

PEDAGOGIKA

STUDIA I ROZPRAWY

T. XXXIII

Rada Naukowa

dr hab. Krystyna ABLEWICZ, em. prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
dr Edit BODONYI (Uniwersytet Kościoła Reformowanego w Budapeszcie, Węgry)
dr Zdeňka BRAUMOVÁ (Uniwersytet Techniczny w Libercu, Republika Czeska)
dr hab. Katarzyna DORMUS, prof. UKEN (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
dr Zofia FRĄCZEK (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. dr hab. Romuald GRZYBOWSKI (Uniwersytet Gdański)
prof. dr hab. Krzysztof JAKUBIAK (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)
dr hab. Robert JANIK, prof. PCz (Politechnika Częstochowska)
prof. dr hab. Janina KAMIŃSKA (Uniwersytet Warszawski)
prof. dr hab. Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
dr hab. Jacek KULBAKA, prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)
dr hab. Joerg-Werner LINK (Uniwersytet w Poczdamie, Niemcy)
ks. prof. dr hab. Janusz MARIANŚKI (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)
prof. dr hab. Hanna MARKIEWICZ (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)
dr Sean MARTIN (John Carroll University, Ohio; USA)
prof. dr hab. Adam MASSALSKI
prof. dr hab. Andrzej MEISSNER – przewodniczący
prof. dr hab. Roman PELCZAR (Uniwersytet Rzeszowski)
prof. Mária POTOČÁROVÁ (Uniwersytet Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja)
prof. dr hab. Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI
dr hab. Krzysztof RATAJCZAK, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
prof. Elke REICHMAN (Uniwersytet w Ludwigsburgu, Niemcy)
dr hab. Kazimierz RĘDZIŃSKI, em. prof. UJD
prof. dr hab. Bogusław ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)
dr hab. Agnieszka WĄŁĘGA, prof. UMK (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
dr hab. Paweł ZIELIŃSKI, prof. UJD (Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie)
prof. dr hab. Dorota ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Lista Recenzentów

dr hab. Krystyna ABLEWICZ, em. prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego
dr hab. Marek BIAŁOKUR, prof. Uniwersytetu Opolskiego
prof. dr hab. Oksana BODNAR (Uniwersytet im. W. Hnatiuka w Tarnopolu)
prof. dr hab. Ludmila BUTENKO (Uniwersytet Ługański im. T. Szewczenki – Połtawa)
dr hab. Witold CHMIELEWSKI, prof. Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
dr hab. Jolanta KARBOWNICZEK, prof. Akademii WSEI w Lublinie
prof. dr hab. Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
dr hab. Tomasz OLCHANOWSKI, Uniwersytet w Białymstoku

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów.

UNIwersytet JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE

PEDAGOGIKA
STUDIA I ROZPRAWY

TOM XXXIII



Częstochowa 2024

Redaktor naczelny
Miroslaw ŁAPOT

Sekretarz redakcji
Pawel ZIELIŃSKI

Redaktorzy tomu
Miroslaw ŁAPOT
Pawel ZIELIŃSKI

Redaktor naczelna wydawnictwa
Paulina PIASECKA-FLORCZYK

Korekta tekstów polskojęzycznych
Dariusz JAWORSKI

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Sławomir SADOWSKI
(na okładce wykorzystano zdjęcie Ireny Wojnar autorstwa Hanny Kostyło)

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Copyright © 2024 Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie oraz autorzy, pewne
prawa zastrzeżone. Licencja Creative Commons – Uznanie autorstwa (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)

ISSN 2658-1213

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, al. Armii Krajowej 36A
www.ujd.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@ujd.edu.pl

SPIS TREŚCI

Słowo od redaktorów tomu	9
STUDIA I ROZPRAWY	
STUDIES AND DISSERTATIONS	
Isabella Ezinwa OKOKOYO, Caroline Ochuko ALORDIAH	
Exploring the Interplay of Interpersonal Skills, Gender, Experience, Relationship Skills, Space Utilisation, and Instructional Skills in preschool teachers' Classroom Management	13
Badanie wzajemnego oddziaływania umiejętności interpersonalnych, płci, doświadczenia, umiejętności w zakresie relacji, wykorzystania przestrzeni i umiejętności instruktażowych w zarządzaniu klasą przez nauczycieli przedszkolnych (Streszczenie)	35
Monika CHŁAD, Robert JANIK	
Transport in the Beginnings of Civilizations in the Context of Symbolism and Education	37
Transport w początkach cywilizacji w kontekście symboliki i edukacji (Streszczenie) ...	46
Katarzyna OLEJNICZAK-SZUSTER, Robert JANIK	
The Idea and Educational Aspects of Sustainable Development and its Implementation on the Instance of Verkehrsbetriebe Hamburg-Holstein (VHH)	47
Idea i edukacyjne aspekty zrównoważonego rozwoju oraz jego realizacja na przykładzie Verkehrsbetriebe Hamburg-Holstein (VHH) (Streszczenie)	60
Joanna Dominika BELZYT	
Egzystencjalna kategoria spotkania w procesie samorealizacji i samowychowania. Porównanie stanowisk Ottona F. Bollnowa oraz Józefa Tischnera	61
The existential category of encounter in the process of self-realisation and self-education. A comparison of the positions of Otto F. Bollnow and Jozef Tischner (Abstract)	78
Beata ŁUKASIK	
Szkoła miejscem rozwoju umiejętności emocjonalnych dzieci i młodzieży	81
School as a place for developing emotional skills of children and adolescents (Abstract)	91
Agnieszka BOROWIECKA, Edyta SKOCZYLAS-KROTLA	
Wokół matematyki w tekstach dla dzieci w młodszym wieku szkolnym ...	93
Around Mathematics in Texts for Children at Younger School Age (Abstract)	107

Marzena BOGUS-SPYRA

Elementy edukacji wielokulturowej w warunkach dominacji. Przekaz tradycji kulturowych w szkołach Śląska Cieszyńskiego w XIX i na początku XX wieku	109
Elements of multicultural education under conditions of domination. Transmission of cultural traditions in the schools of Cieszyn Silesia in the 19th and early 20th centuries (Abstract)	125

Piotr JAWORSKI

Księżda Walentego Gadowskiego (1861–1956) autoprezentacja <i>Elementarnego katechizmu katolickiego</i>	127
Rev. Valentine Gadowski's self-presentation of the <i>Elementary Catholic Catechism</i> (Abstract)	146

BADANIA PEDAGOGÓW UKRAIŃSKICH

RESEARCH OF UKRAINIAN PEDAGOGUES

Олексій КАРАМАНОВ (Aleks KARAMANOV), Ольга ЖЕЛЕЗНИК (Olha ZHELEZNYK), Оксана СУРМАЧ (Oksana SURMACH)

«Дні Європейської Спадщини у Львові» як приклад освітньої комунікації музею і школи	151
'European Heritage Days in Lviv' as an example of educational communication between museum and school (Abstract)	157
Dni Dziedzictwa Europejskiego we Lwowie jako przykład komunikacji oświatowej między muzeum a szkołą (Streszczenie)	158

Ольга ЖЕЛЕЗНИК (Olha ZHELEZNYK)

«Пам'ять у бронзі та камені»: музейно-педагогічна реконструкція та урок-реквієм пам'яті загиблих польських науковців	159
'Memory in bronze and stone': museum and pedagogical reconstruction and a lesson-requiem in memory of the fallen polish scientists (Abstract)	171
„Pamięć w brązie i kamieniu zapisana” – muzeum i rekonstrukcja pedagogiczna w postaci lekcji poświęconej pamięci rozstrzelanych naukowców polskich (Streszczenie)	172

Оксана КРАВЧЕНКО (Oksana KRAVCHENKO), Назар САЛАТА (Nazar SALATA)

Цифрова безбар'єрність як вимога сучасного соціального обслуговування	173
Digital barrier-free accessibility as a requirement of modern social services (Abstract)	183
Dostępność cyfrowa jako wymóg we współczesnym systemie świadczenia usług socjalnych (Streszczenie)	183

BADANIA NAUKOWE MŁODYCH PEDAGOGÓW

SCIENTIFIC WORKS OF YOUNG PEDAGOGUES

Sandra ŚCIERANKA

Znaczenie powołania i pasji wobec powinności w zawodzie nauczyciela	187
The importance of vocation and passion for duty in the teaching profession (Abstract)	197

Ewelina KULAS

Empatia kognitywna i neurony lustrzane w kontekście pedagogiki	199
Cognitive empathy and mirror neurons in the context of pedagogy (Abstract)	213

Mariola KOKOWSKA

Emoji muzyczne jako narzędzie komunikacji w mediach społecznościowych i edukacji medialnej	215
Musical emoji as a medium of communication in social media and media education (Abstract)	247

Przemysław MAKLES

Cyberprzemoc a młodzież: Jak technologia kształtuje relacje rówieśnicze	249
Cyberbullying and youth: How technology shapes peer relationships (Abstract)	262

Zuzanna MAJTYKA

Dziecko w kulturze żydowskiej	263
Child in Jewish culture (Abstract)	276

KRONIKA

CHRONICLE

Paweł ZIELIŃSKI

[rec.] Michał Nowicki, <i>Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2024, ss. 218	279
---	-----

Mirosław ŁAPOT

Dziecko na przestrzeni dziejów – sprawozdanie z konferencji naukowej na Uniwersytecie w Białymstoku (21–22.10.2024)	285
---	-----

Słowo od redaktorów tomu

Oddajemy Państwu do rąk kolejny (33) numer naszego pisma „Pedagogika. Studia i Rozprawy”. Jest to jednocześnie drugi numer periodyku w nowej formule. W części głównej czasopisma odnajdziecie Państwo artykuły w języku angielskim i polskim, prezentujące zróżnicowane podejścia w badaniach edukacyjnych, uwzględniające ich aspekt filozoficzny, historyczny, dydaktyczny, kulturowy i szkolny w ujęciu badaczy polskich i obcych.

Kontynuujemy również współpracę z naukowcami ukraińskimi, których artykuły zamieszczamy w stworzonym dla nich specjalnie dziale naszego czasopisma – *Badania pedagogów ukraińskich*. Tym samym podtrzymujemy bliską współpracę z naszymi wieloletnimi przyjaciółmi ze Lwowa oraz zacieśniamy współpracę z innymi uniwersytetami przez zamieszczanie artykułów ich przedstawicieli, jak na przykład z Państwowym Uniwersytetem Pedagogicznym im. Pavlo Tychyny w Humaniu.

Co nas bardzo cieszy, mogliśmy zamieścić, tak jak w poprzednim tomie, w dziale: *Badania naukowe młodych pedagogów*, recenzowane teksty młodych badaczy; w tym numerze znalazł się m.in. tekst nowo wypromowanej w Uniwersytecie Łódzkim na Wydziale Nauk o Wychowaniu doktor Joanny Dominiki Belzyt oraz praca studentki piątego roku pedagogiki Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie Zuzanny Majtyki. Zależy nam na podobnych publikacjach, które zapowiadają nową generację polskich pedagogów-badaczy i wspierają kontynuację pokoleniową w pedagogice jako dyscyplinie naukowej.

W *Kronice* tym razem zawarliśmy recenzję nowej książki dotyczącej historii myśli pedagogicznej w Indiach starożytnych, autorstwa Michała Nowickiego, oraz sprawozdanie z konferencji naukowej w Uniwersytecie w Białymstoku dotyczącej statusu dziecka na przestrzeni dziejów.

Potencjalnych Autorów, których zapraszamy do składania tekstów, prosimy jednocześnie o dokładne zastosowanie się do uwag związanych z ich przygotowywaniem dla naszego pisma i redakcji, zamieszczonych na stronach internetowych czasopisma:

<https://czasopisma.ujd.edu.pl/index.php/Pedagogika/zasady>

<https://czasopisma.ujd.edu.pl/index.php/Pedagogika/about/submissions>.

