&RUE 2006, s.14). Na poziomie postaw w ich zakresie konieczna jest „świadomość różnorodności kulturowej” i „zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej” (PE&RUE 2006, s. 15). To właśnie kontekst interakcji w otoczeniu zróżnicowanym – multikulturowym, wieloetnicznym i wielojęzycznym stanowi o wartości umiejętności komunikowanie się w językach obcych.

W raporcie Eurydice na temat rozwijania kompetencji kluczowych w szkołach (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice [KE/EACEA/Eurydice] 2012) zdolność porozumiewania się w językach obcych zaliczono do pięciu kompetencji podstawowych (nie do przekrojowych). W niespełna połowie krajów Unii Europejskiej opracowano całościowe strategie ukierunkowane na rozwijanie umiejętności w zakresie języków obcych (KE/EACEA/Eurydice 2012, s. 16). W większości z nich na etapie kształcenia obowiązkowego przeprowadzane są standaryzowane testy umiejętności podstawowych, ale dotyczy to przede wszystkim języka ojczystego (lub języka wykładowego) i matematyki, a w znacznie mniejszym stopniu nauk ścisłych i przyrodniczych oraz języków obcych i kompetencji społecznych i obywatelskich (KE/EACEA/Eurydice 2012, s. 28). Konieczne jest zatem poszukiwanie nowych rozwiązań w tym zakresie, zwłaszcza, że porozumiewanie się w językach obcych stanowi jedną z podstaw sukcesu w warunkach społeczeństwa mobilnego.

Na podstawie przeglądu literatury i badań Laura Rumbley wyłoniła listę 8 grup czynników najczęściej uwzględnianych w badaniach nad przeciwnościami udziału w programie Erasmus. Dotyczyły one zarówno poziomu instytucjonalnego oraz indywidualnego. Wśród nich znalazły się (Rumbley, 2011, s. 192): 1) brak informacji o możliwości wymiany edukacyjnej, 2) brak lub niska motywacja do udziału w programie, 3) niewystarczający poziom wsparcia finansowego, 4) **deficyt kompetencji w zakresie języków obcych**, 5) poczucie nieadekwatnych okoliczności na wymianę, 6) obawy o jakość doświadczenia mobilności, 7) bariery prawne, 8) trudności z uznaniem zrealizowanych zajęć na uczelni

macierzystej. Zgodnie z analizami autorki, brak kompetencji w zakresie porozumiewania się w językach obcych jest jednym z istotniejszych ograniczeń mobilności studentów w obrębie UE, często wskazywanym w literaturze oraz w badaniach. Niski poziom biegłości językowej oraz świadomości kulturowej jest także jednym z obszarów zainteresowania decydentów oraz polityków (Rumbley, 2011).

W badaniach Eurobarometru z 2009 roku aż 38% studentek i studentów, którzy nie planowali lub porzucili plany studiów za granicą wskazało, że bariera językowa była dla nich znaczącą przeciwnością, istotną z perspektywy rezygnacji z planowanego wyjazdu (GO 2009). Wyniki były bardzo zróżnicowane między krajami – od 0% w Luksemburgu do 61% w Turcji. Na liście krajów biorących udział w badaniu Polska znalazła się na czwartym miejscu pod względem uznawania bariery językowej za istotną. Aż 52% badanych z Polski uznało bariery językowe za ważną, istotną przeszkodę (GO 2009, s. 32).

Możliwość nauczania się lub polepszenia znajomości języka obcego jest jednym z głównych powodów zainteresowania młodzieży programem Erasmus+. W badaniach międzynarodowego zespołu Hansa Vossensteyna (2010) aż 90% respondentów uznało, że jest to czynnik istotny. Z kolei możliwość wyboru programu studiów w języku obcym za takąową uznało 66% badanych. Dotyczy to w takim samym stopniu osób wyjeżdżających na wymianę, co zainteresowanych nią (Vossensteyn i in., 2010, s. 78, 85). Osoby, które nigdy nie rozważały udziału w wymianie, jako przyczyny wskazywały m.in. brak programów w języku angielskim na uczelniach zagranicznych (20%) oraz brak odpowiednich kompetencji językowych (41%). Zagadnienie relacji między kompetencjami w porozumiewaniu się w językach obcych oraz udziałem w mobilności edukacyjnej jest zatem złożone.

3. Porozumiewanie się w językach obcych – szansa czy zagrożenie dla mobilności edukacyjnej młodzieży akademickiej?

Przywołane dotychczas diagnozy jednoznacznie wskazują, iż bycie mobilnym jest wartościowane pozytywnie we współczesnych społeczeństwach. Przemiany te znajdują wyraz także w kontekście szkolnictwa wyższego, m.in. w rozwoju zagranicznej mobilności edukacyjnej. Współczesna młodzież akademicka to młodzi Polacy, którzy w większości urodzili się po transformacji systemowej, a ich wychowanie przypadło na lata „otwarcia granic” po wstąpieniu do Unii Europejskiej. Interesujące jest zatem przeanalizowanie, w jaki sposób młodzież ta postrzega relacje między kompetencjami językowymi a mobilnością edukacyjną. Porozumiewanie się w językach obcych w okresie wymiany studenckiej można traktować w kategoriach wyzwania – zawiera jednocześnie aspekt pozytywny (szansa uzyskania czegoś) oraz negatywny (wiąże się z ryzykiem). Określając

stosunek studentek i studentów do kompetencji językowych i zajęć w językach obcych jako potencjalnych wyzwań (korzyści lub zagrożeń) związanych z wyjazdami na wymianę zagraniczną, można określić, który z tych sposobów ustosunkowywania się przeważa. Spróbuję odpowiedzieć na pytanie o stopień, w jakim studenci i studentki postrzegają wyjazdy na wymianę zagraniczną w kategoriach szans, a w jakim w kategoriach zagrożeń (i która z tych alternatyw przeważa) w zakresie umiejętności językowych. Próbę odpowiedzi na to pytanie podejmę w odwołaniu do wyników autorskich badań nad ustosunkowaniem studentek i studentów do zagranicznej mobilności edukacyjnej. Przybliżę aspekty metodologiczne badań (metodę, procedurę badawczą, przebieg badań i opis narzędzia), a następnie przedstawię uzyskane rezultaty.

Metoda

W artykule przywołano wyniki badań pilotażowych prowadzonych w ramach autorskiego projektu badawczego dotyczącego ustosunkowania młodzieży akademickiej wobec zagranicznej mobilności edukacyjnej na przykładzie wymiany (na studia i praktyki) w ramach programu Erasmus+. Badania mają charakter diagnostyczno-zależnościowy, przeprowadzono je z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego (ankieta audytoryjna, kwestionariusz).

Procedura badawcza i przebieg badań

Badanie przeprowadzono wśród studentów II roku studiów licencjackich na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Dobór próby miał charakter celowo-losowy (celowy dobór uczelni i kierunku studiów, losowy dobór studentów). Kwestionariusze ankiety były wypełniane przez respondentów audytoryjnie, z zapewnieniem poufności i anonimowości danych. Uzyskano zwrotnie 92 wypełnione kwestionariusze ankiety (zwrot na poziomie 87%). Wśród respondentów zdecydowaną większość stanowiły kobiety (N = 87).

W kwestionariuszu ankiety umieszczona została tabela zestawiająca listę dwudziestu „potencjalnych **korzyści/możliwości wynikających z udziału w wymianie studenckiej w programie Erasmus+**”. Badani mieli wskazać, w jakim stopniu „**udział w programie może wiązać się z każdą z nich**” (skala 4-stopniowa, zdecydowanie tak, raczej tak, raczej nie, zdecydowanie nie). Analogiczna tabela (oraz instrukcja) dotyczyła listy dwudziestu potencjalnych „**zagrożeń, niedogodności**”. Każda tabela zawierała po cztery twierdzenia, odnoszące się do pięciu obszarów szans/zagrożeń: relacje społeczne (RS), sytuacja ekonomiczna (SE), oferta uczelni partnerskiej (UP), wsparcie organizacyjne (WO) oraz rozwój indywidualny (RI). Obszary te zostały zidentyfikowane na podstawie dotychczasowych badań zjawiska (Bryła, 2014; Kolanowska, 2008; Rumbley, 2011; Vossensteyn i in., 2010). Ze względu na problematykę tekstu, w dalszej analizie skoncentrowano się na czterech twierdzeniach, tylko tych, które dotyczyły kompeten-

cji w zakresie porozumiewania się w językach obcych. Dwa z nich to potencjalne korzyści/możliwości z udziału w zagranicznej mobilności edukacyjnej: 1) *nauczenie się/polepszenie znajomości języka obcego* (obszar UP z wymienionych powyżej) oraz 2) *możliwość wyboru programu kształcenia w języku obcym*; natomiast dwa to potencjalne obawy/niedogodności (RI): 3) *słaba oferta anglojęzycznych przedmiotów w uczelni przyjmującej* (UP) oraz 4) *brak zdolności językowych do uczęszczania na zajęcia* (RI). Pozostałe rezultaty z projektu dotychczas nie były publikowane.

Rezultaty

W relacjonowanych badaniach uwzględniono ustosunkowanie studentek i studentów do czterech twierdzeń odnoszących się do udziału w programie Erasmus+ (tabela 1).

Tabela 1

Zróżnicowanie badanych ze względu na ustosunkowanie do udziału w programie Erasmus+ (N = 92)

Porozumiewanie się w językach obcych jako szansa lub zagrożenie dla mobilności edukacyjnej	zdecydowa-	raczej	raczej	zdecydowa-	brak
	nie tak	tak	nie	nie nie	
	%	%	%	%	%
potencjalne korzyści/możliwości z udziału w programie Erasmus+					
nauczenie się/polepszenia znajomości języka obcego	44,5	49,9	3,3	1,1	1,1
możliwość wyboru programu kształcenia w języku obcym	29,3	39,1	20,6	8,8	2,2
potencjalne obawy/niedogodności w udziale w programie Erasmus+					
brak zdolności językowych do uczęszczania na zajęcia	19,6	36,9	27,1	15,2	1,1
słaba oferta anglojęzycznych przedmiotów w uczelni przyjmującej	11,9	26,1	33,7	25,0	3,3

Źródło: badania własne.

Niemal wszystkie respondentki i respondenci upatrują w udziale w programie Erasmus+ szansy nauczenia się/polepszenia znajomości języka obcego. Zdecydowana większość osób badanych (w przybliżeniu 7 na 10) uznała też, że wyjazd na zagraniczne studia stwarza możliwość wyboru programu kształcenia w języku obcym. Większość badanych (około 6 na 10) nie potwierdziła obawy o słabą ofertę anglojęzycznych przedmiotów w uczelni przyjmującej. Natomiast ponad połowa studentek i studentów za zagrożenie uznała brak kompetencji językowych do uczęszczania na zajęcia uczelni przyjmującej.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że kompetencje językowe w zakresie porozumiewania się w języku obcym są istotnym czynnikiem w ocenie mobilności

edukacyjnej. Studentki i studenci w sposób spójny ustosunkowują się do programów zajęć oferowanych w językach obcych na uczelni zagranicznej – większość upatruje w nich raczej szansę niż zagrożenie w mobilności. Stosunek do programu Erasmus+ z perspektywy indywidualnych kompetencji językowych jest bardzo ambiwalentny. Z jednej strony, zdecydowana większość studentów upatruje w nim szansy na rozwój biegłości językowej, z drugiej zaś, niewystarczający poziom umiejętności w tym zakresie jest przez większość określany jako potencjalne zagrożenie.

Konkluzje

Uzyskane wyniki badań pilotażowych wskazują, że udział w programie Erasmus+ w kontekście kompetencji językowych jest postrzegany przez młodzież akademicką raczej w kategoriach szansy niż zagrożenia. Rezultat ten można interpretować z perspektywy aspiracji oraz możliwości młodzieży, związanych z mobilnością przestrzenną. Zwiększyły się znacząco w ostatnim trzydziestoleciu wraz ze wzrostem dostępności oferty programów stypendialnych, wyjazdów i staży zagranicznych, pracy sezonowej itp. (np. Koralewicz, 2009, s. 227–230). Liczba wyjazdów zagranicznych wśród studentów wzrasta, co obrazują dane, dotyczące udziału młodych ludzi w programie Erasmus+. W ciągu ostatnich kilkunastu lat odnotowano kilkudziesięcioprocentowy wzrost liczby mobilności studenckich w tym programie, co dało podstawę do sformułowania tezy o nastaniu pokolenia Erasmus (Brown i in., 2014, s. 17–18).

Uzyskane wyniki badań własnych korespondują z wynikami badań na próbach reprezentatywnych. W badaniach Vossensteyna (2010) uwzględniono młodzież akademicką z Polski. Uczestnicy i uczestniczki programu Erasmus określały możliwości/korzyści z wyjazdu, zaś osoby, które zrezygnowały z wyjazdu lub nigdy go nie planowały określały bariery/zagrożenia. Natomiast w autorskim projekcie wszystkie osoby określały zarówno korzyści, jak i zagrożenia z wyjazdu zagranicznego w programie Erasmus+ (niezależnie od chęci jego zrealizowania). Mimo różnic w procedurze w obu zestawianych badaniach, ich rezultaty są zbieżne (z tendencją do bardziej skrajnych odpowiedzi w badaniu autorskim), toteż odniosę się do trzech kluczowych wniosków z tych badań.

W ocenie korzyści z mobilności edukacyjnej, **nieznacznie więcej studentek i studentów z Polski** (w porównaniu z innymi krajami) **dostrzega szansę zwiększenia kompetencji językowych oraz uczestnictwa w programach w języku obcym** (Vossensteyn i in., 2010, s. 78–85). Wydaje się, że badani studenci dostrzegają potencjał tkwiący w tym programie dla rozwoju kompetencji językowych (uczestnictwo w zajęciach w języku obcym oraz oczekiwany wzrost kompetencji indywidualnych). Studenci mobilni w swojej samoocenie mają zdecydowanie wyższe kompetencje językowe niż niemobilni, niezależnie od tego, czy ich

wymiana dokonuje się w ramach programów zagranicznych, czy też odbywają ją jako *free movers* (Wiers-Janssen, 2008, s. 79–84). Studenci traktują też pobyt za granicą i oczekiwany wzrost kompetencji językowych i komunikacyjnych jako sposób na zwiększenie własnej konkurencyjności na rynku pracy (Bryła, 2014; Goździewicz, 2013, Wiers-Janssen, 2008). Choć liczne analizy potwierdziły wyższy poziom biegłości językowej wśród uczestników programu Erasmus, to nie jest w pełni wyjaśnione, czy kompetencje te zostały nabyte za granicą, czy też posiadali je przed rozpoczęciem programu (Rumbley, 2011).

Studentki i studenci z **Polski relatywnie częściej** (co 3 student z Polski w porównaniu ze średnio co 4 lub co 5 z innych krajów) **jako zagrożenie postrzegają słabą ofertę zajęć w języku angielskim na uczelni przyjmującej** (Vossensteyn i in., 2010, s. 87–90). Młodzież akademicka w wymianie zagranicznej dostrzega szansę uczestnictwa w programach w językach obcych, ale duża jej część obawia się słabej oferty zajęć w języku angielskim. Jest to zgodne z doświadczeniem wielu studentów, którzy wyjeżdżają na uczelnie przyjmujące, gdzie oferta zajęć w języku angielskim jest dedykowana specjalnie dla studentów z wymiany w ramach strategii internacjonalizacji (Bryła, 2014, Rumbley, 2011, Wiers-Janssen, 2008). Jakość kształcenia i oferta zajęć w języku angielskim na uczelniach przyjmujących obiektywnie może być niska. Więcej studentów wyjeżdża z Polski do krajów zachodnich niż odwrotnie, co może wymuszać podpisywanie umów i porozumień na wymianę przez polskie uczelnie z relatywnie mniej atrakcyjnymi instytucjami przyjmującymi (Dybaś i in., 2012). To prowadzi do konieczności konstruowania programu zajęć z ich ograniczonej oferty, zmian w obrębie porozumień o zajęciach, a w konsekwencji może też wymuszać naukę języka obcego urzędowo obowiązującego w kraju przyjmującym, a nie angielskiego (Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015). Porozumiewanie się w języku obcym stanowi podstawę komunikacji międzykulturowej i z tej perspektywy opanowanie języka danego kraju może być konieczne dla „odnalezienia się” w nowym otoczeniu kulturowym (Żydek-Bednarczuk, 2015). Niemniej, nie jest to zgodne z podstawowym oczekiwaniem studentów decydujących się na wymianę zagraniczną w celu podjęcia zajęć (Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015).

Wyjaśnienia wymaga fakt, że **brak/nieadekwatność umiejętności językowych jako potencjalne zagrożenie z wymiany zagranicznej** uznawało ponad 5 na 10 studentów z Polski, w porównaniu z 3 lub 4 na 10 z innych krajów (Vossensteyn i in., 2010, s. 87–90). Jednym z wyjaśnień może tu być fakt, że w badaniach nie jest wskazywana obiektywna biegłość językowa uczestników wymiany zagranicznej, ale samoocena kompetencji językowych. Badania jakościowe wśród studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego uczestniczących w programie Erasmus+ wykazały, iż porozumiewanie się w języku obcym stanowi ważną barierę dla mobilności edukacyjnej (Narkiewicz-Niedbalec, Kołodziejska, 2015). Jak wyjaśniają autorki, jedną z przyczyn może tu być zaniżona samoocena biegłości językowej powodująca, że studentki i studenci nie interesują się ofertą wy-

jazdów, uznając ją za wykraczającą poza ich możliwości. Być może młodzież akademicka obawia się oczekiwań uczelni przyjmującej ze względu na brak wcześniejszych doświadczeń w zakresie nauki w języku obcym (Narkiewicz-Niezbalec, Kołodziejska, 2015, s. 66). Na znaczenie samooceny w komunikacji językowej (zarówno w mowie, jak i piśmie) zwraca się uwagę w kontekście dwujęzyczności, gdyż samoocena jako produkt wymiany społecznej, może w znaczący sposób wpływać na sposób wykorzystywania języka w komunikacji (Biedrzyńska, 2013).

Relatywnie większe obawy studentek i studentów z Polski o nieadekwatność ich kompetencji do komunikowania się w językach obcych podczas zajęć na uczelni przyjmującej można wyjaśnić także w sposobie nauczania oraz uczenia się języków obcych. W badaniach pisemnych autonarracji siedemdziesięciorga studentów różnych uczelni Maciej Smuk (2016) zebrał informacje o ich doświadczeniach związanych z nauką języka obcego. Zgodnie z wynikami tych badań istotnymi czynnikami ułatwiającymi nabywanie języka obcego są otwartość oraz zainteresowanie językami (wskazało je około 3 na 10 badanych), a dopiero w następnej kolejności kompetencje poznawcze lub predyspozycje językowe (2 na 10) (Smuk, 2016, s. 163–168). Wśród czynników utrudniających nabywanie kompetencji językowych znalazły się: złe przyzwyczajenia w nauce (3 na 10), lęk językowy (2 na 10) oraz błędy nauczycieli – np. nadmierny krytycyzm, stymulowanie rywalizacji (3 na 10) (Smuk, 2016, s. 177–183). Wyraźnie mniej wskazań dotyczyło formuły zajęć, typów zadań, systemu edukacji, egzaminów czy wpływu rodziny (Smuk, 2016, s. 184). Zatem, zgodnie z doświadczeniami młodzieży akademickiej, kluczowe dla zdobywania biegłości w języku obcym okazują się motywacja i umiejętności indywidualne oraz kompetencje nauczycieli języka obcego.

Na kluczową rolę sposobu nauczania języka obcego w kształtowaniu kompetencji słuchaczy wskazują też wyniki badań polskich uczniów/szkół. Beata Kouhan odnotowała istotne różnice w obrębie sposobu oceniania uczniów przez nauczycieli języków obcych w badaniach porównawczych polskich oraz brytyjskich szkół średnich. Choć oba systemy oceniania osiągnięć uczniowskich okazują się zbieżne w wielu punktach, to polscy nauczyciele mniej uwagi poświęcają na wyjaśnianie słabych i dobrych stron ucznia i na samoocenę osiągnięć przez uczniów (Kouhan, 2015, s. 88–91). Na podstawie analizy wyników egzaminów końcowych z języka obcego w gimnazjach można uznać, że na poziomie egzaminów testowane są zdolności komunikacyjne w szkolnych i codziennych sytuacjach. Jednym z podstawowych zagrożeń jest w tym zakresie „uczenie się pod klucz”, które sprawia, że uczeń potrafi zdać egzamin, ale nie potrafi efektywnie komunikować się w języku obcym (Ellis, 2018, s. 312–318). Remedium na te trudności może być uczenie się języka obcego w pozaszkolnych, codziennych sytuacjach, np. poprzez oglądanie filmów, słuchanie audycji, czytanie materiałów (np. książek) w języku oryginalnym (Ellis, 2018, s. 315).

Wydaje się, że zmiany w sposobie nauczania języków obcych w szkołach różnego szczebla oraz na uczelniach wyższych są konieczne zarówno dla wzrostu kompetencji młodzieży akademickiej w porozumiewaniu się w językach obcych, jak i dla zmiany postrzegania kompetencji w tym zakresie. Młodzież studencka też zauważa taką konieczność. W przywoływanych badaniach zespołu Vossensteyna wiele studentek i studentów jako środek zachęcający do udziału w programie Erasmus wymieniło wprowadzenie zmian w sposobie nauczania języków obcych. Dotyczyło to poziomu szkół średnich (w odniesieniu do których rozwiązanie to wskazało 47% badanych – 63% z Polski, jak i poziomu szkół wyższych, na co wskazało aż 54% badanych – 72% w Polsce (Vossensteyn i in., 2010, s. 88–89).

Obraz relacji między kompetencjami w zakresie porozumiewania się w językach obcych młodzieży akademickiej a uczestnictwem w programach wymiany zagranicznej okazuje się bardzo złożony i wymaga dalszych eksploracji. Jednym ze szczególnie interesujących w tym zakresie jest zagadnienie relacji między obiektywnym poziomem kompetencji językowych a ich subiektywnym postrzeganiem przez studentów i studentki.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2007a). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007b). *Społeczeństwo w stanie obłąkania*. Warszawa: Sic!.
- Brown, R., Guereño-Omil, B., Hannam, K. (2014). Erasmus mobility and employability research. W: P. Bryła, T. Domański (red.), *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (s. 11–26). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bryła, P. (2014). International student mobility in Poland – a literature review on tendencies, motivations, and obstacles. W: P. Bryła, T. Domański (red.), *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (s. 135–164). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dybaś, M., Dziemianowicz-Bąk, A., Krawczyk-Radwan, M., Walczak, D. (2012). Szkolnictwo Wyższe. W: *Raport o stanie edukacji 2011* (s. 121–168). Warszawa: IBE.
- Ellis, M. (2018). *The impact of a national examination in foreign language on teaching, learning and the work of schools*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.
- European Commission. (2018). *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Mid-term evaluation of the Erasmus+ programme (2014–2020)*. Brussels: European Commission. Pobrane z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=COM:2018:50:FIN> [dostęp: 4.10.2019].

- Gallup Organization. (2009). *Flash Eurobarometer N° 260. Students and Higher Education Reform Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey Special Target Survey. Analytical Report*. Pobrane z: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_en.pdf [dostęp: 10.11.2019].
- Goździewicz, A. (2013). *Otwartość na karierę międzynarodową studentów ostatnich lat studiów. Analiza osobowościowych i kontekstualnych uwarunkowań*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Komisja Europejska, EACEA, Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. (Rozwijanie kompetencji kluczowych w szkołach w Europie. Wyzwania i możliwości tworzenia polityki edukacyjnej)*. Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. Pobrane z: http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2013/03/Developing_Key_Competences_pl.pdf.pdf [dostęp: 3.11.2019].
- Koralewicz, J. (2009). O relacjach i poczuciu więzi młodzieży. W: J. Koralewicz, P. Ruszkowski, J. Bieliński, A. Figiel (red.), *Dylematy światopoglądowe młodzieży. Pokolenie JP II* (s. 227–245). Poznań: Zysk i S-ka.
- Kouhan, B. (2015). Exploring the assessment network at a foreign language course in the Polish upper secondary school and the British sixth form college – the results of the comparative research. W: L. Szymański, M. Kuczyński (red.), *Language, thought and education: exploring networks* (s. 77–91). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Machnikowska, A. (2015). Quo vadis, universitas?. W: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian* (s. 35–46). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Marciniak, M. (2013). Opanowani syndromem konsumpcyjnym? Testowanie koncepcji Zygmunta Baumana – komunikat z badań. *Rocznik Lubuski*, 39 (1), 101–114.
- Marciniak, M. (2012). Orientacje konsumpcyjne – bariera w rozwoju kapitału społecznego młodzieży akademickiej? Doniesienie z badań. *Studia Edukacyjne*, 22, 227–256.
- Marciniak, M., Przybyszewska, D. (2017). Gry sieciowe a rozwój kompetencji społecznych młodzieży. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (s. 389–399). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Marciniak, M. (2018). Studenckie strategie korzystania z mediów – blokada osiągnięć akademickich?. *Konteksty Pedagogiczne*, 10, 157–167. <http://dx.doi.org/10.19265/KP.2018.110157>.
- Narkiewicz-Niedbalec, E., Kołodziejska, E. (2015). Pokonywanie barier i wykorzystywanie szans – doświadczenia uczestników programu Erasmus. W: P. Prüfer (red.), *Erasmus – relacja – internacjonalizacja* (s. 61–78). Gorzów

- Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe PWSZ im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej. (2006). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dz.U. L 394, 30.12.2006. Pobrane z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl> [dostęp: 24.10.2019].
- Rada Europy. (2000). *Presidency Conclusions, Lisbon European Council*. Pobrane z: <http://www.consilium.europa.eu/pl/european-council/conclusions> [dostęp: 24.06.2019].
- Rumbley, L. (2011). Review of the existing literature on mobility obstacles and incentives. W: U. Teichler, I. Ferencz, B., Wächter (eds.), *Mapping mobility in European higher education. Volume I: Overview and trends. A study produced for the Directorate General for Education and Culture (DG EAC), of the European Commission*. Brussels: European Commission. Pobrane z: http://www.acup.cat/sites/default/files/teichlerferenczwaechtermappingmobilityineuropeanhighereducation_0.pdf [dostęp: 20.12.2019].
- Smuk, M. (2016). *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin – Warszawa: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Urry, J. (2009). *Socjologia mobilności*. Warszawa: PWN.
- Vossensteyn, H., Beerkens, M., Cremonini, L., Huisman, J., Souto-Otero, M., Bresancon, B., Focken, N., Leurs, B., McCoshan, A., Mozuraityte, N., Pimentel Bótas, PC, de Wit, H. (2010). *Improving participation in the Erasmus programme. Final report to the European Parliament*. Brussels: European Parliament. Pobrane z: <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications> [dostęp: 15.12.2017].
- Witkoś, J. (2015). Jak nie stracić szansy na internacjonalizację polskich uczelni?. W: S. Biliński (red.), *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian* (s. 19–26). Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Wiers-Jensen, J. (2008). Career Impacts of Student Mobility. Stumbling Block or Stepping Stone?. W: Å. Gornitzka, L. Langfeldt (eds.), *Borderless Knowledge. Understanding the „New” Internationalisation of Research and HE in Norway* (s. 79–101). Springer.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2015). *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

The communication in foreign languages as a challenge for participation in international educational exchange of university students

Summary

The goal of this paper is to analyze the relationship between the communication competencies (in foreign languages) and the chosen phenomena of the mobile society. A number of social researchers claims, that the “mobility” becomes one of the crucial values of contemporary society and the communication in foreign languages is among the key (essential) competences of citizens. This applies also to higher education system – internationalization of universities, participation in educational exchange programmes.