Mirosław Łapot
Paweł Zieliński

STUDIA I ROZPRAWY
STUDIES AND DISSERTATIONS

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.01>

Isabella Ezinwa OKOKOYO

University of Delta, Agbor, Nigeria

e-mail: isabella.okokoyo@unidel.ed.ng

Caroline Ochuko ALORDIAH

<https://orcid.org/0000-0002-2917-9302>

University of Delta, Agbor, Nigeria

e-mail: caroline.alordiah@unidel.edu

Exploring the Interplay of Interpersonal Skills, Gender, Experience, Relationship Skills, Space Utilisation, and Instructional Skills in preschool teachers' Classroom Management

Abstract

Early childhood education requires an effective classroom management plan to create the optimal learning environment for improved student outcomes. This quantitative study examined the relationship between behavioural skills, classroom management skills (CMS), space CMS, relational CMS, interpersonal CMS, gender, experience, and instructional CMS. The participants were preschool teachers from various schools, and the data collection methods were self-report questionnaires. The research used regression analysis as a method for investigating the connections that existed between the relevant variables. The findings revealed that while gender and relationship CMS did not significantly mediate the relationship between instructional CMS and the mediating variables (behavioural CMS and space CMS), interpersonal CMS does. The direct effect of gender, experience, and relationship CMS on the mediating variables was insignificant, but that of interpersonal CMS was. The total impact of gender and relationship CMS on instructional CMS was insignificant, but that of experience and interpersonal skills were significant. The mediating variables have a significant positive effect on instructional CMS.

In summary, interpersonal CMS, behavioural CMS, space CMS, and experience positively affect instructional CMS. This study provides empirical proof of the relationships between these parameters in classroom administration. The study suggests that early year's educators and school officials should prioritise behaviour control measures interpersonal skills and help students use space creatively. This will improve teaching and classroom management. This study can help educators and administrators create engaging and supportive learning environments.

Keywords: Classroom management skill (CMS), Preschool teachers.

Introduction

When creating an optimal atmosphere for the student's academic growth, classroom management is one of the most significant things that may be considered (Akin et al., 2016). "Classroom management" refers to the process teachers go through to guarantee that classroom lessons run smoothly, and that students' disruptive behaviour does not interfere with the delivery of learning materials to the children (Alamri, 2022; Ozen & Yildirim, 2020; Zulkifli et al., 2019). It entails trying to avoid disruptive behaviour and taking action to remedy the behaviour when it has already happened. Students who are bullied cannot focus on their homework, significantly dropping the child's overall academic performance. These disturbances may vary from minor clashes amongst children to more significant problems with the functioning of the social class system (Özçelik & Sapsağlam, 2023). An effective classroom management plan will include several critical components, including the ability to govern the students' actions, the capacity to use the available space effectively, relational skills, interpersonal skills, and instructional skills. Effective classroom management requires several skills, including the ability to get pupils actively interested in the lesson, the capacity to regulate the distractions in the classroom, and the capacity to manage time (Cahyani, 2017).

Several classroom management skills (CMS) can help preschool teachers manage their classrooms effectively. Some such CMS are relationship CMS, interpersonal CMS, behavioural CMS, space CMS, and instructional CMS (Karademir & Saatçioğlu, 2021; Aksoy, 2020; Önder & Önder Öz, 2018). To maintain a positive and fruitful atmosphere in the classroom, educators of preschool-aged children need to be equipped with excellent behavioural CMS (Degol & Bachman, 2015). It is necessary to have enhanced talents in classroom management since this would lead to settings inside the classroom that would make it feasible for all pupils to learn without being disturbed (Laghari et al., 2020). The term "behaviour CMS" refers to teachers' strategies and procedures in the classroom to foster positive student behaviour and create an educational setting conducive to student growth (Akirolu and Gokolu, 2019). Some examples of skills in this area include communication skills, strategies for rewarding desirable behaviours, and methods for proactively controlling challenging behaviours. Instructors who can manage disruptions in the classroom, maintain student engagement, and create a friendly atmosphere in the school are more equipped to tackle these challenges (Vandenbroucke et al., 2017; Emmer & Sabornie, 2015). In addition, Wang and Holcombe (2010) found that teachers with better behaviour skills also had higher levels of instructional effectiveness and student achievement.

In addition, one more essential component of effective classroom management is using the available space effectively (Castilla et al., 2017). It is probable that the classroom layout, including the placement of items like furniture and supplies, substantially influences how effectively education is delivered. This is something that must be taken into consideration (Asino & Pulay, 2018). An arrangement in the classroom that is well-organised and practical provides support for a wide variety of educational activities. It encourages seamless transitions and makes it easier for teachers and students to communicate with one another. The capabilities required to make the most of the space in a classroom are skills that instructors need to have to make the most available space. Not only does this make it simpler for students to work together on group projects, but it also creates an atmosphere that is aesthetically attractive and intellectually challenging (Sanfo & Malgoubri, 2023; Barrett et al., 2015). Educators who make the most of the space that is allotted to them in their classrooms are more likely to use a broad range of instructional CMS and to successfully regulate the dynamics of the interactions that take place amongst their pupils (Marder et al., 2023; Mahvar et al., 2018).

There is a correlation between increased teaching abilities and student engagement, as well as increased student engagement and the relationship skills of instructors (Poulou, 2020; Martin & Collie, 2019). Relationship classroom management skills refer to establishing positive relationships with students, parents, and colleagues (Egeberg et al., 2020). This refers to preschool teachers' ability to establish and maintain positive relationships with children, parents, and colleagues. Effective relationship classroom management skills include being approachable, empathetic, and responsive to the needs of others. Teachers with strong relationship classroom management skills can build trust with their students and create a safe and supportive learning environment in a preschool classroom. These relationships CMS include the instructors' capacity to establish supportive classroom environments and cultivate constructive connections with their students. (Fernández-García et al., 2019). To successfully manage interactions, promote collaboration, and develop a learning environment that is respectful and friendly to all students, it is very vital to have excellent interpersonal CMS. Establishing rapport, communicating, resolving problems, cooperating, working as a team, having empathy for others, and gaining understanding are some of the skills that fall under this category. Strong interpersonal skills may help promote student engagement, support good behaviour, and aid social-emotional development. These abilities can also contribute to a joyful and conducive learning atmosphere, which can be contributed to by having robust interpersonal CMS. Teachers with strong interpersonal CMS are better able to manage the specific needs of their pupils, maintain control over the classroom dynamics, and provide an educational setting that encourages and accepts all students.

The term “instructional CMS” refers to the collection of capabilities and strategies that instructors draw upon to manage their classrooms efficiently while simultaneously providing instruction to their students. It comprises the techniques, practices, and approaches that instructors use to cultivate an atmosphere that is favourable to learning, encourages student participation, and supports teaching and learning that is both effective and efficient (Ozen & Yildirim, 2020; Pitchford et al., 2019). In addition to skills related to conduct and the use of space, a broad range of pedagogical factors, including classroom management, can potentially impact instructional abilities (Kwok, 2017). For instance, gender has been explored as a potential element that leads to differences in teaching ability. The research on gender differences in the administration of classrooms has yielded mixed findings (Antonio, 2020; Al-Kindi et al., 2017; Varank et al., 2013). Yet, several studies suggest that male and female instructors may use various instructional strategies and approaches to classroom management. (Keng, 2020; Santrock, 2017). Experience is yet another component of one’s educational background that has the potential to influence their ability to instruct. New teachers often struggle to keep order in their classes, and they might greatly benefit from more support and further training to strengthen their talents as educators (Mohd Said et al., 2021; Yusnita et al., 2018; Ingersoll & Strong, 2011).

There are studies on the skills needed to be an effective preschool teacher (Ozen et al., 2018; Yilmaz et al., 2016) and classroom management skills of preschool teachers (Aksoy, 2020; Beaudoin et al., 2018). Also, some studies have looked at classroom management’s influence on children’s academic achievement. But there is a lack of research specifically investigated the relationship among these classroom management skills in Nigeria. In addition, the mediating effect of some of these classroom management skills has not been studied. This study decided to cover these empirical gaps in the literature (Alordiah, 2023). Hence the study investigates the influence of behaviour CMS, space usage, interpersonal CMS, and relationship CMS have on instructional classroom management skills, with a particular emphasis on improving instructional capabilities. Specifically, the research examines how classroom management can improve by improving instructional abilities. The primary goals of the study include determining the direct, indirect, and total effects of the independent variables (gender, experience, relationship CMS, and interpersonal CMS), as well as the effects of the mediating variables (behaviour CMS and space CMS), on instructional skills in the classroom management of preschool teachers. Another goal of the study is to determine the effects of the mediating variables (behaviour CMS and space CMS) on instructional skills in the classroom management of preschool teachers. This research’s findings are intended to add to the existing body of knowledge on classroom management and instructional skills. Ultimately, this will lead to greater educational chances for teachers to improve teaching strategies, which will improve children’s learning.

Method

Participants

The participants in this survey study are preschool teachers from public, private, and faith-based schools in Delta and Anambra states in Nigeria. The study population comprised preschool teachers in two Geo-Political Zones (GPZ) in Nigeria (there are six Geo-Political Zones in Nigeria). The two GPZs that made up the population were from southern Nigeria. We randomly choose one state from each of the two GPZs. A sample of 264 preschool teachers was selected using purposive sampling. Participants were selected based on the following inclusion criteria: they must be currently employed as preschool teachers, have at least one year of teaching experience, and have completed their pre-service teacher training. The sample consisted of 14 (5.3%) male and 250 (94.7%) female preschool teachers. Also, 211 (79.9), 23 (8.7%), and 30 (11.4%) of preschool teachers were drawn from private, public, and faith-based schools, respectively. The experience of the preschool teachers has a mean of 5.64 ± 5.36 .

Measures

The study used a self-report questionnaire to measure preschool teachers' predictor skills and instructional classroom management skills (Alordiah & Ossai, 2023). The questionnaire consists of six sections. Section one measured the personal information (gender, years of teaching experience, state, and school type) of the preschool teachers. Four sections (sections 2–5), each measuring one of the predictor skills (Relationship, Interpersonal, Behaviour, and Space classroom management skills) and the last section measuring Instructional Classroom Management Skills. The questionnaire items were prepared based on information obtained from the literature review and the researcher's personal experiences. Some of the items in the relationship classroom management skills are talking with the children, maintaining eye contact, I call the children by their names, and I note individual birthdays and accomplishments. The section on interpersonal classroom management skills has items like I operate open-mindedness when dealing with children, I apply persuasiveness in making the children do the right thing, and I apply conflict management skills when addressing disagreements among the children. The behaviour classroom management skills section consists of items like I use various behaviour management models/techniques. I encourage children with positive statements; I remind them of expected behaviour; I warn them of the consequences of misbehaving. Some of the items in the space classroom management skill sections are I design suitable seating arrangements, I make children work in small groups, I separate workspace from play space in my class, and making sure that the transition from one activity to

the next is smooth; I teach them to always wait for their turn, I teach them to sit calmly and wait for teacher's instruction, I teach them to put their materials back after use. Lastly, a few of the items in the instructional classroom management skill sections are If a child disrupts the lesson, I redirect the child quickly, I encourage students to engage in learning tasks, I prepare well-structured learning activities, I encourage children to talk about their experiences, I signal my children that it is time for serious work, I use incentives. The questionnaire used a 4-point Likert scale (Never, Rarely, Sometimes, Always). The reliability of the five sections using Cronbach Alpha ranges between .79 to .83. The questionnaire was reliable. The instrument was also valid based on the reports of expert judges who rated the relevance and adequacy of the items in the questionnaire.

Procedures

The researchers contacted the selected schools in the selected states to request participation. Preschool teachers who agreed to participate were given an informed consent form to sign. Participants then complete the questionnaire in a quiet and private location at their school. The researchers and the trained research assistants were available to answer any questions arising during the questionnaire's completion.

Ethical Considerations

This study adhered to ethical principles such as informed consent, confidentiality, and the right to withdraw. The participants were informed about the purpose of the study, their right to refuse participation and the confidentiality of their responses. The data was stored securely, and only the researchers had access to the data. The researchers ensured that participants were not harmed or exposed to any risk.