The article aims to discuss the meaning of communication competencies in foreign language as a challenge for international educational mobility of youth. The issue is analyzed on the basis of author’s pilot research into the educational mobility (Erasmus+ program) of university students of the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University, Poznań (N = 92). A following research thesis was put forward: the approach to foreign educational mobility will be ambivalent. The vast majority of respondents considered the participation in the class at a foreign language and improving the proficiency in foreign language as the advantages of the involvement in the Erasmus+ program. Simultaneously, the lack of foreign language ability to participate in learning process is perceived as the essential threat associated with the foreign mobility.

Keywords: communication in foreign languages, linguistic competences, international educational mobility, Erasmus+ programme, university students.

VARIA



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.16>

Vlasta CABANOVÁ

<https://orcid.org/0000-0002-2053-1605>

University of Žilina in Žilina

Kontakt: vlasta.cabanova@fhv.uniza.sk

Jak cytować [how to cite]: Cabanová, V. (2019). The Effect of Teacher Competencies on the Optimization of School Climate and on the Learning Process. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 223–243.

The Effect of Teacher Competencies on the Optimization of School Climate and on the Learning Process*

Summary

The paper deals with the main aspects of teacher competencies with theoretical specification of the essence of competencies and extension of the requirements for the teaching profession. The teacher is considered an expert on instructional and teaching processes under the conditions of Act No. 138/2019 Coll. on teaching staff and professional personnel in the environment aimed at creating an optimal school climate.

Keywords: teacher, competencies, school climate, learning, climate, inclusion, teaching process.

Introduction

In the 19th century, the pedagogical work of a good teacher was perceived holistically as an effective activity that resulted into a measurable “learnability” of pupils. A substantial part of the pedagogical work was associated with a strict discipline, but at the same time it was compared with art, an activity between art

* The article is a partial output of the VEGA project No. 4/0239/17 *The climate in teaching of science subjects: the creation and implementation of a research tool*, led by the principal investigator prof. PhDr. Helena Grecmanová, PhD., Department of Pedagogical Studies, Faculty of Humanities, University of Žilina.

and science, with art, it also referred to the “science of education” as Samuel Ormis (Srogoň, 1976) put it. Gradually, the efforts to capture all aspects of pedagogical activity and to describe the pedagogical work in more detail appeared in contemporary documents. Since the beginning of the first preparations, the content of teacher training has sought to respond to the current requirements of school practice in the context of the socio-centric goals of formal education system. At the same time, more recent conditions in Slovakia presented a continuation of traditions and despite certain decentralization and several attempts for the reform (Švec, 2015), it is the representatives of Slovak education policy who are primarily responsible for the setting of performance standards (Cabanová, 2015, Kubalíková-Kacian, 2016). The current institution of school has lost its monopoly on education; however, by changing social conditions and other significant trends in society, such as weakening the position of the institution of family, the institution of school has taken on new tasks previously performed by the family, which have an impact on the work and tasks related to the efficiency of the work (Kasíková, 1997).

1. Competence as a professional ability

As the teaching profession evolved, the graduate profile of the teacher training studies gradually depended on an increasingly detailed prescription of the dimensions of the professional and personal aspects of his/her personality. Since the end of the 20th century, in the trend of specification of optimal performance of teachers, the experts defined the entire set of professional abilities, also referred to as *competencies*. This set was supposed to cover important aspects of teacher’s pedagogical work. Given their scope and mutual prediction, they could be described as *the taxonomy of the teacher’s professional abilities* (Průcha, 2002, p. 105). A substantial part of the competencies should be acquired by a teacher in the course of university studies; on the basis of this observation we discuss about the whole set of starting competencies, which is in the first phase largely dominated by theoretical knowledge (Průcha, 2002). The relationship between competence and accountability. The expression *competence* refers to a composite personality trait and is related to the legitimacy and ability to perform a profession and there exist up to ten approaches to perceiving the essence of competence (Š. Švec, Terminological Board of the Ministry of Education, Švec, 2015).

From the educational perspective, these are in particular: 1. the competence as a qualification, 2. the competence as an authority (Gavora, Mareš, 1996, Obdržálek, Horvátová, 2004, Š. Švec, 2015, Petlák, 2016). E.C. Short (in Krajňáková, 2010) defines competence as the mastery of the situation in a changing environment; it is the ability to react to the environment and to change it.

In general, ‘competence’ is a type of professional aptitude, authorizing an individual for the process of *preparation* (Slavík, Siňor, 1993) and to the *realization* of work performance at the required level (Švec, 2015, Průcha, 1997) in professional development during the biodromal career of the teacher – professional; we refer to “... the whole set of professional abilities and dispositions that a teacher should be equipped in order to effectively carry out his/her profession” (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, pp. 103–104, Švec, 2015, Petlák, 2016). The term “competence” has been one of the most frequently discussed terms in Slovak pedagogical propedeutics, pedeutology, general didactics and in the field didactics in the last two decades. As many authors point out (e.g. Mužík 2004, p. 48), the term was coined by Siegrist and Belz (2001).

Other authors, such as e.g. Krajňáková (2010) consider the earlier works of American authors dealing with management, such as Woodruff (1990), Spencer (1990), Armstrong (1999), who, similarly to Siegrist and Belz (2001), understood this term more generally than it was defined by other researchers who are currently working on the professional skills of a teacher. The common denominator for earlier studies was the effectiveness/ inefficiency of the human factor. According to Siegrist and Belz (2001), ‘competence’ refers to the general ability of a personality that transcends the boundaries of a profession and which plays an important role in finding a position on the labor market. The mentioned authors noted (2001, p. 17) that “key competencies are acquired through different types of education, such as school and business education or continuing professional training”. In a broader sense, “competencies” can be graphically depicted (Siegrist and Belz 2001) in the form of a three-dimensional model modified by Mužík (2004):

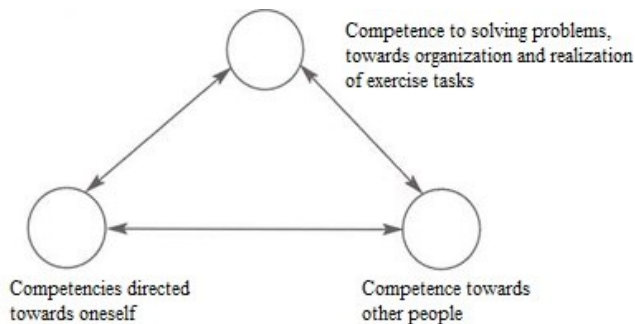


Figure 1

A three-dimensional model of competencies

Source: Belz, H., Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. 2. vydanie. Praha: Portál; Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI Publishing.

According to Belz and Siegrist (2001) and other authors e.g. Mužík (2004), the key competencies can be divided in terms of the focus into three main areas:

1. *Competencies directed towards oneself*. This area includes the ability to apply self-reflection techniques (metacognition), learning and mental work techniques (e.g., the attitude towards learning, evaluating and communicating information), independence (self-regulation) and responsibility (personal responsibility and co-responsibility in dealing with work tasks) and overload-resistance (mental hygiene, stress reduction strategies, mental and physical resistance).
2. *Competence to solving problems, towards organization and realization of exercise tasks* (planning and organizing work, continuous monitoring of work results and their evaluation). It largely reflects inner beliefs and it is an expression of a set of expectations and life philosophy of a teacher.
3. *Competence towards other people* – this primarily covers openness and clarity of communication as well as the degree of cooperation (teacher behavior towards other teachers and school staff, classroom management style, the degree of directive policy and autonomy).

Professional competencies are a prerequisite for gaining professionalism.

From the perspective of contemporary experts in the field, the professional competencies are understood more narrowly, they are directly related to professional competencies of the teaching profession. Their diapason, with a view to expanding the work of the teacher, not only as a learning organizer, but also at the time of contemporary multicultural reality, as a *cultural scientist*, who, at the time of aggression in schools, also acts as a *preventivist, counselor and mediator* and to some extent as a *therapist and information collector* (Huber 1993 in Baďuriková, Bazáliková, Timková, Kompolt, 2001).

The acquisition of “expertise” is a complex process of professional creation that is closely related to the initial phase, i.e. to mastering *the starting competencies* (Průcha, 1997), which are associated with self-direction and self-education and need to be expanded, deepened and improved in practical work on the path to professionalism. Typologically, they are classified as the so-called *developmental competencies* (Průcha, 1997). Since entering the practice (with initial support and supervision by an experienced mentoring teacher), the teacher acquires practical pedagogical experience and within the framework of his/ her professional skills he/ she updates the advanced knowledge in the adaptive education, etc. The pressure on the processes of self-education also creates 1st and 2nd qualification examination.

On the basis of these reasons, the development of teacher competence is seen as a necessity at present. The concept of *competence* is closely linked to *accountability* in education, which expresses the *ability and duty* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, p. 19), addressable *responsibility* (Š. Švec, 1995, Gavora, Mareš, 1996, Průcha, Walterová, Mareš, 1998) for the quality of the provided services, especially for pedagogical performance, which is realized to an optimal extent and quality. The core is the addressable, accountable responsibility of the teacher

(towards the founders of a school, the school board, parents) for what the pupils are taught (Švec, *ibid.*).

Organizations established by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic are also jointly responsible for teacher development.

These organizations play a part in the fulfillment of tasks in the area of professional development of pedagogical and professional employees (Act on Pedagogical and Professional Employees of 10 May 2019, No. 138/2019 Coll., Section 2d). The trend of addressable responsibility exerts a great pressure on the development of measurable performance indicators (National Institute for Certified Educational Measurements, 2019), on the overall normativeness of teaching work, with a tendency to measuring pedagogical performance and specifically delimit the optimal level and to determine the range of key competencies (Macháčik, 2004, Macháčik-Polonský, 2005, Petlák, 2016). In the professional public in Slovakia, there are advocates as well as opponents of this relatively significant trend. A large group of educators in practice is seen as a negative factor, as it is perceived as a form of restriction of autonomy and interference with the freedom of work of teachers (from the SAU statement). The advocates of more precise prescription of the set of competencies of teachers are influenced by the school-political circles to seek and define the essential and decisive qualities of the performance of the teaching profession in favor of more effective performance in school practice and its legislative anchoring in strategic school-policy documents (www.minedu.sk). In their approach, they represent a rudimentary basis, which conditions the success of a teacher in both educational and professional growth and in continuous improvement of performance (Průcha, 1997, 2002, Turek, 2004, Petlák, 2016).

The expertise as a system of acquired professional competencies. Following the work of Chalupný, J. Koťa (1994) distinguishes three trends in the development of the teaching profession: *professional, generalizing and partial* (in Baďuriková, Bazáliková, Timková, Kompolt, 2001, p. 104). In scientific literature, various approaches in classifying teachers' competencies can be observed. Ch. Kyriacou (1996, p. 23, see also Kyriacou 2012) divides the areas of professional competencies of the teacher and defines competencies according to the focus of a particular pedagogical activity involved in a successful teaching process, respectively. The starting point is the achievement of didactic goals and criterion of necessary pedagogical skills is related to efficiency. *These are professional competencies in the area of planning and teaching preparation; in the realization and management of the teaching unit, in the area of classroom climate, discipline, assessment of pupils' achievement and reflection of their own work and teacher self-reflection.* E. Petlák and I. Hupková (2004, p. 100) draw attention to the classification of competencies according to the Czech expert J. Vašutová, who, in the process of their postulation, directly follows the report of the European Commis-

sion Education for the 21st century and on this basis, Vašutová divides professional competencies into the following groups: *vocational-subject, didactic and psychological-didactic, general-educational, diagnostic and interventional, social, psychological-social and communicative, managerial and normative, professional and personal-cultivating*. Researchers L. Sokolová and M. Lemešová (2014), reflecting contemporary trends, identified separate professional competencies for their needs of research: *subject, pedagogical, didactic, diagnostic, organizational, professionally cultivating, interpersonal, intrapersonal and social-inclusive competencies*.

From the above mentioned, it is evident that the authors dealing with the problem determine the *whole groups* (systems) of professional competencies. Their acquisition, preservation and further improvement are considered to be a continuous process throughout a lifelong professional specialization. The expertise is acquired on the basis of learning and learning processes, not only at school, but also at work, in the family, in cultural and social life, and therefore, *their structure changes throughout life* (Průcha, 2002, Mužík, 2004, Turek, 2004, Petlák, 2016). At the beginning, there is an inner conviction of the beginning teacher about taking a professional career with the intention of becoming a good teacher, while the orientation of pedagogical work changes in the context of the cycle of professional development (Sokolová, Lemešová, 2014). The acquisition of key competencies is not only a matter of the individual's personal effort, but it also requires a *favorable social ecological environment* (V. Švec, 2011, Š. Švec, 2015).