Data Analysis

The JAMOWI 2.25 statistical package was used to carry out the descriptive statistics analysis, correlation, multiple regression and the predictive effects of the independent and mediating variables on the dependent variable. The significance level was set at $p < .05$.

Results

Model Information

The study explores 11 models, two mediator models, one full model, and eight indirect effect models.

Mediator models

1. m1: This model examines the relationship between behaviour skills and the predictors of gender, experience, relationship skills, and interpersonal skills.
 2. m2: This model examines the relationship between space skills and the predictor's gender, experience, relationship skills, and interpersonal skills.
- Full model

3. m3: This model includes all the predictors (behaviour skills, space skills, gender, experience, relationship skills, and interpersonal skills) and examines their relationship with instructional skills.

The indirect effects (mediation paths) are represented as IE1 to IE8:

1. IE1: This represents the indirect effect of gender on instructional skills through behaviour skills. It suggests that gender may influence instructional skills by affecting behaviour skills.
2. IE2: This represents the indirect effect of gender on instructional skills through space skills. It suggests that gender may influence instructional skills by affecting space skills.
3. IE3: This represents the indirect effect of experience on instructional skills through behaviour skills. It suggests that experience may influence instructional skills by affecting behaviour skills.
4. IE4: This represents the indirect effect of experience on instructional skills through space skills. It suggests that experience may influence instructional skills by affecting space skills.
5. IE5: This represents the indirect effect of relationship skills on instructional skills through behaviour skills. It suggests that relationship skills may influence instructional skills by affecting behaviour skills.
6. IE6: This represents the indirect effect of relationship skills on instructional skills through space skills. It suggests that relationship skills may influence instructional skills by affecting space skills.
7. IE7: This represents the indirect effect of interpersonal skills on instructional skills through behaviour skills. It suggests that interpersonal skills may influence instructional skills by affecting behaviour skills.
8. IE8: This represents the indirect effect of interpersonal skills on instructional skills through space skills. It suggests that interpersonal skills may influence instructional skills by affecting space skills.

Path Model

Model Diagram

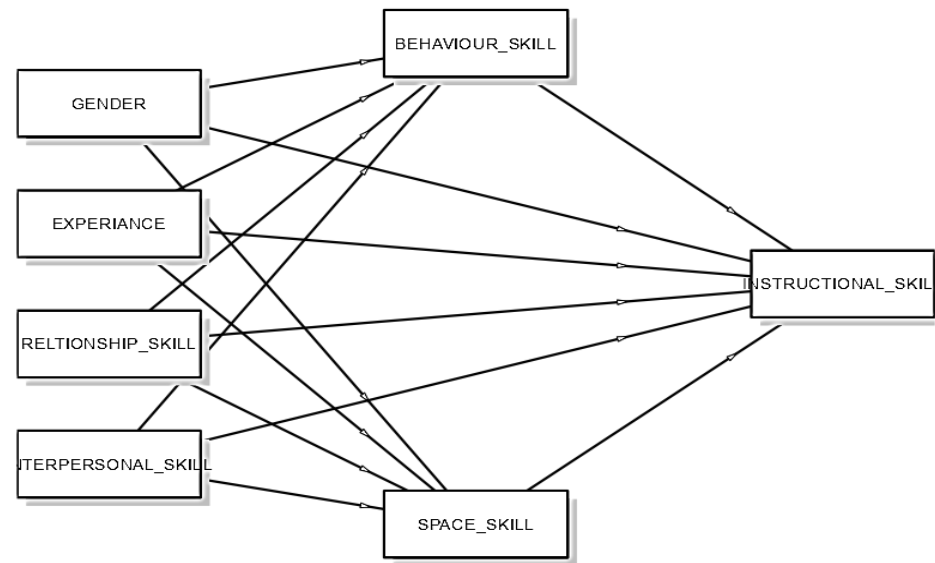


Figure 1
Path Model diagram showing the study's variables

The direct, indirect, and total effects of the independent variables, mediating variables, and dependent variable

Table 1
Indirect, direct and total effect models

Indirect and Total Effects								
95% C.I. (a)								
Type	Effect	Estimate	S.E.	Lower	Upper	β	z	p
Indirect	GENDER $\Rightarrow$ BEHAVIOUR_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.2623	0.491	0.703	1.229	0.0065	0.534	0.53
	GENDER $\Rightarrow$ SPACE_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.9011	1.335	3.517	1.706	0.0233	0.677	0.49
	EXPERIENCE $\Rightarrow$ BEHAVIOUR_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.0140	0.019	-0.020	0.0509	0.00955	0.740	0.459
	EXPERIENCE $\Rightarrow$ SPACE_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.1193	0.0514	0.0186	0.2200	0.08164	2.321	0.020

Table 1
Indirect, direct and total effect models (cont.)

Indirect and Total Effects								
95% C.I. (a)								
Type	Effect	Estimate	S.E.	Lower	Upper	β	z	p
Indirect	RELATIONSHIP_SKILL $\Rightarrow$ BEHAVIOUR_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	-0.0242	0.0335	-0.0898	0.0414	-0.01219	-0.724	0.469
	RELATIONSHIP_SKILL $\Rightarrow$ SPACE_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.1656	0.0909	-0.0126	0.3437	0.08327	1.821	0.069
	INTERPERSONAL_SKILL $\Rightarrow$ BEHAVIOUR_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.2662	0.0560	0.1565	0.3759	0.12757	4.757	< .001
	INTERPERSONAL_SKILL $\Rightarrow$ SPACE_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.6461	0.1024	0.4453	0.8469	0.30959	6.307	< .001
Component	GENDER $\Rightarrow$ BEHAVIOUR_SKILL	1.1794	2.1995	-3.1316	5.4904	0.02856	0.536	0.592
	BEHAVIOUR_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.2224	0.0366	0.1507	0.2942	0.23983	6.076	< .001
	GENDER $\Rightarrow$ SPACE_SKILL	-1.2609	1.8617	-4.9099	2.3880	-0.03467	-0.677	0.498
	SPACE_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.7146	0.0433	0.6298	0.7994	0.67868	16.522	< .001
	EXPERIENCE $\Rightarrow$ BEHAVIOUR_SKILL	0.0628	0.0841	-0.1021	0.2276	0.03984	0.746	0.456
	EXPERIENCE $\Rightarrow$ SPACE_SKILL	0.1669	0.0712	0.0274	0.3065	0.12029	2.344	0.019
	RELATIONSHIP_SKILL $\Rightarrow$ BEHAVIOUR_SKILL	-0.1089	0.1494	-0.4017	0.1838	-0.05081	-0.729	0.466
	RELATIONSHIP_SKILL $\Rightarrow$ SPACE_SKILL	0.2317	0.1264	-0.0161	0.4795	0.12270	1.833	0.067
	INTERPERSONAL_SKILL $\Rightarrow$ BEHAVIOUR_SKILL	1.1969	0.1565	0.8901	1.5038	0.53192	7.646	< .001
	INTERPERSONAL_SKILL $\Rightarrow$ SPACE_SKILL	0.9041	0.1325	0.6444	1.1638	0.45616	6.823	< .001
Direct	GENDER1 $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	1.0555	1.3101	-1.5124	3.6233	0.02756	0.806	0.420
	EXPERIENCE $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.0471	0.0506	-0.0521	0.1463	0.03225	0.931	0.352
	RELATIONSHIP_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.0860	0.0895	-0.0894	0.2614	0.04327	0.961	0.336
	INTERPERSONAL_SKILL $\Rightarrow$ INSTRU- TIONAL_SKILL	0.0915	0.1101	-0.1242	0.3073	0.04386	0.831	0.406

Table 1

Indirect, direct and total effect models (cont.)

Indirect and Total Effects								
95% C.I. (a)								
Type	Effect	Estimate	S.E.	Lower	Upper	β	z	p
Total	GENDER1 $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.4168	2.1134	-3.7255	4.5591	0.01024	0.197	0.844
	EXPERIANCE $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.1804	0.0808	0.0219	0.3388	0.11609	2.231	0.026
	RELATIONSHIP_SKILL $\Rightarrow$ INSTRUCTIONAL_SKILL	0.2273	0.1435	-0.0539	0.5086	0.10755	1.584	0.113
	INTERPERSONAL_SKILL $\Rightarrow$ INSTRU- TIONAL_SKILL	1.0038	0.1504	0.7090	1.2986	0.45238	6.673	< .001

Note. Confidence intervals computed with method: Standard (Delta method)

Note. Betas are completely standardised effect sizes

Indirect effects of the independent variables on the dependent variable

Gender

The indirect effect of gender (contrast variable representing the comparison between male and female) on instructional skills (instructional CMS) through behaviour skill (behavioural CMS) is estimated to be positive (0.2623). However, the effect is not statistically significant ($p = 0.593$), as the confidence interval includes zero. Similarly, the indirect effect of gender on instructional skills through space skills is negative (-0.9011) but not statistically significant ($p = 0.499$). These results suggest that gender differences may not significantly mediate the relationship between instructional skills and the mediating variables (Table 1).

Experience

The indirect effect of experience on instructional skills through behaviour skills is estimated to be positive (0.0140) but not statistically significant ($p = 0.459$). On the other hand, the indirect effect of experience on instructional skills through space skills is positive and statistically significant (0.1193, $p = 0.020$). These findings indicate that experience may have a modest influence on instructional skills, mainly through the mediating variable of space skills (space CMS) (Table 1).

Relationship skill

The indirect effects of relationship skill (relationship CMS) on instructional skills through behaviour skill (-0.0242) and space skill (0.1656) are not statistically significant ($p > 0.05$). These results suggest that the relationship skills may not significantly mediate the relationship between instructional skills and the mediating variables (Table 1).

Interpersonal skill

The indirect effects of interpersonal skill (interpersonal CMS) on instructional skills through behaviour skill (0.2662) and space skill (0.6461) are both positive and highly statistically significant ($p < 0.001$). These findings indicate that interpersonal skills strongly influence instructional skills, primarily through the mediating variables of behaviour skills and space skills. Improving interpersonal skills in classroom management may positively impact instructional effectiveness (Table 1).

Direct effects of independent variables on mediating variables

Table 1 also presents the estimates, S.E., and C.I.s for the component effects, which represent the direct effects of the independent variables on the mediating variables and the direct effects of the mediating variables on instructional skills. The direct effect of gender on behaviour skills (component effect) is not statistically significant ($p = 0.592$), suggesting that gender differences may not directly impact behaviour skills. The direct effect of gender on space skills (component effect) is not statistically significant ($p = 0.498$), indicating that gender differences may not directly affect space skills. The direct effect of experience on behaviour skills (component effect) is not statistically significant ($p = 0.456$), suggesting that experience may not directly impact behaviour skills. The direct effect of experience on space skills (component effect) is statistically significant ($p = 0.019$), indicating that experience may directly influence space skills. The direct effect of relationship skill on behaviour skill (component effect) is not statistically significant ($p = 0.466$), suggesting that relationship skills may not directly impact behaviour skills. The direct effect of relationship skill on space skill (component effect) is not statistically significant ($p = 0.067$), indicating that relationship skills may not directly affect space skills. The direct effect of interpersonal skills on behaviour skills (component effect) is highly statistically significant ($p < 0.001$), suggesting that interpersonal skills directly influence behaviour skills. The direct effect of interpersonal skills on space skills (component effect) is also highly statistically significant ($p < 0.001$), indicating that interpersonal skills directly impact space skills. The direct effect of behaviour skill on instructional skill is highly statistically significant ($p < 0.001$), meaning that behaviour skill directly impacts instructional skills. This is equally true with the effect of space skills on instructional skills (Table 1).