At the Faculty of Humanities (until 2010 of the Faculty of Sciences) of the University of Žilina in 2005, experts D. Polonský and D. Macháčík, on the basis of a theoretical analysis of relevant research, eclectically allocated *basic groups of the key competencies* that are a precondition for effective pedagogical work of teachers. According to the above-mentioned authors, the rudimentary core lies in the *expertise* that is the first prerequisite for professional growth. Since its acquisition, the emergence and development of other competencies take place. Without expertise, the follow-up could not be further developed. The authors refer to competencies expressing expertise as *professional subject competencies* (Polonský, Macháčík, 2005) or *subject competencies* only (Sokolová, Lemešová, 2014). These basal competencies are closely related to cognitive processes, to complex knowledge of the field (both in historical context and to the extent of current scientific knowledge), and to the expertise of the specialist teacher profession.

Didactic competencies of a teacher. The group of key competencies related to other persons, according to Siegrist and Belz (2001, 2008), include *didactic competencies*. These are competencies that are related to the *content and process* aspects of teaching (Petty, 1996, Petlák, 2016). The continuous knowledge of the teacher (expertise) is essential for the following step: presenting knowledge in the form of purposeful and comprehensible curriculum (with regard to the age of pupils and current knowledge), for an easier understanding presented to pupils in

the structure of key and related concepts (Pasch, Garden, Langerová et al., 1998). From a didactic perspective, teachers' explanation consists of a sequence of thought steps presented in a logical sequence (Skalková, 1999). The steps are gradually mediated by the teacher so that the pupils can understand, share, receive and adopt the explanation. (Skalková, 1999, Petlák, 2016).

In the teaching process, the teacher presents pupils continually updated curriculum, implemented with the latest content of culture (the content of education which is presented in selected textbooks) related to the given subject in an appropriate form and scope (Petty, 1996, Skalková, 1999). This part of competencies can be successfully carried out only by thorough knowledge of the requirements for the scope and depth of knowledge within the given qualification framework (Švec, 2015). The teacher is expected to adhere to the performance and content standards defined by the following basic school documents: curriculum, curricula and thematic plans for a given subject (Polonský, Macháčík, 2005, Turek, 1995, Petlák, 2016).

From a didactic perspective, in the theoretical and practical component of teaching, in addition to cognitive mastering of the subject matter (Pasch, Garden, Langerová et al., 1998), particular emphasis is placed on the procedural aspect of teaching: *the application of activating methods, techniques and effective learning strategies* which are the core of didactic abilities and form the core of the teacher's own mastery (Fontana, 2003, Petlák, 2016). New learning pathways are particularly important for further learning processes (Turek, 1995). It is a whole set of professional methods and procedures that facilitate learning processes for learners (Polonský, Macháčík, 2005, Turek, 2004). It is at the level of mastering the didactic competencies of the teacher that there is pedagogical mastery, the ability to flexibly respond to educational situations and to modify the means of education (methods, strategies and procedures) according to several variables, to select optimal didactic tools in the decision making process according to the specific characteristics of the target group (Polonský, Macháčík 2005, Turek, 1995, Petlák, 2016). The aim is an active involvement of pupils in the process of acquiring long-lasting knowledge while optimally guiding educational processes by methods suitable for pupils (Petlák, 2016) who are in the position of learning subjects.

Although the didactic aspects focus on cognitive learning, the current trend is related to the emotionalization of teaching: linking the cognitive domain (learning processes) and the socio-affective (emotional features), since pupils do not forget studying material that they learn with pleasure (Zelina, 1994, Švec, 2011). It is a didactic competence, which significantly contributes to stimulating conditions of effective education. In more detail, it is also related to acquiring skills as a part of professional competencies, in particular:

- defining a hierarchy of learning process objectives with the main focus on harmonizing the development goals of the cognitive and non-cognitive do-

- main of a pupil's personality through the tasks focused on different levels of thought operations (on the basis of the taxonomies for respective taxonomy),
- effective work with the curriculum: the selection and identification of the core curriculum with its didactic transformation and schematic application into practical life (Pasch, Garden, Langerová, et al., 1998, Petlák, 2016),
 - identification of the main elements of the educational process (Petty, 1996, Pasch, Garden, Langerová et al., 1998, Švec 2015),
 - understanding the evolution of group interactions and interactions within the group and inducing conditions for optimal cooperative learning (Kasíková, 1997),
 - preference for an active learning in the form of orientation-search learning (Linhart in Švec, 2015),
 - an optimal application of teaching resources depending on the specific conditions of education (Grecmanová, 2008, Petlák, 2016),
 - preferential use of the demonstration methods, visual and natural elements, and interactive teaching aids (Skalková, 1999),
 - active acquisition of knowledge through active learning methods, such as games, simulation and role-playing (Petty, 1996, pp. 188–202),
 - systematic consolidation of the curriculum in favor of permanent remembering,
 - acquiring the ability to effectively apply progressive organizational forms with the focus on support and creation of space for interesting activities with an emphasis on deepening interest in the field (Švec, 2015). The teacher is expected to apply a creative and innovative approach in the educational process (Valent, 2017, Petlák, 2016). Due to the interest of the subject, the teacher should innovate the subject, while it is important to know rigorously the methodology of the subject:
 - a) to monitor current professional and scientific work related to his/ her field,
 - b) know the interests and individual needs of their pupils,
 - c) know the local (regional) conditions (Cabanová, 2006),
 - d) be persistent in the efforts to arouse the interest of pupils (Petty, 1996).

The teacher can implement the up-to-date innovations through curriculum innovation within the school curriculum by designing a curriculum (the content of education) that “... *represents the construction of objectives, content, resources, ways of organizing the teaching process*” (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, 194). In this regard, the target-program learning project is: “an organized educational and training plan, the fulfillment of which leads to various levels of education and to various educational qualifications, the curriculum of the school course, the content of education (at school, course, subject), the experiential content of learning which is organized in a school or in some other learning environment and

which expresses general objectives or the area of theoretical reflection about the essential principles” (Švec, 1995, pp. 183–184, Švec, 2011).

The third group of competencies, directly affecting the quality of didactic activity also includes *managerial competencies*, which can be assigned to *didactic and pedagogical competencies*, respectively. They consist of components of cognition (the outcomes of objective diagnostics), planning and organization (Vodáček, Vodáčková, 2004), teacher’s work and school class management. Based on a theoretical analysis of approaches to school classroom management, authors based in Brno – Lukas, Lojdová (2018) structured the perspective of process perception into three areas (dichotomies): the first is related to the basic approaches to classroom management, which they describe as *behavioral or humanistic*. The second dichotomy, according to the authors, is a two-dimensional class management, which are *behavioral management* and the *instructional management*. The third dichotomy is a specific classroom management practices that are analyzed through *proactive and reactive teacher approaches* (Lukas, Lojdová, 2018).

When managing a school class, the teacher must take into account the whole set of variables that he or she has to take into account during the teaching process in order to achieve the optimum result. Their sophisticated management (guiding) of the lesson is based on the expert insight (situational understanding) of learning processes and continuous evaluation of partial results or of possible corrections.

It also includes the ability to develop a real time-topic oriented plan of educational process, creation of individual plans of strategies for the support and development of the pupil’s personality and of a real prognosis of development of pupil’s personality (action research), decision making, implementation and the control of implementation (Obdržálek, Horvátová, 2004, Polonský, Macháčík, 2005, Sokolová, Lemešová, 2014). At the end of this phase, there are diagnostic and evaluation activities (mastering the methods and techniques of diagnosis and the objective assessment of pupil’s performance), personal and intrapersonal (constructive and open communication and democratic management of a team of workers (Hupková, Petlák, 2004) and project work.

Communication competencies are mainly related to pedagogical communication with pupils in the classroom (applying the principles of open communication between teacher and pupils), as well as the communication with closer and wider social environment (with parents, benefactors, etc.). They primarily reflect the ability of the teacher to choose appropriate language means in real conditions of a communicative situation – in the unity of verbal and non-verbal, direct and indirect communication (Polonský, Macháčík, 2005), while keeping the rules of effective pedagogical communication (subject to the type of a communicative act).

The basis is willingness towards communication, conciseness, clarity, directness of communication, openness of communication and active listening (Mareš,

Křivohlavý, 1990). There are adequate argumentation skills, persuasiveness, adequacy of language and means of expression, especially gestures, which are significant as well (see Kominarec, Štuřáková, Ferencová, Zahatňanská, 2015).

The group of competencies which are related to *one another* and at the same time significantly influence didactic competencies include *the competencies of a comprehensive view of the educational process and of the actual activity, which is based on a critical and objective self-reflection*. It represents the formation of a professional identity that is associated with the reflection of oneself – it helps to realize the aspects of one's personality and to compare them with the perception of the ideal "professional self". It includes self-knowledge and building a professional identity (Hupková, Petlák, 2004, Sokolová, Lemešová, 2014). This part of the expertise consists in a regular analysis of one's behavior (ex post facto). It lies in the ability and skills of the teacher to thoroughly analyze the educational process in all its phases and to find their own proportion in the positive and negative results which are achieved. The starting point is to master basic procedures, methods and techniques of scientific work and their application in critical self-reflection, in comparison of educational activities with other teachers, researchers, and also in effective application of methods of management of educational activities (including own) in all phases and cycles, in terms of both qualitative and quantitative indicators. It is basically a cumulative ability of teachers to comprehensively analyze and compare the level of educational process – including aspects of humanization, and on the basis of this, to synthesize the knowledge and draw appropriate conclusions (Macháček, Polonský, 2005, Hupková, Petlák, 2004).

As a mature person, in addition to the process of self-improvement, the teacher must resist unexpected problems of his/her profession. The high level of stress related to the profession requires learning how to deal with being overloaded and to manage stress relief (Goleman, 1997). At the same time, this long-term process involves considerably higher level of health care in understanding the strengthening of physical and mental fitness, but also in the cultivation of an active approach to life in general (Drotárová, 1997).

Competencies of creative and critical problem solving. These competencies are associated with the abilities of creative (innovative, original, inventive, unconventional, flexible, unconventional) and impartial (without prejudice, of an objective nature) thinking. The teacher must specifically promote *inventive mechanisms and self-sensitivity and creativity* (Drotárová, 1997, p. 15).

On the one hand, this requires a high level of preparedness of teachers with inherent practical experience and skills, on the other hand, favorable social conditions and a lively social environment are required as well. For this reason, self-reflection of the teacher is important (Hupková, Petlák, 2004).

The competencies associated with working with modern information and communication technologies are among latest competencies that are based on the

literacy definitions in 21st century. It requires the ability to work with a personal computer (at the ECDL level) and with the Internet. The teacher is expected to be able to keep electronic records and use methodically oriented databases. At the same time, it simplifies the use of information resources and information in the process of preparation and implementation of the teaching process. Furthermore, it also simplifies evaluation, planning, communication and assignment of tasks and performing numerical and symbolic operations (Polonský, Macháčík, 2005). Paradoxically, this is the area where a teacher (given the average age of teachers in Slovakia) has to be educated to keep up with pupils. At the same time, the use of new technologies in teaching can make teaching more interesting and provide pupils with another interesting way of learning. Given the speed of innovation in the field of information technology, education is a continuous process, coupled with an increase in educational requirements and intellectualization of life, particularly in the area of citizens' digital literacy (Turek, 2002).

The teacher has the status of a public official and his/her private life is subject to social control. On the basis of this reason, the authors D. Polonský and D. Macháčík (2005) also distinguish *civic competencies*. The teacher has a high moral credit in the eyes of the public, and at the same time s/he is acting towards parents and the public with opinion-forming. There is a harmony between the private and professional life of the teacher, consisting of co-responsibility for public affairs and active participation in society, involvement in school, in the municipality, at the place of permanent residence, etc. (Cabanová, 2006). In the spirit of democratic principles, in relation to pupils, the teacher is a representative not only of the school but of the whole society. With their profession, the teacher represents humanistic attitude in relation to other people (representation of a demanding character, but also respect towards pupils, students and environment as such). There is a recognition and promotion of democratic principles (e.g., creating conditions for an open discussion, while respecting the level of learners); the main principle lies in upholding and defending human ethical values in at all costs. This aspect is based on knowing and fulfilling the citizen's fundamental rights and obligations; compliance with applicable laws, standards, codes and rules (Mazůrek, 2016).

Motivational competence in education and in coaching has a close connection with managerial and leadership competence and is essential for an effective management of various phases of the learning process (with the use of effective communication). Motivational competence overlaps all competencies and significantly determines the level of activity and activation (Zelina, 1994). They are formed at two basic levels (Macháčík, Polonský, 2005) – *internal (endogenous)*, where the basic motivational forces (motivators) represent the needs of teachers and the degree of motivation reflects to certain degree the level of their saturation; *external (exogenous)*, where the role of motivators are responsibilities, powers, responsibilities for fulfilling the goals and tasks of the workplace, such as positive

(in the form of rewards) or negative (various forms of punishments) and they are differently focused motivational incentives (Macháčik, Polonský, 2005).