Direct effects of independent variables on the dependent variable

Table 1 also showed the estimates, S.E., and C.I.s for the direct effects of the independent variables on instructional skills. These direct effects represent the influence of each independent variable on instructional skills, independent of

the mediating variables. The direct effect of gender on instructional skills is not statistically significant ($p = 0.420$), indicating that gender differences may not directly impact instructional skills. The direct effect of experience on instructional skills is not statistically significant ($p = 0.352$), suggesting that experience may not directly influence instructional skills. The direct effect of relationship skills on instructional skills is not statistically significant ($p = 0.336$), indicating that relationship skills may not directly impact instructional skills. The direct effect of interpersonal skills on instructional skills is not statistically significant ($p = 0.406$), suggesting that interpersonal skills may not directly influence instructional skills (Table 1).

Total Effects

Table 1 present the estimates, S.E., and C.I.s for the total effects, which represent the overall influence of each independent variable on instructional skills, including both the direct and indirect effects. The total effect of gender on instructional skills is not statistically significant ($p = 0.844$), indicating that the combined direct and indirect effects of gender differences on instructional skills are not significant. The total effect of experience on instructional skills is statistically significant ($p = 0.026$), suggesting that the combined direct and indirect effects of experience on instructional skills are significant. The total effect of relationship skills on instructional skills is not statistically significant ($p = 0.113$), indicating that the combined effects of relationship skills on instructional skills are not significant. The total effect of interpersonal skills on instructional skills is highly statistically significant ($p < 0.001$), suggesting that the combined effects of interpersonal skills on instructional skills are significant.

Regressions Results

Table 2

Regression result of total effect prediction of the dependent variable, instructional skill

Names	Effect	Estimate	S.E.	Lower	Upper	β	df	t	p
GENDER1	MALE - FEMALE	0.417	2.1297	-3.7770	4.611	0.0102	259	0.196	0.845
EXPERIENCE	EXPERIENCE	0.180	0.0815	0.0200	0.341	0.1161	259	2.214	0.028
RELATIONSHIP	RELATIONSHIP_	0.227	0.1446	-0.0574	0.512	0.1075	259	1.572	0.117
SKILL	SKILL								
INTERPERSON	INTERPERSONAL	1.004	0.1516	0.7053	1.302	0.4524	259	6.623	< .001
SKILL	_SKILL								

In the regression results shown in Table 2, the total effects of the independent variables (gender, experience, relationship skill, interpersonal skill) on dependent variable (instructional skill) are presented. The estimated effect of gender, experience, relationship, and interpersonal skill on instructional skill is 0.417, 0.180, 0.227, and 1.004, corresponding p-values of 0.845, 0.028, 0.117, and 0.001. Experience and interpersonal skills significantly positively affect instructional skills; that of interpersonal skills was more highly significant. This result suggests that as experience increases, instructional skills also tend to increase. Also, a higher level of interpersonal skills suggests higher instructional skills. However, gender and relationship skills do not significantly contribute to instructional skills.

Table 3
Regression results when the dependent variable is behaviour skill

Names	Effect	Estimate	S.E.	Lower	Upper	β	df	t	p
GENDER	MALE – FEMALE	1.174	2.27	3.13	5.52	0.06	29	0.51	0.56
EXPERIENCE	EXPERIENCE	0.068	0.09	0.14	0.20	0.098	259	0.739	0.461
RELATIONSHIP _SKILL	RELATIONSHIP _SKILL	-0.1089	0.1508	-0.406	0.188	-0.0508	259	-0.722	0.471
INTERPERSONAL _SKILL	INTERPERSONAL _SKILL	1.1969	0.1580	0.886	1.508	0.5319	259	7.573	< .001

Table 3 presents the results of the mediator models, with the dependent variable being “behaviour skill” in the context of classroom management. The effects of the independent variables (gender, experience, relationship skill, and interpersonal skill) on the behaviour skills are indicated. The findings show that interpersonal skills have a statistically significant and strong positive effect on behaviour skills. Teachers with higher levels of interpersonal skills tend to exhibit better behaviour management skills in the classroom. This relationship is supported by the large estimate and the low p-value, indicating high confidence in the significance of the effect. The results in Table 3 also suggested that gender, experience, and relationship skills do not directly affect behaviour skills.

Table 4
Regression analysis with the dependent variable being space skill

Names	Effect	Estimate	S.E.	Lower	Upper	β	df	t	p
GENDER1	MALE-FEMALE	-1.261	1.8796	-4.9622	2.440	-0.0347	259	-0.671	0.503
EXPERIENCE	EXPERIENCE	0.167	0.0719	0.0254	0.308	0.1203	259	2.322	0.021

Table 4

Regression analysis with the dependent variable being space skill (cont.)

Names	Effect	Estimate	S.E.	Lower	Upper	β	df	t	p
RELATIONSHIP_SKILL	RELATIONSHIP_SKILL	0.232	0.1276	-0.0197	0.483	0.1227	259	1.815	0.071
INTERPERSONAL_SKILL	INTERPERSONAL_SKILL	0.904	0.1338	0.6407	1.168	0.4562	259	6.758	<.001

Table 4 presents the regression analysis results with the dependent variable being “SPACE SKILL” in the context of classroom management. The effects of the independent variables (gender, experience, relationship skill, and interpersonal skill) on the space skills of teachers are examined.

It can be observed from Table 4 that interpersonal skills have a statistically significant and positive effect on space skills. Teachers with higher levels of interpersonal skills tend to exhibit better space management skills in the classroom. This positive relationship is supported by the large estimate, low p-value, and confidence interval that does not include zero. It suggests that strong interpersonal skills contribute to effectively using classroom space. However, the results show that gender, experience, and relationship skills do not directly affect space skills statistically significantly.

Table 5

Regression analysis for the full model predicting the dependent variable (instructional skill)

Names	Effect	Estimate	S.E.	Lower	Upper	β	df	t	p
BEHAVIOUR_SKILL	BEHAVIOUR_SKILL	0.2224	0.0448	0.1342	0.311	0.2256	257	4.967	<.001
SPACE_SKILL	SPACE_SKILL	0.7146	0.0529	0.6104	0.819	0.6383	257	13.506	<.001
GENDER1	MALE – FEMALE	1.0555	1.3302	-1.5640	3.675	0.0259	257	0.793	0.428
EXPERIENCE	EXPERIENCE	0.0471	0.0513	-0.0539	0.148	0.0303	257	0.919	0.359
RELATIONSHIP_SKILL	RELATIONSHIP_SKILL	0.0860	0.0914	-0.0939	0.266	0.0407	257	0.941	0.347
INTERPERSONAL_SKILL	INTERPERSONAL_SKILL	0.0915	0.1058	-0.1168	0.300	0.0412	257	0.865	0.388

Table 5 presents the results of a regression analysis with the dependent variable “instructional skill” in the context of classroom management. The aim is to examine the relationship between several independent variables (behaviour skill, space skill, gender, experience, relationship skill, and interpersonal skill) and teachers’ instructional skills. It can be observed that both behaviour skills and space skills have statistically significant and positive effects on instructional

skills. Teachers with higher levels of behaviour and space skills tend to exhibit better instructional skills in the classroom. These positive relationships are supported by the large estimates, low p-values, and confidence intervals that do not include zero. It suggests that effective behaviour management and utilisation of classroom space positively contribute to instructional skills. On the other hand, the variables gender, experience, relationship skills, and interpersonal skills do not have statistically significant direct effects on instructional skills.

Discussion

In classroom management, this research aimed to investigate how elements related to teaching, such as behaviour CMS, space CMS, interpersonal CMS, relationship CMS, gender, and experience, affect instructional CMS. The results give valuable insights into the correlations between these factors and their implications for improving instructional CMS. Behaviour CMS was shown to be a strong predictor of instructional CMS of preschool teachers. Since there is a positive correlation between behaviour skills and instructional CMS, it can be deduced that instructors who possess efficient behaviour management techniques are more likely to demonstrate great instructional CMS. This conclusion is consistent with other studies emphasising the significance of maintaining a good classroom atmosphere and practising effective behaviour management to maximise student engagement and learning outcomes (Stevenson et al., 2020; Jones & Jones, 2016; Massetti et al., 2010). It is easier for teachers to create an ideal learning environment favourable to successful teaching if they first set clear expectations for students, consistently praise good behaviours, and then handle troublesome behaviours (Paramita et al., 2020; Simonsen et al., 2020; Gage et al., 2018).

According to the findings of the mediation study, interpersonal CMS have a strong indirect impact on instructional classroom management skill. Skills about classroom behaviour CMS and space CMS mainly mediate this influence. On the other hand, the impacts of gender differences, experience, and interpersonal skills on instructional CMS are either insignificant or have minor direct and indirect effects. This is true for both the direct and the indirect effects. These results indicate how important it is to work on building interpersonal CMS to boost instructional effectiveness in the administration of classrooms. However, further study is required to comprehend better the intricate connections that exist between these factors and the effects that they have on the administration of the classroom. Both experience and interpersonal CMS play significant roles in predicting instructional CMS in classroom management. Superior instructional skills are significantly connected with greater interpersonal competence,

which is substantially associated with enhanced instructional skills. Teachers with more experience tend to demonstrate better instructional abilities. At least in the context of this study, the findings indicate that gender and relationship skills may not directly affect instructional skills which is in line with Sarfo et al (2015) study.

These results have significance for the professional growth and training of educators. Teachers' instructional CMS can be improved by emphasising the development of teachers' interpersonal skills and offering chances for instructors to acquire experience. In addition, the findings imply that concentrating one's efforts only on gender or interpersonal skills may not directly influence instructional abilities. Further research must confirm and generalise these results to diverse contexts and groups.

Because of the consequences of these results, interpersonal skills have been highlighted as particularly important for good space management in the classroom. Educators who have excellent interpersonal CMS are more likely to be able to establish an ideal physical environment that encourages learning and participation in classroom activities (Pansiri, 2008). The training of teachers and efforts for professional development should stress the development of interpersonal CMS to improve space management (Mouw et al., 2020).

The ramifications of these results underline how important it is to effectively control student behaviour and use available space to improve teaching abilities in the classroom. It is more probable for teachers to encourage students learning and involvement in classroom activities if they display effective ways of managing student behaviour and make optimal use of available classroom space (Escobar, 2023; Schwab et al., 2014). Programs for the training of teachers and initiatives for professional development should emphasise the development of skills for behaviour control and spatial organising to improve the efficacy of instructional methods (Parkash, 2017; Sarfo et al., 2015).

The effective usage of space was another factor that significantly improved instructional CMS. Teachers who can efficiently arrange their physical classrooms, strategically distribute resources, and maximise space for educational goals are more likely to display better levels of instructional competency (ALKIN-ŞAHİN> et al., 2022; Kuyini et al., 2016). This study lends credence to the idea that the surrounding environment plays a significant part in creating favourable conditions for educational opportunities (Barrett et al., 2015). A classroom that has been thoughtfully planned has the potential to boost children's engagement, encourage interaction, and provide an environment that is conducive to efficient teaching (Hu et al., 2021). To make the most of the chances for teaching, educators should carefully consider the placement of furniture, the presentation of educational materials, and the use of available space.

The results of this research have important implications for the development of teaching abilities and the administration of classrooms. Because good classroom management abilities directly affect the quality of education, teachers should be strongly encouraged to acquire these skills. Preschool teachers may be provided with ways to promote good behaviours, manage problematic behaviours, and foster a supportive classroom atmosphere by participating in professional development programs and training seminars. In addition, consideration needs to be made of the physical atmosphere of the classrooms. Creating a well-organised and dynamic learning environment that encourages active involvement and engagement on the part of students should receive support from the education community (Asok et al., 2016). School administrators are critical in creating supportive school policies prioritising effective instructional classroom management skills (Ezechinyere et al., 2021). They can provide early years teachers with the necessary resources, materials, and technology to optimise their classroom space and implement effective instructional strategies. Administrators can also implement a system of regular classroom observations and provide constructive feedback to early years teachers. Additionally, administrators can involve early years teachers in decision-making processes related to classroom management and instructional practices, valuing their expertise and insights and encouraging a collective effort towards improving classroom management and instructional skills.

Despite the great insights gathered from this research, it is essential to realise that there were some limitations. The research included self-report questionnaires which is susceptible to possible biases and limitations due to the nature of self-reporting interpretations. In further research, researchers might use a combination of research procedures to get a more holistic comprehension of the connections investigated in this study. Also, the male preschool teachers used in the study were far fewer than their female counterpart. Caution should be taken when generalizing the findings on gender. In addition, the results may not apply to all teachers since the research was conducted with just a small subset of classroom instructors. The findings of the research would have a higher degree of external validity if they were replicated with a participant pool that was both bigger and more demographically varied.

Conclusion

The purpose of this research was to add to the current body of literature by investigating the connections between behavioural CMS, space CMS, experience, gender, interpersonal CMS, relationship CMS, and instructional CMS. The results shed light on the significance of space CMS and behaviour CMS, interper-

sonal CMS, and experience as essential factors in improving instructional CMS. The results imply that educational institutions and politicians should prioritise tactics and support mechanisms that seek to develop behaviour CMS, interpersonal CMS, and optimise classroom settings. These strategies and mechanisms are focused on improving classroom environments. They will be able to increase the students' learning outcomes if they accomplish this since it will establish an environment favorable to efficient teaching. In the next study, other elements that impact instructional abilities should be investigated further, and various populations should be taken into consideration to get a thorough knowledge of successful classroom management strategies.

Recommendations

Based on the findings and implications of this study, the following recommendations are suggested for early years teachers and school administrators:

- Provide professional development programs focused on behaviour management strategies, interpersonal skills, and instructional techniques to enhance teachers' classroom management skills.
- Foster a positive and supportive classroom environment that promotes positive relationships between teachers and students and among students themselves.
- Encourage collaboration and sharing of best practices among teachers to exchange ideas and strategies for effective classroom management.
- Implement policies and guidelines prioritising effective classroom management practices, emphasising the importance of creating a conducive learning environment.
- Conduct further research to explore additional variables that may impact instructional skills and classroom management in early years education.
- Collaborate with parents and guardians to establish a strong home-school partnership, promoting consistent behaviour management strategies and student support.

References

- Akın, S., Yıldırım, A., & Goodwin, A.L. (2016). Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(3); <https://doi.org/10.12738/estp.2016.3.0376>.

- Aksoy, P. (2020). The Challenging Behaviors Faced by the Preschool Teachers in Their Classrooms, and the Strategies and Discipline Approaches Used against These Behaviors: The Sample of United States. *Participatory Educational Research*, 7(3), 79–104; <https://doi.org/10.17275/per.20.36.7.3>.
- Alamri, H.R. (2022). A Longitudinal Study of Saudi EFL Teacher Perspectives on Classroom Management Strategies. *English Language Teaching*, 15(5), 128; <https://doi.org/10.5539/elt.v15n5p128>.
- Alkin-Şahin, S., Guclu, N.T., & Uyar, M.Y. (2022). The predictive relationships between pre-school teachers' classroom management skills and their thinking supportive behaviours. *International Online Journal of Primary Education*; <https://doi.org/10.55020/iojpe.1158422>.
- Al-Kindi, N.S., & Al-Mekhlafi, A.M. (2017). The Practice and Challenges of Implementing Critical Thinking Skills in Omani Post-basic EFL Classrooms. *English Language Teaching*, 10(12), 116–116; <https://doi.org/10.5539/elt.v10n12p116>.
- Antonio, R.P. (2020). Developing Students' Reflective Thinking Skills in a Metacognitive and Argument-Driven Learning Environment. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(3), 467–467; <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i3.1096>.
- Alordiah, C.O. (2023). Mind the gap: exploring effective strategies for conducting gap analysis in educational studies. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 7(1), 1–14.
- Alordiah, C.O., & Ossai, J.N. (2023). Enhancing Questionnaire Design: Theoretical Perspectives on Capturing Attitudes and Beliefs in Social Studies Research. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 8(10); <https://doi.org/10.5281/zenodo.10040292>.
- Asok, D., Abirami, A.M., Angeline, N., & Lavanya, R. (2016). *Active Learning Environment for Achieving Higher-Order Thinking Skills in Engineering Education*; <https://doi.org/10.1109/mite.2016.020>.
- Beaudoin, K., Skočić Mihić, S., & Lončarić, D. (2018). Croatian Preschool Teachers' Self-Perceived Competence in Managing the Challenging Behaviour of Children. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(2), 123–138; <https://doi.org/10.26529/cepsj.547>.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133; <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>.
- Cahyani, B.H. (2017). PERAN pengelolaan kelas dalam kemampuan regulasi diri pada siswa selama di kelas. *Jurnal Spirits*, 3(1), 1; <https://doi.org/10.30738/spirits.v3i1.1121>.
- Çakiroğlu, N., & Gökoğlu, S. (2019). Development of fire safety behavioural skills via virtual reality. *Computers & Education*, 133, 56–68; <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.014>.

- Castilla, N., Llinares, C., Bravo, J.M., & Blanca, V. (2017). Subjective assessment of university classroom environment. *Building and Environment*, 122, 72–81; <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2017.06.004>.
- Degol, J.L., & Bachman, H.J. (2015). Preschool teachers' classroom behavioural socialisation practices and low-income children's self-regulation skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 89–100; <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.002>.
- Escobar, M.R. (2023). Teacher's Competencies in Teaching Home Economics to the Acquisition of Student's 21st Century Skills. *International Journal of Research Publications*, 123(1); <https://doi.org/10.47119/ijrp1001231420234694>.
- Egeberg, H., McConney, A., & Price, A. (2020). Teachers' views on effective classroom management: a mixed-methods investigation in Western Australian high schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(2), 107–124; <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09270-w>.
- Emmer, E., & Sabornie, E.J. (Eds.). (2014). *Handbook of Classroom Management*. Routledge.
- Ezechinyere, N. K., & Joy, A. (2021). Teachers' Instructional Skills and Effective Implementation of Inclusive Classroom Practice in Akwa Ibom State. *Cross Currents: An International Peer-Reviewed Journal on Humanities & Social Sciences*, 7(10), 194–200; <https://doi.org/10.36344/ccijhss.2021.v07i10.004>
- Fernández-García, C.M., Maulana, R., Inda-Caro, M., Helms-Lorenz, M., & García-Pérez, O. (2019, March 11). Student Perceptions of Secondary Education Teaching Effectiveness: General Profile, the Role of Personal Factors, and Educational Level. *Frontiers in Psychology*, 10; <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00533>.
- Gage, N.A., Grasley-Boy, N.M., & MacSuga-Gage, A.S. (2018). Professional development to increase teacher behavior-specific praise: A single-case design replication. *Psychology in the Schools*, 55(3), 264–277; <https://doi.org/10.1002/pits.22106>.
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Wu, H.-P., & Vitiello, G. (2021). Preschool teachers' self-efficacy, classroom process quality, and children's social skills: A multilevel mediation analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 242–251; <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.001>.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011, June). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233; <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
- Keng, S.H. (2020, October). Gender bias and statistical discrimination against female instructors in student evaluations of teaching. *Labour Economics*, 66, 101889; <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101889>.
- Karademir, A., & Saatçioğlu, Z. (2021). Preschool teachers' preparation programs in Turkey: A multi-level analysis of variables on classroom manage-

- ment models. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 152–179; <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151347>.
- Kuyini, A.B., Yeboah, K.O., Das, A., Alhassan, A.M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009–1023; <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261>.
- Kwok, A. (2017). Relationships Between Instructional Quality and Classroom Management for Beginning Urban Teachers. *Educational Researcher*, 46(7), 355–365; <https://doi.org/10.3102/0013189X17726727>.
- Laghari, M.A., Siddiqui, A., & Khowaja, Z.K. (2020). E-16 Classroom Management in the Perspective of Teacher's Preparedness. *Al-Aijaz Research Journal of Islamic Studies & Humanities*, 4(1), 171–181; <https://doi.org/10.53575/e16.v4.01.171-181>.
- Mahvar, T., Farahani, M.A., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviours in the classroom: Systematised review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3), 102.
- Marder, J., Thiel, F., & Göllner, R. (2023). Classroom management and students' mathematics achievement: The role of students' disruptive behaviour and teacher classroom management. *Learning and Instruction*, 86, 101746; <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101746>.
- Martin, A.J., & Collie, R.J. (2019). Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876; <https://doi.org/10.1037/edu0000317>.
- Masseti, G.M., & Bracken, S.S. (2010). Classroom academic and social context: relationships among emergent literacy, behavioural functioning and teacher curriculum goals in kindergarten. *Early Child Development and Care*; <https://doi.org/10.1080/03004430801917401>.
- Mohd Said, N.S., Md Khlapih, N.S., Omar Ali, S.R., Mat, K.A., & Mansor, F.A. (2021). The Relationship Between Planning and Preparation, Classroom Environment, Soft Skills and Teaching Effectiveness at Dungun Secondary Schools. *Jurnal Intelek*, 16(1), 62–66; <https://doi.org/10.24191/ji.v16i1.364>.
- Mouw, J.M., Fokkens-Bruinsma, M., & Verheij, G.H. (2020). Using Virtual Reality to promote pre-service teachers' classroom management skills and teacher resilience: A qualitative evaluation. In: *6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20)*. València: Universitat Politècnica de València; <https://doi.org/10.4995/head20.2020.11049>.
- Önder, E., & Önder Öz, Y. (2018). Variables that predict classroom management anxiety and classroom management anxieties level of pre-service teachers. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 8(4), 645–664; <https://doi.org/10.14527/pegegog.2018.025>

- Özçelik, M., & Sapsağlam, Z. (2023). Examination of the Social Competence and Types of Competition of Preschool Children in terms of Different Early Childhood Education Programs. *International E-Journal of Educational Studies*, 7(13), 1–12; <https://doi.org/10.31458/iejes.1189921>.
- Ozen, R., Merve, M., & Yasar, M. (2018). Prospective Preschool Teachers' Academic Achievements Depending on Their Goal Orientations, Critical Thinking Dispositions and Self-Regulation Skills. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 601–613; <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.3.601>.
- Ozen, H., & Yildirim, R. (2020). Teacher Perspectives on Classroom Management. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 99–113; <https://doi.org/10.33200/ijcer.645818>.
- Pansiri, N.O. (2008). Instructional Leadership for Quality Learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(4), 471–494; <https://doi.org/10.1177/1741143208095789>.
- Paramita, P.P., Anderson, A., & Sharma, U. (2020). Effective Teacher Professional Learning on Classroom Behaviour Management: A Review of Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 61–81; <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.5>.
- Parkash, V. (2017). Influences of Teacher Professional Development on Student Outcomes & Efficacy. *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 8(1), 47–47; <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00009.5>.
- Pitchford, N.J., Chigeda, A., & Hubber, P.J. (2019). Interactive apps prevent gender discrepancies in early grade mathematics in a low-income country in Sub-Saharan Africa. *Developmental Science*, e12864; <https://doi.org/10.1111/desc.12864>.
- Poulou, M. S. (2020). Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher–student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41(6), 499–521; <https://doi.org/10.1177/0143034320951911>.
- Sarfo, F.K., Amankwah, F., Sam, F.K., & Konin, D. (2015). Teachers' Self-efficacy Beliefs: The Relationship between Gender and Instructional Strategies, Classroom Management and Student Engagement. *Ghana Journal of Development Studies*, 12(1–2), 19–19; <https://doi.org/10.4314/gjds.v12i1-2.2>.
- Schwab, Y., & Elias, M.J. (2014). From Compliance to Responsibility: Social-Emotional Learning and Classroom Management. In: C.M. Evertson, C.S. Weinstein (eds.), *Handbook of Classroom Management* (pp. 104–125). New York: Routledge; <https://doi.org/10.4324/9780203074114-12>.
- Simonsen, B., Freeman, J., Myers, D., Dooley, K.A., Maddock, E., Kern, L., & Byun, S.Y. (2020). The Effects of Targeted Professional Development on Teachers' Use of Empirically Supported Classroom Management Practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1), 3–14; <https://doi.org/10.1177/1098300719859615>.