In the process of systematization of approaches to professional competencies, the entire scope of the teacher's professional competencies for each author has been analyzed. According to J. Vašutová (2002, pp. 136–137), the basis of *pedagogical competence* consists of knowledge, skills and attitudes in the area of interpersonal strategies (relationships and interactions), pupil learning strategies (e.g., cognitive styles, motivation, learning resources and barriers, learning success), pupils' personalities and their professional socialization (personality skills, experiential learning, social learning, individual interests and needs, age and intellectual peculiarities of pupils), knowledge about management of pupils' learning activities (the organization of learning conditions for learning support, management of learning activities, control and documentation), on the transformation of new scientific knowledge into the curriculum (the creation and updating of the curriculum) and on the design of curricula (courses) of teaching.

At the same time, these (pedagogical) competencies include the use of heuristic, exploratory, activating methods of learning in teaching and the application of information technology (through computer-aided teaching). This also includes student assessment strategies (examinations, testing, feedback, formative and summative assessment, student self-assessment, student self-reflection tools) and teaching assessment strategies (assessment tools and teaching effectiveness), pedagogical creativity in the process of creation of study texts and teaching and self-assessment materials and self-reflection of teachers (self-education, self-development). In this regard, pedagogical competence is a superior term, which includes individual components – specialized competencies of the teacher, which other authors have singled out separately.

In the terminology of management theory, the professional competencies of teachers can be seen as the so-called *sequential competencies* (they are classified as activities related to management and leadership), which overlap with other so-called *continuous competencies* of the teacher, contained in each individual sequential competence (Polonský, Macháčik, 2005, Obdržálek, Horvátová, 2004). All the aforementioned sets of competencies require from the teacher also the ability of *harmonization of all the elements of the teacher education system* (Macháčik, Polonský, 2005, Petlák, 2016).

2. The teacher and their contribution to the creation of a tolerant climate

Generally, the school climate is a “socio-psychological variable that expresses the quality of interpersonal relationships and social processes that function in a school as perceived, experienced and evaluated by teachers, pupils, and school

staff. A part of the school climate is related to, e.g. the climate of the teaching staff, the climate of school classes, the overall environment of the school, etc.” (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, p. 107, Grecmanová, 2008). An optimal school climate is one of the main conditions for an effective learning process. A teacher based at a Slovak school has been confronted with challenges and limitations for a long time. In the period up to 1989, *the favorable climate and the “spirit of the school”* were distorted (Švec, 2011) as there were the following features of the educational system:

- a) *too much authoritarianism from superiors and a lack of autonomy of subordinates, resulting in a low degree of responsibility for themselves, including teacher-pupil organizational relationships;*
- b) there prevailed one-way form of communication between teacher – pupils. This form of communication was of a transmissive nature, it was directed from the teacher towards the pupil; pupils did not have enough opportunities for the self-realization” (Švec, 2011, pp. 32–33).
- c) *the preference of collective learning* did not allow a greater use of the individual approach, and of cooperative and peer learning.

After 1989, the Slovak society significantly diversified, which was reflected in the school environment. The reasons for the increase in *diversity*, as understood by Brukker and Opatíková (2006, p. 98) as a *variety* or *heterogeneity* have several causes in today’s social life:

- a) an increased migration of natives and of foreigners, linked to the openness of the European labor market. Both processes (migration and immigration) are primarily reflected in the life of Slovak model of school. Other impacts are of secondary importance; they are associated with gradual process of weakening or with temporary and permanent changes in the structure and functions of the Slovak family (e.g. parents work abroad and children live in the household of grandparents after their parents leave for work). Teachers encounter new forms of behavior of immigrant children in school classes, especially in the area of culture (there are various factors such as language, religion, values, ethnicity).
- b) Decentralization and the overall liberalization of school regulations (regulations) have brought about free space; the increase in freedom in schools was also reflected in the increase of the manifestations of youth subcultures.
- c) Socio-economic differences have also brought about an increase in manifestations of material and spiritual poverty in the school environment. There has been an increase in the number of children from socially dependent families (e.g., pupils without tools, adequate clothing, healthy diet, pupils without snacks, without one warm meal a day), pupils whose family does not provide adequate means to acquire school-based competencies (e.g. school courses, school in nature, etc.). Teachers observe an increase in the number of pupils

whose parents do not pay enough attention to educational and emotional aspects.

- d) Strengthening the influence of individualistic Western culture which supports individuality of the pupil's personality in an overexposed way (there is an increasing egocentrism and focusing on one's own needs and interests as well as decreasing social competencies of pupils, etc.).
- e) Extending the exercise of pupil's rights (without recognizing the need for a balance between freedom and responsibility, freedom is used unilaterally and spontaneously).
- f) Increase in the number of pupils with specific needs. This aspect is related to the shifting of civilization diseases (diabetes, obesity, etc.) to childhood age, weakening of the physical condition of the young generation, the increase of health problems and learning disabilities.
- g) Increased manifestations of non-cooperative and aggressive behavior.

In the long term, each of the above-mentioned manifestations affects the school and class climate and educational processes, either directly or indirectly by creating a specific subculture (affecting the effectiveness of education). The increase in the variety creates an increased demand for teachers for both the content and the process, and poses new challenges.

Current education responds to the diversity of educational reality and it needs to shape the intercultural competencies of the teacher in such a way that he/she is able to change pupils' attitudes in favor of respecting otherness from tolerance to admission (by creating an inclusive educational environment). At present, the main reasons for promoting multicultural education at school (Mistrik et al., 2008, p. 13) are mainly the following ones:

- to learn to accept otherness,
- to promote respect for minorities by the majority;
- to contribute to the peaceful inclusion of minorities,
- to find ways of understanding and cooperation through cultural contacts,
- to create ideological, geographical and politically correct openness of Slovak society.

A particularly important element is the introduction of a tolerant climate, in which the differences are accepted and the conditions for satisfying and inspiring pupils' learning are created (Košťrnová, 2015).

Teacher's authority – a determinative element of the class climate. Much depends on the personality of the teacher. The teacher is seen as one of the most important factors involved in creating classroom climate. Their pedagogical approach sets the limits of pupils' behavior, he/she has a regulating function because he/she has the authority (etym. "authority" comes from Latin expression *Auger* which means to grow, strengthen, support, encourage).

The teacher's opinions, attitudes, decisions are accepted, respected and followed or taken up by the pupils (they identify themselves with appropriate gui-

dance). The position of the teacher represents a formal authority for the pupils, with organizational and management competence. The teacher is in the position of the person in charge of decision-making and can possibly enforce obedience (Keller, 1997). At the same time, the teacher should have a *natural* authority, or an *informal one*, based on a professional persuasiveness. Pupils appreciate extensive knowledge and respectfully look at those teachers who are good experts and underestimate teachers whose knowledge is weak (in this way, teachers lose authority most quickly). A great emphasis is being placed on the correct methodological approach to the lesson and the interest and clarity of interpretation. The teacher guides the pupils in their activities and therefore he/ she should be well-informed, with a lot of interest and knowledge. A new school teacher needs to know history and culture, the traditions of a village or a town where the school is located. There should be an integration partly also in the form of the *anticipatory socialization* which is a process of learning and acquiring values, norms and behavioral patterns of the social group and of the people of the area in which the teacher intends to operate.

It is not sufficient enough if the teacher only has a good command of the science she/he teaches and its link to other sciences, life and practice. The personality of the teacher should be based on a decent behavior, a “fair” conduct, fair evaluation, personal “charisma”, but also on other features, such as passion; pupils also highly appreciate teachers’ sense of humor, etc. The features of teachers influence pupils’ relationship to learning, the degree of their learning effort, interest in the curriculum, joy and emotional satisfaction from the results achieved.

Despite the above mentioned facts, some pupils have difficulties respecting authority. Several authors point to a close relationship between family and school: if a pupil has father at home, whom he/she respects as an authority, he/she naturally respects the authority of the teacher at school. Recognizing the authority of the father, accepting and respecting his morality is the first step towards accepting the authority of the teacher at school (Lorenz, 1990) and towards respecting the representatives of society as such in adulthood, since *morality is a continuation of the attitude to matters* (Giussani, 1996). At present, the democratization of school conditions is discussed as a markedly positive trend; however, weakening the authority of a teacher, even expressing himself/ herself in the sense of the unnecessary need of teacher authority, is harmful, as the division of power causes helplessness (Pernerová, 2000).

In addition to didactic competencies, the basis for creating optimal conditions for learning processes is represented by *social-inclusive competencies* (Sokolová, Lemešová, 2015), based on the creation of free conditions.

The justification of focusing on a group of competencies focused on the relationships with others. Basic personality features of the teacher, which arise from his/her competencies in education, according to the Slovak authors Kariková, Oravcová (2003), Kosová (2000) and based on the work of C. Rogers (1969) and

the pioneer of humanistic education in Slovakia, Professor Štefan Svec, 1993, 2011) are represented by:

1. Teacher's authenticity – teacher is a real, open, honest and has an unstated expression. He/she confesses self-esteem to children (pedagogical optimism).
2. Congruence of the teacher – is the match of his/her inner experience – of emotions, motives, opinions, attitudes – with their external manifestations.
3. Acceptance of the child by the teacher – respects the other with its peculiarities and differences, shows respect and respect.
4. Empathy – has understanding for pupils, can empathize and understand difficulties and peculiarities of children.
5. Tolerance – the ability to accept other opinions, to show leniency towards the actions of children.
6. Partnership between the teacher and educator – it is manifested in indicating that the child is also a significant being, encouraging him to overcome failures and to act independently and responsibly.
7. Teacher's love for children – forms the basis of the teacher's professional orientation. Without a positive emotional relationship, it is impossible to efficiently achieve not only the educational but also the personal goals of both the educator and educator.

The term “style of education” refers to the way in which the educator manages the educational process, what requirements he/ she has on pupils and what space he/ she gives them for independence and self-development” (Kosová, 2000, p. 96). In terms of teacher and pupil's participation in managing pupil education, the following styles of education are most often discussed (Kosová, 2000):

Directive style - the learning process is guided by orders and prohibitions. The pupil here is an object rather than an entity, everything is decided by the teacher. However, this style also finds its application, especially when it is necessary to improve discipline, performance of pupils or, at times of chaos, a threat to child safety.

Democratic style – respects children's personality. Not only the teacher but also the pupil is involved in the process management. This style is characterized by a mutual cooperation.

Liberal style – the teacher relies on the independence of children, giving them a lot of space for self-realization and free choice. Style can be applied when children are independent and disciplined (Kosová, 2000).

Barriers in creating a climate that is optimal for learning processes can be caused by:

- a) pre-established organizational rules of the institution (school rules), often as a result of management's efforts to comply with regulations and with school rules, as well as too strict (rigid) class rules set by a class teacher or other teachers. The opposite extreme is an overly relaxed atmosphere or benevolence;

- b) *internal barriers* based on the teacher's personality (subjective barriers to cognition of a pupil's personality: permanent personality traits, transient personality traits, prejudices, false goodness effect, etc.). The teacher systematically works with his/her motives in order to improve his/her insufficiency.

Teachers' standards determine the scope of the competencies which are currently required. The extent of teachers' work should always be based on the relevant teaching standards (Turek, 2004). In pedagogical practice, as can be observed above, standards do not cover all the required competencies of the teacher. Based on the definition of professional competencies, professional standards have been formulated in many countries as quality standards for the teaching profession (Valent, 2017). In the first decade of the 21st century, discussions on the possibilities of creating a *European teacher standard* were also opened in the integration processes (Valent, 2017, in Spilková, Tomková et al., 2010, pp. 25–26). The above key competencies of teachers also find their application in the definition of teacher standards, which have been precisely defined and subdivided into seven categories I. Turek (a standard can be understood as a measure of the limit at which performance can be still considered acceptable. Standard, in this case a tutorial standard thus represents a minimal level of knowledge, skills, habits, abilities and personal qualities that a teacher must present in order to be successful in the educational process. The teacher training system is also improved through *the introduction of a new career education system*. It is a *regular and systematic* (corresponding to the social position which is adopted) training of teachers in intervals associated with their attestation (Macháček, Polonský, 2005).

Conclusion

In the last two decades, teacher competencies have become an important object of the research conducted by university experts, especially at the faculties of teacher training. Several scientific and research institutions organized international scientific conferences on the issue of competencies. They were held at the faculties of Matej Bel University in Banská Bystrica (2006), in Prešov at the University in Prešov and at FPHV in Košice. The Faculty of Sciences of the University of Žilina (2004) organized a conference "Teacher Competencies in the Information Society". There are many stimulating studies and publications to define the key competencies of teachers (Turek, 2002, Turek, 2004, Zelina 2004, Mužík, 2004, Kominarec, Krajčová, 2007, 2015, Cabanová, 2006, Macháček 2004, Grecmanová, 2008, Švec, 2011, Kosová, 2000, 2012, Petlák, 2016 and others). The acquisition of teacher professionalism is achieved by mastering a set of competencies. The system of teacher competencies is constantly focused on practical implementation of scientific research activities, implementation of action research. It would be optimal if this newly formulated career system was

continuously supplemented by a new system of *rewarding of teachers*, which would also take into account and stimulate further education and self-education of teachers.