- Solheim, K., Ertesvåg, S.K., & Dalhaug Berg, G. (2018). How teachers can improve their classroom interaction with students: new findings from teachers themselves. *Journal of Educational Change*, 19(4), 511–538; <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9333-4>.
- Stevenson, N.J., VanLone, J., & Barber, B.K. (2020). A Commentary on the Misalignment of Teacher Education and the Need for Classroom Behavior Management Skills. *Education and Treatment of Children*, 43(4), 393–404; <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s43494-020-00031-1>.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2017). The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher–Student Interactions for Children’s Executive Functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125–164; <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>.
- Varank, I., & İlhan, S. (2013). The Effects of Teachers’ Educational Technology Skills on Their Classroom Management Skills. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 138–146; <https://doi.org/10.13054/mije.13.60.3.4>.
- Wang, M.T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents’ Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662; <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>.
- Yilmaz, R.M., Kucuk, S., & Goktas, Y. (2016). Are augmented reality picture books magic or real for preschool children aged five to six? *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 824–841; <https://doi.org/10.1111/bjet.12452>.
- Yusnita, Y., Eriyanti, F., Engkizar, E., Anwar, F., Putri, N.E., Arifin, Z., & Syafril, S. (2018, December 28). The Effect of Professional Education and Training for Teachers (PLPG) in Improving Pedagogic Competence and Teacher Performance. *Tadris: Jurnal Keguruan Dan Ilmu Tarbiyah*, 3(2), 123; <https://doi.org/10.24042/tadris.v3i2.2701>.
- Zulkifli, A.S., Sulaiman, N.F., & Mohamed, S. (2019). Pre-Service Teachers Knowledge of Classroom Management. *Creative Education*, 10(12), 2548–2554; <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012182>.

Badanie wzajemnego oddziaływania umiejętności interpersonalnych, płci, doświadczenia, umiejętności w zakresie relacji, wykorzystania przestrzeni i umiejętności instruktażowych w zarządzaniu klasą przez nauczycieli przedszkolnych

Edukacja wczesnoszkolna wymaga skutecznego planu zarządzania klasą, aby stworzyć optymalne środowisko uczenia się, które zapewni lepsze wyniki uczniów. W prezentowanym badaniu ilościowym zbadano związek między umiejętnościami behawioralnymi, umiejętnościami zarządza-

nia klasą (CMS), przestrzennym CMS, relacyjnym CMS, interpersonalnym CMS, płcią, doświadczeniem i instruktażowym CMS. Uczestnikami byli nauczyciele przedszkoli z różnych placówek, a metodą zbierania danych były kwestionariusze samoopisowe (ankiety). W badaniu wykorzystano analizę regresji jako metodę badania powiązań istniejących pomiędzy odpowiednimi zmiennymi. Odkrycia ujawniły, że chociaż płeć i CMS relacji nie pośredniczyły w znaczący sposób w związku między instruktażowym CMS a zmiennymi pośredniczącymi (behawioralnym CMS i przestrzennym CMS), lecz interpersonalny CMS – tak. Bezpośredni wpływ płci, doświadczenia i CMS relacji na zmienne pośredniczące był nieistotny, ale wpływ interpersonalnego CMS został stwierdzony. Całkowity wpływ CMS płci i relacji na CMS instruktażowy był niewielki, ale wpływ doświadczenia i umiejętności interpersonalnych był znaczący. Zmienne pośredniczące mają znaczący pozytywny wpływ na instruktażowy CMS.

Podsumowując, interpersonalny CMS, behawioralny CMS, przestrzenny CMS i doświadczenie pozytywnie wpływają na instruktażowy CMS. Niniejsze badanie dostarcza empirycznego dowodu na związek między tymi parametrami w zarządzaniu klasą. Badanie sugeruje, że wychowawcy klas wczesnoszkolnych i władze szkolne powinni priorytetowo traktować kontrolę zachowania jako środki służące umiejętnościom interpersonalnym i pomagać uczniom w kreatywnym wykorzystaniu przestrzeni. Poprawi to nauczanie i zarządzanie klasą. To badanie może pomóc nauczycielom i administratorom w tworzeniu angażujących i wspierających środowisk edukacyjnych.

Słowa kluczowe: umiejętność zarządzania klasą (CMS), nauczyciele przedszkolni.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.02>

Monika CHŁAD

Częstochowa University of Technology

e-mail: monika.chlad@pcz.pl

Robert JANIK

<https://orcid.org/0000-0002-1884-6974>

Częstochowa University of Technology

e-mail: robert.janik@pcz.pl

Transport in the Beginnings of Civilizations in the Context of Symbolism and Education

Abstract

The term “transport” has a rich content related to its social functions, which determine its goals and responsibilities. It has also a long history associated with both state-building processes and civilization transformations. In principle, it is impossible to imagine economy, social life or everyday human existence without them. Their creation is the result of inspiration, searching for a way to make ideas come true, acquiring knowledge and hard work of men. The development of transport would not have been possible on a large scale if the knowledge of how to be mobile had not been passed on through generations. It enabled among others the creation of a coherent “memory bank”, which facilitated the “transport education”.

Keywords: transport, religious motives, philosophical motives, civilizations, environment.

Introduction

Transport seems to be an area of human activity in which efficiency, economic calculation and the optimal use of opportunities is very important. (Akerlof, Shiller 2009, pp. 137–140) However, a closer examination of the essence of transport allows us to understand that it is based upon human thoughts and actions, the way of seeing the world and exploring the possibilities of overcoming one’s limitations. It is the power of thoughts and beliefs that constitutes an important drive and inspiration, allowing to act effectively and make discoveries.

Beliefs and aspirations also lay at the basis of the development of vehicles known today such as cars, trains, ships or planes. Means of transport played the role of an inspirer and accelerator in the creation of human communities, contributing to the development of their more complex structures. (Janik 2019, pp. 105–115)

The development of mobility resulted inevitably a number of arrangements regarding the conduct within it which led to the gradual drawing up of road and water traffic rules. Their implementation was largely educational in nature, and they were / being related to the transfer of knowledge about the rules of movement by people experienced in this regard to those who were only taking their first steps in this area.

Transport and movement – religious and philosophical motives

The elements of the use of the symbolic elements of movement and transport in religions were widespread in the ancient times. Interest in the topic of the speed and agility of the movement of animals and birds could be seen at the early stages of religion, e.g. in totemism and shamanism.

There are also references to movement in the more developed forms of religion. The gods directing the movement of celestial bodies like Horus in Egypt, depicted with the head of a falcon, were the guarantors of the world order. In pre-Columbian America, there also were many references to animals associated with movement such as Quetzalcoatl, a snake with bird feathers.

Ancient religions often used associations with animals that could be used for traveling, especially horses as well as "hybrids" like Pegasus. It seems that through ancient (e.g. Greek) and medieval (e.g. heraldry) symbols, the images of birds related to "flights" and "fast-running animals" have survived till the present day, serving as the emblems of modern organizations, including state; birds of prey, mainly eagles, and predatory animals like lions, tigers or bears, are particularly popular.

Noteworthy are such mythological figures as Phoenix or Icarus. (Hamilton 1942, pp. 134–140) The last one tried to free himself not only from the captivity, but also from the limitations of the gravity. It is worth paying attention to the "mobility" of some peoples such as the Phoenicians or the Greeks. Considering these civilizations in the context of its relation to movement, it should be remembered that it was not only at sea that they traversed large areas, but also on land. In a sense, stories about gods, heroes and their adventures have become a reflection of these peregrinations, of which the *Odyssey* can be an instance. Traveling appears to be a motif of many religious myths, e.g. of Odysseus. Movement is also referred to by the Greek beliefs about the fate of souls after death. According to the ancient Greeks, the ferryman Charon transported the souls of the dead through the river Styx into the underworld, and expected

to be paid for rendering this last service; hence, the custom of putting coins on the eyelids of the persons going to the "land of shadows".

The Old Testament is also full of references to movement and displacement. The Biblical patriarchs travelled much, and, despite the numerous dangers, they were constantly "on the move" as shepherds with their herds. Patriarch Noah may be the archetype of shipbuilders and steersmen. To the traveling prophets belongs, among others, Jonah, and the most spectacular part of his journey was in the belly of a large fish.

The Israelites travelled to Egypt in search of food and shelter. When the Israelites' stay in the kingdom of the pharaohs became unbearable, Moses led them out of the "land of Egypt", and their journey, long and full of religious events, was described in the Book of Exodus. Another symbol related to journey is constituted by 40 years of Israelites' wandering across the desert before they entered the "Promised Land".

Many "Biblical characters" were on their way; in this context, it is possible to mention, inter alia, the person of Syrian commander Naaman who was cured from leprosy thanks to his journey to Israel. The allegory of the road, often combined with the commandment to engage in religious activity, expressed in the words: "Go and teach all nations", can be found on many pages of the New Testament, e.g. in the part referring to the birth of Jesus during a census-related journey from Nazareth to Bethlehem, the flight of him from the "slaughter of the innocent" into Egypt and his return to Israel after Herod's death.

In medieval Christian Europe, traveling was often connected with religion, and it assumed the form of a pilgrimage movement. These were dangerous ventures because of the lack of safety on the roads where robbers prowled. During the Crusades, knightly orders such as the Knights Templar and the Teutonic Knights, whose power and influence played a large role, were established to protect Christian pilgrims.

Some journeys were penitential pilgrimages, and the most famous of them is probably the politically motivated "Road to Canossa" (*Gang nach Kanosa*) of Emperor Henry IV (1084–1105) in 1077, where he humbled himself before the Pope Gregory VII (1077–1085). It became a synonym for the humiliation of secular power before the papacy. In the Middle Ages, traveling was dangerous. Because of this, the Christian people sought help of saints; very popular was in this regard Saint Christopher, the patron saint of travellers, who, according to legend, carried Jesus himself across the river.

The Quran is also associated with Mohammed's journey from Mecca to Medina in 622, which became the first year in the Muslim calendar. Full of expression and movement allegories is also the concept of "war against the infidels" to conquer the world for "one God", namely, Allah. In Islam, a pilgrimage to Mecca is included in the five basic religious practices. (Giddens 1993, pp. 477–479; Gibb 1973, pp. 16–25)

The religions and philosophies of the Far East are rich in references to "journeys". The allegory of the "road" is inseparably connected with Taoism (and manifested there by the famous phrase "the way is the goal"). References to the allegory of travel can also be found in Confucianism. (Singer 2016, pp. 79–81; Janik 2022, pp. 18–26)

Vedic books are full of the descriptions of the gods' journeys. Wandering was, and is, typical of "holy men" in India. The Buddha also traveled and died during a journey. (Fischer-Schreiber, Erhard, Diener, Friedrichs 1999, pp. 46–48; Zieliński 2021, p. 70) He is often depicted with an elephant, and so are Hindu deities. (Hope, van Loon 2006, pp. 37–46; Rajadhon 1986, pp. 45–73) A kind of missionary worship cult developed in China around the person of Bodhidharma, and he started to be regarded as the founder of a system of martial arts used by monks to defend themselves against robbers. These arts were practiced in the Shaolin monastery and gave rise to today's *kungfu*.

It is in these religions that an important form of *travelling* in a religious sense are pilgrimages to "holy places". They took place already in ancient times, e.g. in religions that drew upon the teachings of Brahmanism. Currently, they occur in almost all religious systems of the modern world, and attract particularly large groups of believers in Christianity, Islam, Shinto, Hinduism, Jainism or Buddhism, and intensively practiced by religions like Judaism (especially, in the form of Hasidism).

Migrations of the first human communities

Considering the history of human mobility, one can conclude that movement seems to be a hallmark of the human species. (Janik 2017, p. 9; Livi-Bacci 2012, pp. 1–11) The reasons for human migrations were different, and they basically have not changed today. These include hunger, a fear of disease, seeking better conditions of life, curiosity, and acts of aggressions. Regardless of the motives of people during their journeys, they managed to reach and populate virtually all possible habitats on our planet. It proves the human character traits as well as willingness to learn new things, face challenges and the existence of the "spirit of explorers", which made people strive to know "what is beyond the horizon" and seek opportunities to improve their lives.