References

- Baďuríková, Z., Bazáliková, J. Kompolt, P., Timková, B. (2001). *Školská pedagogika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Belz, H., Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Výhodiska, metody, cvičení a hry*. 2. vydanie. Praha: Portál.
- Bruner, J. (1973). *Beyond the information given*. New York: Bortin.
- Brukker, G., Opatíková, J. (2006). *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava: Robinson.
- Cabanová, V. (2015). Possibilities for improvement of pedagogical work of teachers in the process of further education in the conditions of the Slovak Republic. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 2 (2), 122–130.
- Cabanová, V. (2006). Kompetencie učiteľa. In: *Kultúra a vyrovnávanie kultúrnych rozdielov v školskej edukácii (Inkluzívnosť a stratégie podporujúce školskú úspešnosť)* (p. 56–62). Prešov: Metodické centrum.
- Cabanová, V. (2012). *Pôsobenie kultúr v školskom prostredí*. Žilina: Vydavateľstvo EDIS.
- Cangelosi, J.S. (2000). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gavora, P., Mareš, J. (1996). *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava: IRIS.
- Giussani, L. (1996). *Riziko výchovy*. Praha: Zvon.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Grecmanová, H., Holoušová, D., (2008). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.
- Drotárová, E. (1991). Autogénny tréning ako súčasť psychologickej prípravy učiteľov. In: *Humanita a zdravie pre teba* (p. 62–65). Žilina: MPC.
- Hupková, M., Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- Hanuliaková, J. (2010). *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: IRIS.
- Hvozdík, J., (1986). *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN.
- Keller, J. (1997). *Úvod do sociologie*. 4. vyd. Praha: SPN.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperatívne učenie, kooperatívna škola*. Praha: Portál.

- Kariková, S., Oravcová, J. (2003). Postoje vysokoškolákov k niektorým menšinovým skupinám v súčasnej slovenskej spoločnosti. In: *Psychologické dni 2002* (p. 413–423). Olomouc: PÚ AV ČR.
- Kominarec, I., Krajčová, N., Pasternáková, L., Šutáková, V. (2015). *Úvod do pedagogiky*. Prešov: PU FPHV.
- Koštrnová, D. (2014). *Tvorba a rozvoj pozitívnej školskej klímy*. Bratislava: MC.
- Kořa, J. (1994). Učitel a jeho profese. In: *Pedagogické otázky současnosti* (p. 5–27). Praha: ISV.
- Kosová, B. (2000). *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus.
- Krajňáková E. (2010). “Kompetencia” a “kompetentnosť” v súčasnej pedagogickej praxi. Neexistuje jednoznačná definícia. *Manažment Školy v Praxi*, 5 (5), 23–27.
- Kyriacou, CH. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Kyriacou, CH. (2012). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Kubalíková, A., Cabanová, V. (2014). Modely ďalšieho vzdelávania učiteľov v európskom vzdelávacom priestore (p. 371–381). In: *Najnovšie trendy a výzvy európskeho výskumu v edukačných vedách* Trnava: Fakulta sociálnych vied UCM v Trnave.
- Kubalíková, A., Kacian, A. (2016). Twenty-five years of continuing professional development of teachers in the post-communist era in Slovakia: the story of paths not taken. *Professional Development in Education*, 42 (5), 836–853.
- Lipták, F. (1990). *Metódy a štýly riadenia*. Bratislava: Bradlo.
- Lukas, J., Lojdová, K. (2018). Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika*, 68 (2), 155–172.
- Lorenz, K. (1990). *Osm smrtelných hříchů*. Český Tešín: Akademia.
- Vodáček, L., Vodáčková, O. (1994). *Pojetí managementu a jeho funkce: spory a východiska*. Praha: Institut řízení.
- Macháček, D. (2004). Klíčové kompetence učitele, možné přístupy k ich vymedzení. *Acta Humanica*, 1, 54–59.
- Mareš, J., Krivohlavý, J. (1990). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha, SPN.
- Mareš, J. (2006). *Sociální klima školní třídy* [online]: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.
- Mazúrek, J. (2016). *Rukoväť moderného manažéra*. Banská Bystrica: UMB.
- Mistrík, E. a kol., (2008). *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava: Print Hall.
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI Publishing.
- Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu: Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Núcem (2019). Meranie kľúčových kompetencií učiteľov PIAAC online: Slovensko disponuje učiteľmi s vysokým potenciálom. (Measuring Key Competen-

- cies of Teachers PIAAC Online: Slovakia has high potential teachers). *Naša škola*, 2 (20), 46–57.
- Obdržálek, Z., Horvátová, K. et al. (2004). *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
- Pasch, M., Gardenr, G.T., Langerová, G. ET AL. (1998). *Od vzdelávacieho programu k vyučovacej hodine*. Praha: Portál.
- Pernerová, R.A. (2000). *Tabu v rodinné komunikaci*. Praha: Portál.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris.
- Petlák, E. (2006). *Klíma škola a klíma triedy*. Bratislava: Iris.
- Polonský, D. Macháčík, D. (2005). *Úvaha nad kľúčovými kompetenciami učiteľov univerzity (vysokej školy)*. Učiteľ, príloha *Technológie vzdelávania* (p. 2–7), č. 09, Nitra: Slovdidac.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, J., Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. 2. rozšírené a prepracované vydania. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, J., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 3. rozšírené a prepracované vydania. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). Učiteľské kompetence a standardy učiteľskej profese (p. 105–110). In: *Učiteľ. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Ohio: Columbus.
- Skalková, J. (1999). *Obecní didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
- Slavík, J., Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43 (2), 155–164.
- Sokolová, L., Lemešová, M. (2014). Aký budem učiteľ? Tri pohľady na učiteľský ideál. In: *Najnovšie trendy a výzvy európskeho výskumu v edukačných vedách* (p. 394–403). Trnava: FSV UCM v Trnave.
- Srogoň, T. (1976). *Samuel Ormis – život a dielo*. Bratislava: SPN.
- Spilková, V. a kol. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Švec, Š. (ed.) (2015). Cieľový program študijného odboru učiteľstvo. In *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Švec, Š. (ed.) (2015). Kompetencie/spôsobilosti producenta národnej vzdelanosti. In: Š. Švec (ed.), *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Šuťáková, V., Ferencová, J. Zahatňanská, M. (2015). *Sociálna a didaktická komunikácia*. Prešov: PU FHPV.
- Šnídlová, M. (2012). Profesiijné štandardy v kariérom raste pedagogických a odborných zamestnancov. www.rozhlady.pedagog.sk, 1–2/2012.
- Švec, V. (1992). Zvyšovanie pedagogické kompetence vysokoškolských učiteľů. *Pedagogická Revue*, 44, (6), 401–412.
- Švec, Š. (1995). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS.
- Švec, Š. (2011). *Inovatívne prístupy v didaktike*. Bratislava: UK.

- Turek, I. (2004). Klúčové kompetencie žiakov. In *Acta Humanica*, 1, 3–7.
- Turek, I. (1995). *Kapitoly z didaktiky: Škola a tvorivosť*. Bratislava: Metodické centrum.
- Turek, I. (2005). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodické centrum.
- Vališová, A., Kasíková, H. et al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Valent, M. (2017). *Profesijný štandard v školstve*. <https://mpc-edu.sk/pedagogicke-rozhlady/clanky/profesijny-standard-v-skolstve>.
- Weber, M. (1997). *Autorita, etika a spoločnosť*. Praha: Mladá fronta
- Zahatňanská, M. (2015). Klíma triedy (p. 78–94). In: *Sociálna a didaktická komunikácia*, Prešov: PU FHPV.
- Zelina, M. (1994). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS.
- Zelina, M. (2004). Paradoxné kompetencie učiteľa. *Acta Humanica*, 1.

Documents

<http://www.mpc-edu.sk>

<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p2-2009.pdf>

Act on Educational and Professional Employees and on Amendments and Supplements to Certain Acts No. 138/2019 Coll. § 2d of May 10, 2019.

Wpływ kompetencji nauczycieli na optymalizację klimatu w szkole i na proces uczenia się

Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę kluczowych aspektów dotyczących kompetencji nauczycieli wraz z teoretyczną specyfikacją istoty tych kompetencji oraz rozszerzenia wymagań dotyczących zawodu nauczyciela. Nauczyciel jest uważany za eksperta w zakresie instruowania i procesu kształcenia zgodnie z ustawą nr 138/2019 Rady Narodowej Słowacji o kadrze nauczycielskiej i profesjonalnym personelu w środowisku nakierowanym na tworzenie optymalnego klimatu szkolnego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje, klimat szkolny, uczenie się, inkluzja, proces nauczania.



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.17>

Małgorzata MUSZYŃSKA

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

Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa, Bydgoszcz

Kontakt: m.muszynska@kpsw.edu.pl

Jak cytować [how to cite]: Developing Creativity: American Experience based on Interview with Jennifer Lehe, the Manager of Strategic Partnerships, the Centerfor Creativity at the Columbus Museum of Art. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 245–260.

Developing Creativity: American Experience based on Interview with Jennifer Lehe, the Manager of Strategic Partnerships, the Centerfor Creativity at the Columbus Museum of Art



Jennifer Lehe, MałgorzataMuszyńska

Summary

In February 2016, I met at the Columbus Museum of Art (Columbus, Ohio, USA) with Jennifer Lehe, the Manager of Strategic Partnerships, Learning Department of the Columbus Museum of Art who gave me an interview on the implementation of projects related to creative thinking and activities of children and young people attending museum extra-curricular programs. The main

goals of the Center for Creativity at CMA are the design of the “ecosystem”; (the term used by Jennifer Lehe), such as tasks, which correspond to the complex creative process of the artist. The Creativity Center builds its projects on the basis of scientific concepts. Diversity and creativity form the basis for better understanding of multicultural world, its similarities and differences. The Center provides also the basis for building the predisposition of the discoverer – scientist, who strives to describe new components of creativity, while investigating this process. It creates the ecosystem with community consisting of children, young people, immigrants, scientists representing various disciplines, artists, animators as well as creative but unrelated to art people. Connected elements of this ecosystem form a complementary whole, which is launched towards development of creativity

Keywords: creativity, ecosystem, development, transdisciplinary teaching.

In February 2016, I met at the Columbus Museum of Art (Columbus, Ohio, USA) with Jennifer Lehe, Master of Arts in Art Education who gave me an interview on the implementation of projects related to creative thinking and activities of children and young people attending museum extra-curricular programs.

I was interested in: goals of this activity, contexts of its creation, similarities and differences in these areas between Polish and American museum-based education. Above all, my attention turned to the museum itself, whose exhibition art is specific, because of common use of “links” described in the interview in detail by Jennifer Lehe, that show the correspondence of works of art from past centuries with contemporary art. This way of looking at the pieces of art works, their affinities, similarities and analogies has been discussed in my books and papers. That is why I tried to take advantage of this meeting to ask questions about opportunities created by museum environment in development of creative thinking.

Maybe at the beginning you can tell something about yourself, about your education, your interests etc.

Sure, yes, of course. My name is Jennifer Lehe and I oversee our programs for children 18 months to 19 years, and the teachers who work with them, here at the Columbus Museum of Art. I specialize in learning, and in the programs that we do, and in teachers workshops. I got into this field in a sort of circular way, by a circular path or winding path. I started as a photography student, my Bachelor’s degree is in Photography, and I wanted to work in youth development, helping young people to get involved into photography. And I did it for a while but I felt like there was a huge ecosystem of learning and many of my students attended schools that were not worthy of their skills. These kids were amazing, they were dedicated, creative and I would hear stories about the ways that they experienced to learning at school, and I became very saddened. I felt like I was just taking a tip of an iceberg. So I went to study education. I got my Master’s in Art and Education at the Harvard Graduate School of Education, and there I thought that I was finding answers but I just found a lots more questions. So I ended up going to work, essentially advocating for better public schools, and it is very frustrating ... It is sort of a long story but I ended up teaching kindergarten.

In America kindergarten is for kids 5, 6 and 7 years old. And that was really amazing experience and it gave me a really different perspective on the purposes of education, and the kind of experiences that we could or should be providing for kids. Then I lived in Switzerland for a couple of years and did odd things and I came back and I started working here. One of the things that I think is really exciting... Oh, we can see if it comes from your questions, but that is just a little bit about me.

What is the role of education in a museum?

I think that the role of education in a museum should be to provide deeper learning, to show young people, and actually learners of all ages, how artists think, what matters about the creative process. So I think the role of education in a typical museum is probably quite different from how we approach it here. Our big idea is creativity, and everything that we do in terms of learning at the Columbus Museum of Art is about this idea of creativity and I brought a couple of things to give you if you want them. This one, and I apologize that it is very wordy, but this is basically a framework that we use to look at how artists practice creativity. So these are the sort of dispositions of thinking like an artist, we say. So when an artist is engaged in a creative process this is what the engaging ends: play, curiosity, experimentation, imagination. When we think about the role of education in a museum it is to spark all of these creative dispositions. We think that the arts are uniquely powerful ways to cultivate these dispositions but it doesn't happen automatically. Museum educator has to help to make that bridge between a work of art and the experience, and the engagement that you want to have.

Does it have an elitist or an egalitarian character?

Uhm.. It is a very interesting question. I hope that in the next few decades the answer to this question will change a lot. I think that the answer to this question is already changing. I think that the history of museums is without a doubt elitist. It is an elitist one. What we are trying very hard to do here is make it more egalitarian one. When we were preparing to reopen our new wing we articulated a new set of values for the institution as a whole not just a Center for Creativity. And the three values that we highlighted were creativity, which is our big idea, relationships and experience. Cutting across all three of those we must have a core value – radical inclusion, meaning not just having free admission on Sundays, which we do so, and then pay what you wish on Thursday evenings. But that is not enough just to open the doors, you must truly create a sense of welcome and a sense of active invitation. Otherwise it will only be the sorts of people who can see themselves coming to the museum. I talk about this with my friends a lot, that even myself as a highly educated person who comes from, you know globally speaking, a lot of privilege, I don't necessarily think to go to a museum on a Saturday afternoon. Why is that? What we are offering that is not

only welcoming people in, but making them want to come in. Because until we can begin to answer that in an active way museums are not going to truly be egalitarian. They will only over-represent a subset of the population. So that is a long answer to a very short but dense question. I hope that we are moving into egalitarian direction.