Interestingly, it is amazing how people with the help of only simple primitive technical equipment like sleigh, or by occasionally using animals to carry their belongings, were able to cover considerable distances and to populate many areas. What this, seemingly obvious, statement means that is man was able to travel long distances virtually without the use of means of transport.

Water journeys seem to be extremely interesting, as a result of which people of that era were able to overcome the limitations resulting from the fact that many lands were not possible to be reached in any other way. The use of seem-

ingly primitive raft, canoes, boats, etc., has rendered it possible to achieve enormous successes when it comes to assessing the number and size of the territories that came to be inhabited by man this way. This allows us to conclude that "moving" is an inherent part of human nature. Over time, some people began to lead a sedentary lifestyle and engage in agriculture. (Wren 1994, pp. 8–11)

Transport and the first civilizations

The analysis shows that the development of transport had a positive impact upon the development of state organizations and, vice versa, that state structures favoured the development of means of transport. As the importance of religious and political structures grew, broader possibilities of economic activity appeared, which rendered further "intellectual inventions" corresponding to social needs and the emergence of a wider group of people with appropriate skills necessary. This largely concerned means of transport; in the area of the first river civilizations (in Mesopotamia), the wheel was invented and vehicles were built as well as gradually improved. As a result of the domestication of animals, it became possible to use their force to move the first, relatively simple vehicles.

Conducting commercial transactions on markets had already led to the development of appropriate intellectual "instrumentation", and resulted in the development of the methods of transporting traded goods. Establishing cities has also become a significant step towards raising the level of civilization development. (Elias 2000, pp. 223–225)

The concentration of a large number of people on a relatively small area was associated, apart from achieving the efficiency necessary to erect permanent buildings, with the need to solve numerous problems related to safety, provisioning, etc. The accumulation of a large number of people on a relatively small area rendered it necessary to organize traffic inside the cities as well as to provide provisions for city residents, which was a great logistical challenge. (Huntington 2002, pp. 43–55)

The movement and transport in the context of the emergence of the armed forces

The development of forms of transport also contributed to the development of relatively numerous armies of ancient states. (Morris 2015, pp. 27–52) For these armies, it was very important how they moved, how they were supplied with food and weapons, and whether they had warriors fighting with the help of animals. It was the latter troops that enjoyed great popularity, constituting the most mobile parts of the ancient armies. (Cooley 1894, pp. 48–53) Initially,

there were mainly horse-drawn combat chariots, later replaced by cavalry. Apart from horses, elephants were also used as "combat" animals. The first mass armies of antiquity: Old Babylonian, Old Assyrian or Egyptian, had well-developed structures and hierarchies and fought according to a strategy developed by their commanders. Maintaining the obedience of a relatively large army would not have been possible if there had not been an efficient organizational network that would bind individual formations into one compact organism. Factors such as the authority of the monarchy, religious beliefs, trust in commanders or the belief in the effectiveness of their own armed forces played a large role. This was evident in the Babylonian, Assyrian, Persian and Macedonian armies. In their case, an important role was played by the ability to quickly respond to threats, which the army owed to means of transport. An instance is the well-stocked army of Alexander the Great, about which it should be said that the foundations of the concept of its functioning were developed during the reign of his father, Philip II. Alexander trained his soldiers for long marches with burdens, mostly food supplies. He banned the use of carts, which was to prevent combatants from becoming excessively dependent on them. In comparison, the Greeks reacted negatively to these solutions; the physical effort of carrying supplies disgusted them and rendered it necessary to use slaves to create supply lines and to use transport vehicles.

In antiquity, one can also find the evidence of the existence of military organizational structures characterized by ability to move very rapidly taking into account the technical possibilities of the time. The military expeditions of Alexander the Great and Hannibal played a significant role in this respect. (Grant 1978, pp. 98–106; Janik 2016, pp. 16–17)

In the structures of these armies, you can find the seeds of almost all types of armed forces that exist today, e.g. intelligence services or engineering troops responsible for sieges, crossing rivers, etc. Also in other parts of the ancient world, means of transport were appreciated, e.g. it was in China that one of the earliest studies on military and managerial topics was written; it was the famous work by Sun Tzu (c. 544–c. 496 BCE) entitled 'The Art of War'. (Sun Tzu, Noron P. (edit.) 2016, pp. 41–198; Witzel 2012, pp. 22–23) In his considerations, the author sees unity as a source of strength; there are also terms such as: 'strategy', 'alliance', 'armed forces'(army), 'art of time management', 'attack', 'threat recognition', 'planning', but also such as associated with movement and strategic goals and broadly understood 'mobility'. In his book, Sun Tzu dealt with, inter alia, such strictly military issues as: the abilities and skills of the commander, training the army, choosing the right strategy, taking into account the terrain when formulating the tasks to be performed, the art of building fortifications, methods of forming the formation of combat units, speed of actions, military mobility and the 'operational value' of intelligence services. The 'Art of War'

presents various tactical solutions, the rational manoeuvring of the armed forces, the use of intelligence services, the ability to verify acquired data and the art of defensive and offensive operations. Also in later times, reaching the battlefield faster gave a strategic advantage; an instance can be the Prussian-Austrian war in 1866, during which Prussian troops reached the front line by rail, and the forces of the Austro-Hungarian monarchy marched or rode on horseback, which meant the loss of some combat value. (Haffner 1980, pp. 116–137; Marshall 2016, pp. 68–75)

There were many famous people who use the teachings of Sun Tzu, among others Mao, Võ Nguyên Giáp, and Douglas MacArthur; all three achieved military successes largely due to the mobility of their troops. It is worth noting that the "legend of chivalry" that enshrouded military formations using horses was found to be transferable to other branches of the army, an instance may be the fact that in the Wilhelminian Period and during World War I, many cavalry officers tried to enter service in combat aviation, which was perceived as the continuations of "knightly duels"; one of them was famous Manfred von Richthofen.

Means of transport and culture

In some historiosophical concepts, the mobility and use of animals to transport play a significant role. This is the case, for instance, with Alfred Weber. In his work entitled 'History of culture as a sociology of culture' (*Kulturgeschichte als Kultursoziologie*), which was published for the first time in 1950, he divided the history of the mankind into four periods, the third of which was found to be particularly important due to the issues of transport mobility.

The periods distinguished by Weber are as follows: 1) "Primitive Man", who lived about 500,000 BC and was able to become aware of the existence of the external world; 2) so-called "Second Man", since about 100,000 BC, who was able to improve their existence by using tools; 3) "Third Man", from about 4,000 BC, who dominated and domesticated animals, especially horses; and 4) "Fourth Man", a modern man whose existence is connected with industrialization and the spread of totalitarian systems as well as to the dominance of bureaucracy. (Weber 1960, pp. 499–500)

It is also worth pointing out that the road traffic regulations were also related to ideology and politics; the rule of driving on the right side of the road was established in France during the Great French Revolution (1789–1799), in response to driving on the left side of the road practised by aristocrats. After that, especially in the time of Napoleon Bonaparte's rule, this principle became commonly applicable in many parts of Europe. In other countries, mainly in Great Britain and its ex-colonies, the rule that the left side of the road is used for driving remains in force. (Wright 1968, pp. 88–99)

The beginning of education for transport

Regardless of many problems, people's transport capabilities have increased over the centuries. The transfer of knowledge regarding this sphere of human life in the period of the first civilizations took place largely in family and neighborhood circles as well as in emerging organizations specializing in various types of transport and logistics activities – in the latter case, the leading role was played by armies, conducting trainings and exercises in order to maintain high mobility of soldiers. It is worth noting that certain forms of transport such as chariots, began to play a significant role in sporting competitions, e.g. in ancient Rome.

The transfer of knowledge about the art of steering ships, vessels or smaller floating units concerned both practical sailing skills as well as the elements of navigation – which required at least elementary knowledge of mathematics and geometry. (Janik 2003, pp. 29–31) For a long time, this was a significant obstacle to the popularization of sea travel – the situation in this respect began to change for the better during the modern development of mass education.

Conclusions

A closer analysis shows that means of transport are not only useful devices at our disposal (which we use), but that they are a product of our aspirations, desires and dreams. Although they are often not paid the proper attention to, they are present in literature, movies and art. Modern man cannot exist without means of transport. (Cavanagh, Mander 2004, pp. 179–184) In order to make a better use of them, the mankind should get to know the cultural determinants of their formation and the shaping power they have. A historiosophical reflexion is also useful here, which allows the contemporary man to understand the mechanisms by which means of transport arose and the opportunities they offer better.

The development of the world's roads and modes of transport would not have been achieved if successive generations had not developed the knowledge of effective ways of participating in road traffic and had not passed it on to the next ones. It is these actions that have enabled progress in the field of human mobility, which resulted in the means of transport being found to be an important factor in the development of civilization. (Johnson, Turner 2016, pp. 197–223)

Thanks to means of transport, it became possible to trade or to discover 'the New World'. Railroads and airplanes connected distant places, and cars changed people's way of life in almost all parts of the world. Means of transport even managed to conquer the space around the Earth with the help of rockets. New,

once unknown, possibilities have opened up for the mankind. The development of modern means of transport changed spatial relations, contributing to the development of the globalization process. It is thanks to them and means of communication that the mankind can feel today as the inhabitants of a "global village", with all the consequences of this. (Löw 2018, pp. 82–86) At the same time, means of transport also showed their dark sides, which include the high accident rate, their use for military purposes, and the destruction of the environment. Regardless of this, it is hard not to notice that proper training in the use of means of transport increases people's mobility as well as contributes to increased safety of travelers. This phenomenon, noticed already in the period of the existence of ancient civilizations, has not lost its relevance in this respect in modern times.

References

- Akerlof, G.A., Shiller, R.J. (2009). *Animal Spirits*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Cooley, C.H. (1894). *The Theory of Transport*. Baltimore: American Economic Association.
- Elias, N. (2000). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Fischer-Schreiber, I., Erhard, F.-K., Diener, M.S., Friedrichs, K. (1999). *The Rider Encyclopaedia of Western Philosophy*. London: Rider.
- Gibb, H.A.R. (1973). *Mohammedanism*. New York: Oxford University Press.
- Giddens, A. (1993). *Polity*. London: Press.
- Grant, M. (1978). *History of Rom*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Haffner, S. (1980). *Weidenfeld and Nicolson*. London Press.
- Hamilton, E. (1942). *Mythology*. London: The New English Library Limited.
- Hope, J., van Loon, B. (2006). *Buddha*. Malta: Gutenberg Press.
- Huntington, G. (2002). *The Clash of Civilizations*. London: Simon & Schuster Inc.
- Janik, R. (2003). *Szanse realizacji państwa opiekuńczego w procesie integracji europejskiej*. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.
- Janik, R. (2016). *Rozważania wokół procesu kształtowania się wiedzy o zarządzaniu*. Częstochowa: Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej.
- Janik, R. (2017). *Political, Economic and Managerial Reflections on the Globalization Process*. Częstochowa: Publishing Office of Faculty of Management Czestochowa University of Technology.
- Janik, R. (2019). *Przedsiębiorczość. Aspekty menadżerskie i psychospołeczne*. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.

- Janik, R. (2022). *Managerial, Social, and Political Aspects of the Activity of Selected Religious Groups*. Częstochowa: Publishing Office of Czestochowa University of Technology.
- Johnson, D., Turner C. (2016). *European Business*. London, New York: Routledge.
- Livi-Bacci, M. (2012). *A Short History of Migration*. Bologna: Polity.
- Löw, M. (2018). *The Sociology of Space*. Berlin: Palgrave Macmillan.
- Marshall T. (2016). *Prisoners of Geography*. Croydon: CPI Group (UK) Ltd.
- Morris, I. (2015). *War*. Croydon: Profile Books.
- Rajadhon, P.A. (1986). *Popular Buddhism in Siam and Other Essay on Thai Studies*. Bangkok: Sathirakoses Nagapradipa Foundation.
- Singer, P. (2016). *A Companion to Ethics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sun, T., Noron, P. (edit.) (2016). *Printers*. San Diego: Row Publishing Group.
- Weber, A. (1960). *Kulturgeschichte als Kultursoziologie*. München: Piper.
- Witzel, M. (2012). *A History of Management Thought*. London and New York: Routledge.
- Wren, D. A. (1994). *The Evolution of Management Thought*. Oklahoma: John Wiley & Sons, Norman.
- Wright, E. (1968). *A Left-Handed History of the World*. London: Murdoch Books UK Limited.
- Zieliński, P. (2021). *Aspekty pedagogiczne Sutry Lotosu*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.