Is the idea “Art as Experience” of John Dewey still alive, particularly in your museum?

I would say, speaking of elitist, so I love John Dewey. I read that book and we have many copies of it downstairs. I think that one thing I try to be conscious of with myself is inclusive language. And I think Dewey is an example. He has got a lot of beautiful ideas that can be difficult for people to access, especially for people who haven't had a certain educational experience. We use particular John Dewey quote a lot, especially when working with teachers which is (I am paraphrasing): “we don't learn from experience but we learn from reflecting on experience”. I would say that in a short answer it is not an active, it doesn't play an active role in a way we approach pedagogy in our Department.

How the recipients of art can be prepared to interpret the contemporary art?

Can you say more about that question?

The contemporary art is really difficult. How can you help people of different ages to understand contemporary art, to explain it to them?

We have some very challenging works in our collection, and by challenging I mean a whole range. Some stuff that is very abject, and people have a strong aversion to other works that are just a sort of ... people look at them. We have a Rauschenberg up right now that many people, staff members – when they saw it being installed they were not sure if it was a work of art, right. So a couple of things. We approach the facilitated tour with a thinking routine – it is an acronym, it is ODIP, and it stands for **O**bserve – **D**escribe – **I**nterpret – **P**rove.

And we use this with all works not only contemporary, because what it does is by forcing people to spend a full minute just looking, and in just describing, resisting interpretation. Just describe a bunch of things you see, and only then begin to ask what might be happening, and always what might, so it is the conditional. We are not looking for a single answer for what you think might be happening, what might be the story. And then prove, not prove in a sense of there being a one single answer but reasoning with evidence, so what do you see in a work of art that makes you say that. Coming back to this question what makes you say that. So that is our core routine for looking at works of art. And what happens is sometimes people really don't like the work of art, and that's OK. And I actually think with contemporary art – it can almost be as productive if they have a strong aversion to it, as if they like it. Because I think one thing I see is

when I map a galleries I see people walk past impressionist painting at look at it for three seconds and keep going and think – oh that’s pretty, that’s nice, but then they see a work of art - a contemporary work that really challenges their idea of what should be in a museum or what might be in a museum and they stop. And if they stop and they look that’s great, right. So the role of a museum educator or someone on the visitor experience team is to ask them why shouldn’t this be in a museum? What are you seeing? What questions does this raise for you? And this is another routine that we use a lot with visitors, and this is from Harvard Project Zero. It’s: See – Think – Wonder. That’s what you see, what you think that this might be, and what does it make you wonder. Because if a work of art can make you pose questions that is a sort the ultimate for me because it gets your imagination going, it builds your curiosity. So I think there is a role for contents and I see this a lot of with a contemporary art, because a lot of times contemporary art is a reference to previous works and actually earlier forms of art also were often references to previous works but we don’t have the same historical distance. So there is a sort of storytelling piece of what can you learn from experts about a particular piece or a particular artist and then there is what can you unearth by just looking, and exploring it, which I think is really important.

How does a contemporary art correspond with the art of the past in your museum?

This is a really interesting questions and because of the layout of our museum and what we have right now is a brand new wing of the museum that is full of only contemporary art. And then we have a 1931 building which I guess from the European perspective it is still pretty new, but it is an older part of our building that has the galleries that hold the Old Masters and the galleries that hold the early 20th century work, We have a lot of early 20th century social realist art in the museum, as well as some photolit. We can take a look upstairs if you want, but for the purpose of this what I say is: when we have tours we like to, or I like to, or our Learning Department staff likes to, I am not sure what with docents, sometimes they have a particular gallery they want to go to for a particular reason but I like to in a tour juxtapose looking at older works with looking at contemporary works because it helps to show contradictions it helps to raise up curiosity.

Does the contemporary art mean the art created after the second world war?

Yes that’s how I use it which is maybe an old school now, but that’s how I use it. However I would say that we have a lot of art made after the 1960s, right now 1960s and later. And we have a big exhibition that is going to open in just a couple of days actually of Melvin Edwards sculptures and he is a contemporary, he is alive right now and he is still working. Sculptor whose works address slavery and there are somewhat representative and somewhat abstract. It is very provocative work. It will be also in a new wing. We have some thematic galleries

upstairs. We have thematic exhibitions down here in a Big Idea gallery which is all about playing. We have trompe-l'oeil painting from France from 100 years ago up next to photographs from a Columbus-based artist Anthony Mendoza of very funny and playful pictures of a cat. So in the thematic gallery like the Big Idea gallery you have both, and they are side by side. In the more traditional galleries we have gallery that is mostly Renaissance European paintings, some modern works, modern European works, Western European works, and then we have a social realist space that is called the Social Mirror. We don't have a lot of mixing, except for in a Center of Creativity

I wrote a book in Polish on Visual Analogies in Art, and a book in Polish on Metaphors in Primary Education and two papers in English based on these books.

I would love to see it. I would be very interested to see it.

Is there a characteristic style of exhibition of art works in your museum?

What I think is the most characteristic element of our exhibitions is what we call connectors. And connectors broadly speaking is anything in the museum that is not a work of art, but that's to connect the visitor to the art. So this can be furniture, it could be labels but what we have a lot of here in comparison to maybe to some other museums is hands-on connectors, so they invite participation, so some of them are like a join-in conversation station where we pose a question and ask people to put their input, and put it up. And the questions are designs to provoke reflection or deeper engagement with the works in an exhibition. We also have some that are puzzles and we did an evaluation on the puzzles because at first I think some of our curators were not on board with the idea of puzzles in the galleries because I think they thought it was diminishing the importance of the work to make a puzzle of it. So we had an external evaluation which showed that actually they were serving to boost visitors observation skills. They were noticing a lot more in the art as result of trying to put together a puzzle. So that's just one example of the style and direction proposed by Merilee Mostov our Chief Engagement Officer. What she is moving toward is collaborating more closely with the curators. She curates some of the exhibitions in the Center of Creativity but she is collaborating more closely with rest of our curatorial team to reimagine how the label text is written, so it is posing questions and inviting the visitors not to look to the label for the answers but to see that some amount of the content is in them, but a provocation to ask yourself something about the work. So I would say that's the most characteristic aspect of our exhibitions.

Does your museum have long-lasting collaborations with local schools and perhaps with immigrants and people from other cultures?

I'll split that question in half and talk about the collaboration we have with schools. So we have a very long lasting sixty year collaboration with the local

school district, and we do a program where all their fifth grade students come to the museum. And before they come they have a pre visit, so one of our docents will go out to the school and talk them about the experience they'll have in the museum, and do a ODIP – a thinking routine I referenced earlier: Observe-Describe-Interpret-Prove. The docents in school will introduce the students to that protocol, so they are prepared to engage and dive right in when they come. So when they come here for the facilitated tour and then in their own classroom they make a work of art that explores the theme. Every year has a theme: one year there was maps this year it's journeys. So they are going to be doing a project with a making a sort of the shoe that represents a journey. When they come here for their visit they will be exploring a theme of journeys, which as you can imagine is very broad and you can find ways to link many works of art to the theme of a journey. So that's our biggest and longest lasting partnership, but what have we done in the past for ten or fifteen years is to push ourselves to say what can we do that's going deeper. I am very fortunate to work on our Teaching for Creativity Teacher Institute and this was an experiment early on to say teacher professional development gets a pretty bad reputation, teachers don't like it a lot of times. And I grew up with teachers for parents, and they were always complaining about professional development. So what can quality teacher development look like? It's over a length of time, so you have time to put ideas into practice, and follow up on things. And what would it look like if it's linked to the big ideas what can creativity look like, feel like and sound like in learning, and how can we model it, foster it and assess it in learning, and what role would the museum play in supporting classroom teachers to do that. So we are coming to our sixth year of that, so that is four full days in the summer and three follow-up days throughout the year.

Is this Institute associated with the Museum or is this a part of the Museum?

It doesn't have a physical presence in the Museum but it's program of the Center for Creativity here at the CMA. What we are looking to do, so we had 65 teachers in a current cohort which is much bigger than we had in the past. And it's very exciting and I can get highlights that this is a moment to capitalize on, where teachers are hungry for what they can do now that can support creativity in their classrooms, and also it is more than just doing a genius hour or a creativity challenge. But how can you build that into the conditions of the classroom? How do you foster a culture of creative thinking in schools? So this has been as I said the sixth year of that, and we are very excited about where we can go with that and I want to do is spin that off into an actual Institute where there are further courses that you can do. Because we have teachers who come back and do it two or three times, and each time they go deeper with it. But what we can build into it is pulling people up the ladder. So that's a different example of a collaboration that we have with local schools.

Your question about immigrants and students from other countries is an interesting one, because the Columbus area has really high number of immigrants, and nowadays in my understanding the biggest groups of immigrants are Spanish speaking, which is not surprising, but also Somali immigrants and Nepali immigrants, so they comprise the majority of immigrants in America. And what we are very excited to do is, so it is the second year that we are working with Columbus Global Academy which is a public program, in every way it's similar to school but it is not technically a school. Newcomers to the United States, immigrants and refugees until they reach a certain level of English language proficiency they go to Columbus Global Academy. We work with them on our program called Critical Works which is a partnership over the five school visits, and then the visits to the museum. And it's designed to engage middle school students, sixth, seventh and eighth graders, in exploring social topics of relevance to them and getting into complexity and then creating works of art that explore the social issues. So that's our primary current engagement that's specifically around immigrants and people from different cultures. Also say that from visitors engagement and visitors experience perspective we're putting a lot of energy now into asking how do we meaningfully engage members of different communities setting a lot of times museum's staff a tendency to think that engaging members of particular community means having a booth of their parade or having an exhibition of artists from a particular cultural group. I think that there is very important for people to see works of art that represent their culture. I think that genuine engagement has to go much deeper than that, it cannot be an exhibition once every five years but it's actually baked into the culture of the museum. I think this is a big, big question for the field. I don't have any good answers yet, but we are working on it.

Do you exhibit art from different cultures or mostly the Western culture?

I think mostly Western cultures, our collection is mostly Western but we currently have an exhibition that is a partnership with the Israel Antiquities Authority so it is really glass juxtaposed with more contemporary glass. So it is an interesting idea that the creation of glass has been basically the same for thousands of years, but looking at what people were making with glass in the Middle East thousands of years ago and looking what contemporary artists are doing with glass is really interesting juxtaposition. Our collection is very strongly United States art, which I think is great in some ways but it also prisms the opportunity to bring in partners. Yes, it is a Western for sure.

Is art showing us a common ground for agreement or rather articulates the differences?

It is an interesting question. I want to hear your answer to this question. These are hard questions. I think it is all about how you frame an experience. I don't think that it is a bad thing to look at differences, celebrating what makes people

distinctive, whether you are celebrating a particular person's distinctive eye or you are celebrating the differences between cultural approaches to textiles or to glass. There is a lot to be learned and explored there but I think it is all about what one chooses to focus on. I think you can create common ground out of difference. Probably one of biggest challenges of the 21st century is that every day we are more connected to people in other parts of the world we ever have been before, but it is a question of what we do out of that, and I think the civil discourse now is in a very bad place. There is a very meager reaction and you see it very obviously on social media, not that social media is bad, but you see that it becomes a platform for people to narrow the focus of what they are hearing and seeing and you can curate your own information. You get this echo chamber, right, you choose only hear things from people who you agree with, and when you encounter an idea that you think you disagree with you immediately shut it down or you shoot off some response. So I think the question that museum educators have a responsibility to pursue is how do we support people in slowing down, resisting their assumptions, questioning their assumptions and entertaining viewpoints that are different from their own. And what I see the museum have responsibility to do this is because we can give ourselves permission to do it. Every public institution should be doing this, but we can only start with ourselves, and art I think provides an opportunity to build that kind of critical thinking, slowing down, resisting assumptions, looking at different viewpoints, global competencies in general. When we look at what we think are the big purposes and value, of learning into the arts there is a lot of overlap with people talking about global competencies but to move forward we have got to be able to empathize more deeply. I think the empathy is simultaneously the most natural thing and the most challenging thing at a certain point. These are the questions that stick with me most these days is how can you cultivate empathy with different people at different points of their lives, and how can you cultivate curiosity. I think there is a strong connection there. Did I answer your question well?

Do you use performative methods in museum education?

Do mean do we use the principles of acting or performing? In a way. So we have some programs here, that especially with teens where we look at, or a social practice art making in a broad sense. So it is not just visual arts. So we follow the learners thinking and ideas wherever they lead us. So an example of this might be with project Kidit which is one of our high school programs we had a whole theme for this semester was the economy as the art: buying, selling, giving and trading. For a gift section what the teams did was to identify something that they could give to someone else and then mount some sort of experience. We do a lot of things that are sort of interventions in the museum's space and going out to the community and staging some sort of intervention. Our teenagers and art lab last year created a park in a parking lot near here. So on a Sunday, they have some-

thing called Social Sundays that our lab does, and they transformed the parking lot. They were working in five groups, there were five groups and each of them took this idea, I forget the name of the artist but we borrowed this from a contemporary artist who does this I think in San Francisco where he takes parking lots and turns them into parks. So they did that. So we do performance in that sort of way. Did I answer your question more or less?

Do you exhibit performance art like in MoMA (Museum of Modern Art in New York)?

Like Marina Abramovic? She is amazing. She is very hypnotic. I saw her do something similar at a gallery in Chelsea when I was in college. I went to NYU and we went to this gallery in Chelsea where she was living for like three weeks. And it was very weird. She is fascinating. We don't do a lot of performance, we don't collaborate a lot with performance artists but we do have something monthly that we do with creatives, so not necessarily with people who identify as artists but with people who are working in creative industries. And it is called our Connector Series, so one example is had an artist come in and stage a protest. So he invited visitors to the museum to create the protest sign to protest something that they didn't like, and they marched around the museum protesting whatever that was so there was a whole range from "Culture should be free" to "Don't wear any or burn your underpants" so that was all over a place. We brought a tattoo artist about a year ago and there was a rubber arm that you could tattoo on it and practice using a tattoo gun. And actually a woman on our staff got a real tattoo from her while people were watching. So the Connector Series is one of the ways that we engage with living Columbus-based artists and creative types. Because we think that the whole idea behind thinking like an artist rubric is that artists are models that create critical thinking, so how can we bring them into the life of the museum.

How can art education enhance skills in other areas?

It is so interesting. So just last week I went to Otterbein University to give a lecture in a Chemistry class, and it's an Art and Chemistry class and this is the third time that someone from our museum has gone there to give a lecture, and I that was the first time that I had done it. So I was asking myself: I haven't taken a chemistry class since probably 1999, what can I say to this group that is going to be relevant, and I was thinking about what does it look like to think like a scientist. And I was thinking as an artist framework, curiosity and questioning are the foundations of science. The way that we teach science is about memorizing formulas and plugging things in, but that is not the work of science. If you are a professional scientist you must be constantly curious and wondering about the world around you and you have to be able to generate and explore questions. That is the very most basic foundation of art and very most basic foundation of sci-

ences. And so my talk was really about looking how artists experiment like scientists, and how messing about process being an artist is similar to that of a scientist. And this term “messing about” I am borrowing from David Hawkins, so I didn’t invent that but he has an article, he has a great book with a chapter called “Messing About in Science”. And I go back and reread it every few years, because that is what every discipline is about. It is to mess around with ideas and be curious.

In natural sciences you need to create hypotheses and then verify them.

Right. But if you don’t even wonder about the world then you will never come even to hypotheses. You never will be curious, and it is so incredible to me how quickly young people lose their curiosity in an American school system. Because so quickly everything becomes about a search for a right answer. And this is where art education win and is done well, and that’s important. When it is done well can push back on that, because when it’s done well it is not about building skills and drawing, and getting to correct interpretation of the work of art. It is about open endedness, it is about the process of thinking. And drawing is really important skill, but it is only one skill, but is used in the process of making manifest creative thinking. So I think that arts – my husband is a Math Professor so we talk about it a lot – because arts and math and science in general, and actually every discipline had a kind of perception problem. Because when you learn a discipline in school you learn it as a set of skills to be mastered, as opposed to a way of thinking. And what is really missing in the majority of schools is transdisciplinary thinking, following your curiosity to not interdisciplinary, but transdisciplinary. In a lot of times when I use the term transdisciplinary people think interdisciplinary, but not about collaborations between fields it is about looking at what are the questions that can drive genuine thinking and learning. So I think with any field you can present it in a way that boils it down to mastery of skills, so if you are not skilled in drawing when you are in the third grade then you are labelled as not an art kid. Or if you are bored and not very good at balancing equations then you are labelled as not a science kid. And think how many more thinkers we would be cultivating if we moved to the truly transdisciplinary model for thinking. So I think that arts education helps to develop the skills that are needed in other armuse when it presents itself as being about thinking like an artist. When it presents itself as being about imagination and critical thinking.

Does your museum conduct scientific research or other forms of exploration?

We do a lot of evaluation of our programs. It forces us to identify the outcomes in the beginning, which most of the people skip past that because they have an inner sense what the value is that they produce. By articulating outcomes we have to say what is actually going to be happening that we are willing to be ac-

countable for. And by having an external evaluation that can be really expensive and most cultural organizations cannot afford to do formal evaluations, which I understand. So we don't do it for all of our programs but when we do it we try to be in very close communication with our evaluators so we are learning also about the process of evaluation. One example of this is in a Wonder Room over here we have these GoPro cameras on monopods, and so every third person who came in we have them evaluator who follow them and discretely video with the permission what they are doing, how they are interacting with the space, what are they looking at what are they seeing into one another. And we looked all of that to see what kinds of thinking and what aspects of creativity are being cultivated in this space. We do a lot of documentation and the style of Project Zero is visible learning. So that is a crux of what we do in terms of evaluation. We have a documentation specialist who is a part time employee who works on initiative called Making Creativity Visible – it is funded by the Institute of Museum and Library Services, and we are very fortunate to have this funding to this because it is an exciting opportunity to explore and make visible what that creativity look like, feel like and sound like at a given moment in our programs and in classrooms that are chosen. And how can we identify the conditions in which the creativity thrives, the dispositions that support the creative process, and teachers work and actions, the things that we can start doing, stop doing or do differently to support the conditions and the dispositions. It is so exciting and a lot of fun because it is not a research grant, but a grant that allows us to do what we consider to be research in a really meaningful way, because we are just looking to see what is happening in these classrooms and honor things that teachers may not even be aware that they are doing that is contributing to a culture of creativity or not, because sometimes the lessons are what is inhibiting creativity. So it is very fortunate to have funding from the IMLS to do that. So we look already what is the next phase of this grant going to be. So we do that kind of research.

Do you have collaboration with The Ohio State University, especially with the Department of Art and Education, for example Museum staff lecturing or having Adjunct Professor appointments at OSU?

Our executive director Nannette Maciejunes is teaching a class at OSU right now, and periodically we'll partner with them to teach a class but in general we have much tighter collaborations with the Columbus State Community College which is just near here. They have a phenomenal professor over there, her name is Melanie Adams, she leads the early childhood and she is very steep into this Reggio Emilia style of learning which is very exciting for us, because we are trying to bring those lessons into our programming. We have a program Young Child Studio which is very reggy over this. So we collaborate with their early childhood students to do some of our summer art workshops and to consult on some of very young child programming. We don't have a very strong relationship with OSU.

It is a little bit pity that they don't use your resources.

It is a little bit political. It is something that we want to circle back to and we find that there are some professors at the university with whom we work a lot, but in terms of working with departments on formal collaborations not so much. We collaborate with the Wexner Center for the Arts on SURGE programming. So SURGE is the six institution collaboration here in the city of Columbus between the Columbus Metropolitan Library, the Wexner Center for the Arts, the Columbus Museum of Art, WOSU which is a Public Media station and COSI – the Science Museum. And now with added transit arts which is a hip hop dance and performance group, which is phenomenal they do a lot of community-based here on the east side of town to provide free dropping programming for teenagers in the city. So on Thursday evenings when you come to this room, and also a studio across the hall it is completely transformed. And it is based on the research from Mimi Ito – she a researcher at University of California, Irvine. It is called HOMAGO it is an acronym created from the words Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. So looking out how young people engage in autonomous learning in a digital environment but also projecting it on the physical environment. So we have teams that come and they spend the whole time hanging out with their friends and they come back the next week and they mess around with the spray painting booth and they come back the next week and they might be messing around with our digital illustration tablets. So it is the whole range, and some teams, we have one guy who comes every single week and usually he works in our sound booth we have our music recording booth in here, constructing music on a computer. But recently he started working on fashion, so for year he is going every day to the sound booth mixing music and now he started designing shoes, and he made a funky necktie. So it is really about having mentors in the space but having a space that is really team-driven. So anyway that is a long tangent but we do partner with WOSU which is a part of the Ohio State University and the Wexner on that, but we don't collaborate with their departments. We recently had a conversation actually with some professors from the engineering department because they work on the research grant right now to look at kids who are identified as art types and kids identified as engineer types. They wanted to talk with us about a work that they are doing as transdisciplinary in creativity, But it is a shame that our relationship isn't tighter.

Is there anything else that you would like to add which is important and was not included?

I would like to say that I really appreciate the rigor of these questions. These are tough questions and I think that they point to some of the key challenges in the field. And we talk in the United States a lot about what we call 21st Century Learning. What we are really talking about thinking dispositions that we need all along. We need collaboration, communication, creativity, critical thinking, em-

pathy all of these things. We are in a moment where for some people we feel a strong sense of urgency around things that we know take a long time. And that is a difficult place to be in. There are few ways you can response to that idea of having a feeling of urgency and knowing changes are slow. You can either shut down because it is paralyzing or you can say: OK what can I do now that is going to contribute to short term change but do it in a way that is bringing about that long term shift. That is where we are in the museums. I don't really have a background in the museums. This is the first museum that I worked in full time. Prior to this my museum education experience was at the International Center for Photography in New York where I taught lab-based classes and then we go across the street to check exhibitions and I would tour kids around and I would come up with the ways to engage them in the work but beyond that the only experience I have with museums is as a visitor. And I visited the Louvre, I visited Uffizi, the National Gallery in London, the MAD (Museum of Arts and Design), the MoMA (Museum of Modern Art) some of the world most prestigious institutions. I am a perfect museum visitor because behold anything painting and I'll look at it and and look at it and I wonder about it. I am not a typical museum visitor. And so how can we zoom out and take account of where the field is, where different institutions are, and ask ourselves how do we engage people in substantive ways in having quality experiences in a museum. What is does look like is and how can we foster it? So the big idea for us is creativity, for another museum it might be – I know there is one in London it is called Museum of Happiness and their big idea is happiness. How can museum foster happiness? I mean your big idea doesn't need to be creativity but you have to have a big idea. Thank you. It was really a fun, and thank you for a book.

Summary of the interview:

The main goals of the Center for Creativity at CMA are:

1. The design of the “ecosystem” (the term used by Jennifer Lehe), such as tasks, which correspond to the complex creative process of the artist. Creation of situations involving game, curiosity, experimenting and an imagination that generates ever new questions, changing the way of thinking on the subject of reality (including social reality). Tasks are designed for the same participants – children and young people of American descent and local immigrants, as well as teachers who learn creative design.

Development of the teacher's creativity depends on meticulous design of the teaching process in which opportunities are created for observing, describing, interpreting and proving. Museum educator can indicate the reference of the work of art to previous art works, and thus teach looking at the art work as a story. Experience then becomes the basis for development of reflection. It creates the

research context, which can be a starting point for various types of implementation of concepts related to creativity, according to the Deweyan theory of Art as Experience.

2. Collection of data from conducted research on determination of conditions of creativity, and development of dispositions based on Making Creativity Visible program.
3. Collaboration with teachers from the local school district and from the Ohio State University.
4. Transformation of the Center of Creativity into the Teacher Training Institute.
5. Cooperation with Columbus Global Academy in the field of development of global competencies such as critical thinking, abilities to perceive differences, and various points of view.
6. Further improvement of projects in the field of transdisciplinary teaching, which may result in better determination of individual predispositions for specific artistic or technical activities.

Conclusions

The Creativity Center builds its projects on the basis of scientific concepts. Diversity and creativity form the basis for better understanding of multicultural world, its similarities and differences. The Center provides also the basis for building the predisposition of the discoverer – scientist, who strives to describe new components of creativity, while investigating this process. It creates the ecosystem with community consisting of children, young people, immigrants, scientists representing various disciplines, artists, animators as well as creative but unrelated to art people. Connected elements of this ecosystem form a complementary whole, which is launched towards development of creativity. It constitutes a significant point of reference for Polish educators and for Polish museums developing their own creativity enhancement educational programs.

References

- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie – teorie w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Muszyńska, M. (2005). *Wizualne analogie w edukacji. U podstaw antropologicznej koncepcji kształcenia studentów*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Thinking Like an Artist: An Evolving Rubric for Educators*, CMA 2016 – materiały wewnętrzne CMA.

Rozwijanie kreatywności – amerykańskie doświadczenia na podstawie wywiadu z Jennifer Lehe, menedżerem ds. strategii współpracy w Centrum Kreatywności w Muzeum Sztuki w Columbus

Streszczenie

W lutym 2016 roku spotkałam się w Columbus Museum of Art (Columbus, Ohio, USA) z Jennifer Lehe – magistrem sztuki i edukacji, która udzieliła mi wywiadu na temat realizacji projektów związanych z kreatywnym myśleniem i działaniem dzieci i młodzieży uczęszczających na zajęcia muzealne. Głównym celem działalności Centrum Kreatywności w CMA jest projektowanie „całego ekosystemu” (określenie J. Lehe), czyli takich zadań, które są zbliżone do złożonego procesu twórczego artysty. Centrum Kreatywności buduje swoje projekty na podstawie koncepcji naukowych z zakresu różnorodnej i złożonej kreatywności, która jest podstawą do rozumienia wielokulturowego świata, jego różnic, a także daje podstawy do zbudowania predyspozycji odkrywcy – naukowca, dąży do opisywania nowych komponentów twórczości. Stwarza ekosystem, na który składa się społeczność dzieci, młodzieży, imigrantów, animatorów, naukowców różnych dyscyplin oraz innych osób kreatywnych i niezwiązanych ze sztuką. Tak sprzęgnięte elementy „ekosystemu” kreatywności tworzą komplementarną całość, która jest uruchomiona ku rozwojowi. I tym charakteryzuje się działalność CMA.

Słowa kluczowe: kreatywność, ekosystem, rozwój, nauczanie transdyscyplinarne.

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 liniiki 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 (połączenie: 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. (Łukaszewicz, 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. Humaniści 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.