Transport w początkach cywilizacji w kontekście symboliki i edukacji

Termin „transport” ma bogatą treść korelującą z funkcjami społecznymi, które określają jego cele i obowiązki. Ma także długą historię związaną zarówno z procesami budowania państwa, jak i przemianami cywilizacyjnymi. W zasadzie bez środków transportu nie sposób wyobrazić sobie gospodarki, życia społecznego czy codziennej egzystencji człowieka. Ich powstanie jest efektem inspiracji, poszukiwania sposobu na urzeczywistnienie pomysłów, zdobywania wiedzy i ciężkiej pracy ludzi. Rozwój transportu na szeroką skalę nie byłby możliwy, gdyby wiedza o tym, jak być mobilnym, nie była przekazywana z pokolenia na pokolenie. Umożliwiło to m.in. stworzenie spójnego „banku pamięci”, który ułatwił „edukację transportową”.

Słowa kluczowe: transport, motywy religijne, motywy filozoficzne, cywilizacje, środowisko.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.03>

Katarzyna OLEJNICZAK-SZUSTER

<https://orcid.org/0000-0002-7820-4746>

Czestochowa University of Technology

e-mail: katarzyna.paulina.o@gmail.com

Robert JANIK

<https://orcid.org/0000-0002-1884-6974>

Czestochowa University of Technology

e-mail: robert.janik@pcz.pl

The Idea and Educational Aspects of Sustainable Development and its Implementation on the Instance of Verkehrsbetriebe Hamburg-Holstein (VHH)

Abstract

As a concept, sustainability appears to be a relatively new one. A closer examination of this phenomenon shows that this statement does not correspond to the facts.

The whole human history seems to be a period of struggle between two opposing different approaches to nature: the first one is restless and focused on looting and making profits at the expense of the environment; the second one focuses on the respect for the world and living in harmony with nature.

The latter direction, encountering obstacles on its way, became a kind of “spiritual ground” on which the concept of sustainable development was born. The implementation of the ecological message has become possible only in the face of environmental degradation and climate changes caused by human activity.

Adapting the economy to the needs of ecology is a great challenge which not all enterprises cope with well. An interesting instance of this process is the case of the HHV transport company in Hamburg, Germany, a country that is undergoing a difficult energy transformation, shifting its economy from non-renewable energy to the renewable one.

An important role has been played in this respect by educational institutions, which help shape a positive attitude toward protecting the environment, among others, in the context of road traffic.

Keywords: sustainability, ecology, *laissez faire* economy.

Introduction

The destruction of the environment by human beings is an old practice; however, those responsible for this have frequently sought an ideological justification for their actions. Because of this, it was as soon as in antiquity that ideological support for the treatment of nature as a reservoir of anything that could possibly be claimed was developed. The proponents of this approach came both from religious and secular backgrounds, using the argumentation ranging from the idea of “filling the earth and subduing it” to the concept of “the freedom of economic action”. They have been united by the fact that they try to legitimize “robbing nature” as a kind of an inalienable right of the *homo sapiens*, demonstrating ruthless egoism and greed.

In reaction to this position, also in antiquity, another ideologies arose, proclaiming that a man is responsible for the well-being of the earth, and that there is no justification for destroying it by human beings. The strength of this group has grown over the centuries, parallelly to the visible damage caused by the overexploitation of natural resources. It is from this pro-ecological movement that the concept of sustainable development as we know it today derives. Its implementation requires a significant effort by the whole of mankind.

The transport is responsible for much of environmental pollution, and appropriate measures to reduce it is in the interest of mankind. A significant role in this is played by phasing out fossil fuels as a source of energy and replacing them with renewable energy sources. Regardless of this, it is very important to shape the appropriate behaviors in transport, owing to which the technical possibilities of acting in accordance with sustainable development are optimized. This trend is increasingly being noticed in the education of personnel employed in transport. It is also important to educate people, among others, in the field of economical driving, which is becoming an increasingly important element of instruction in driving schools.

The instance of Verkehrsbetriebe Hamburg-Holstein (VHH), a company located in Hamburg, a great logistics centre in Germany, allows to understand the economic and political mechanisms of the implementation of the concept of sustainable development in the highly-developed countries. (Johnson, Turner, 2016, pp. 197–223)

Ideological justifications for the wasteful management of natural resources

Among the economic concepts which were successful in propagating a ruthless attitude to nature, *laissez faire* liberalism was found to be one of the most significant. (Bannock et al., 2003, p. 221; Janik, 2016, pp. 76–80) The beginnings

of this doctrine are associated with the Swiss Reformation, conducted in the spirit of the teachings of John Calvin, whose religious views, especially the belief in predestination, had a fundamental impact on the economic activity of his followers. Recognizing that “work is a way of worshiping God”, his followers strove for the maximum effectiveness in it, and interpreted the resulting riches in terms of “Lord’s grace”. They also approached the issue of time management extremely seriously, believing that the Creator will scrupulously account people for its use. For this reason, the clocks of different sizes were used in Calvinist churches so that the passage of time could be rigorously controlled. An important ideological element was also the ‘prohibition of earthly pleasure’, for instance, secular singing and dances; Calvin promoted such qualities as piety, modesty, diligence and frugality. (Bratt, 1968, pp. 9–62; Janik, 2019, pp. 59–64)

Calvinism, as the “ideology of the rich bourgeoisie”, assuming that gaining wealth is a useful thing and proves that a Christian has been bestowed “God’s grace” upon oneself, that is, it confirms God’s destiny of a given man for “salvation”, subordinated economic activity to religion. Calvinists, proclaiming the slogans of “exploiting the Earth” in the name of religious principles, in this respect resembled other ideological groups that adhere to the principle of “filling the earth and subduing it”, which, apart from the Christian ones, also includes some Judaic and Islamic circles. It is worth noting, however, that such views are not representative of all the religions mentioned as there are different interpretations of this issue within them. Both instances of the “pro-ecological” activities of the followers of Judaism and Islam as well as the existence of similar trends in Christianity like the Catholic tradition of St. Francis, and, for instance, the Seventh-day Adventist Church in Protestantism, proves that the subject is much more complex. (Folaron, Janik, 1997, pp. 87–122)

Interestingly, this religious doctrine proving that man has the right to ‘subdue’ nature, did not show a positive attitude toward poverty and people in need. According to Calvinists, the poor do not deserve compassion and help, because, in keeping with the concept of predestination, they “find no favour in the eyes of the Lord.” To help them would be to go against God’s decisions, therefore, the activities of that kind were seen as are not popular among the followers of Calvin.

As it was mentioned, Calvinists were eager to increase wealth while ‘prohibiting earthly pleasure’ led them to the accumulation of large amounts of capital, which they could use during the formation of a ‘market economy’. Although Max Weber’s claim that Calvinists played a decisive role in the emergence of capitalism as such remains debatable, they undoubtedly played a significant role in shaping this economic system. The fact remains that the first generations of the members of the Evangelical Reformed (Calvinist) Church can be found not only among the “founding fathers” of the United States, but also among people who adhered to the most ruthless variety of liberal capitalism, *laissez faire* capitalism.

It was to them that the environment fell victim many times, with or without an explicit ideological justification when it was possible to conduct lucrative business at its expense. It is worth noting that although some descendants of Calvinists, who were particularly interested in business activity, lost zeal of their religious over time, the USA and South Korea developed “optimistic Christianity”, a movement which is still perceiving money and success as a manifestation of God’s grace. Some of its supporters are also referred to as ‘possibility thinkers’. (Hudson, Corrigan, 1992, p. 411; Janik, 2022, pp. 36–37)

Liberalism as well as its later variations, did not develop a uniform concept of using natural resources; what characterizes it is the belief that profit, identified with business or, more broadly, with economic activity, has a superior value. (Gray, 1986, pp. 62–81) Theorists following in the footsteps of Adam Smith (1723–1790), Friedrich August von Hayek (1899–1992) or Milton Friedman (1912–2006) did not argue that the environment should be devastated or that it is pointless to protect it. Arguments for the lack of ecological activity have been based upon the claim that, at the moment, business organizations ‘cannot’ afford to protect nature because it is “too expensive”. Doubts have been subtly shed as to whether environmental condition is really as bad as environmentalists claim. The link between climate change and human economic activity has been questioned as well. Especially, the claim that “sustainable development” is a “leftist ideology” seems to be attractive to the supporters of ‘anti-communism’ and “economic freedom” as it discourages many of the latter ideology’s potential supporters from it.

In a historical retrospective, *laissez faire* capitalism is not the only model of economy showing reluctance to protect the environment and rejecting the concept of sustainable development. Fascism, communism and various authoritarian systems also belonged to great environment polluters. They adhered to the idea of economic development “at all costs”. While the fascists have linked this with nationalist categories (considering this as a “national matter”), the communists, on the other hand, have seen this as a class problem; it was especially important for them to create work places in the industry because the rapid development of the working class in these countries should prove the rightness of the “party ideology” as well as ensure earning opportunities to the “masses of the people”. Simultaneously, “revolutionary fervour” caused the environment to be plundered and “transformed”, to mention, for instance, the implementation of Stalin’s plans in the USSR in the 1930s or Mao’s Great Leap Forward (‘great leap’) policy in China. In his ‘concept’, the environment was a *sui generis* ‘hostage’, and the Chairman’s famous struggle with sparrows became synonymous with his ignorance both in the aspect of economics and ecology. The economic activities of autocrats, which generally take place at the expense of the environment, are not very constructive, either. The same applies to the Brazilian ex-president Jair Bolsonaro. (Murray, 2017, pp. 171–177)

Selected ideologies friendly to environment protection over the centuries

Among the concepts that prefer a particularly 'balanced' approach to nature, and thus prepare *de facto* ground for the development of modern ecology, there are Far Eastern religions, mainly Buddhism, Jainism, Hinduism, Taoism, Confucianism or Shintoism, in which one can find many important elements of respect for nature. (Witzel, 2012, pp. 12–22; Toynbee, 1955, pp. 87–90; Zieliński, 2015, pp. 165–340) Feeling a close relationship with it and a positive attitude toward all living creatures, expressed, among others, in the principle of *ahinsa* (non-killing, interpreted more broadly as the protection of life) treating natural resources as a part of the heritage of all mankind or promoting "appropriate behavior" toward all living creatures, are common to these religions. (Fischer-Schreiber et al., 1999, p. 5) An instance of practical actions undertaken in Buddhist circles can be the reforms of the Indian emperor Ashoka (268 BC–232 BC), an important member of the Maurya dynasty. After his glorious conquests, he converted to Buddhism in 258 BC. (Hope, van Loon, 2006, pp. 9–58) This caused his internal transformation; he resigned from further conquests and warfare, becoming a proponent of pacifism as well as vegetarianism, and abolished the custom of sacrificing animals. His attention turned to promoting the welfare of his subjects, including the creation of hospitals for human beings and animals, and the establishment of schools. He also became famous for conducting and supervising the fair distribution of the land among his subjects, and for fighting against the imposition of excessive taxes on them. It is evident that nature conservation was not an end in itself for Ashoka, but rather 'one of the components' of his ideology. Jains have a special attitude to the world of nature, and this attitude often takes shocking forms, as is the case with the Digambara, a sect known for such practices like walking naked and use a peacock-feather in order to remove any insects of the way and prevent killing them. (Tworuschka and Tworuschka, 1992, pp. 339–348)

Some philosophical directions in antiquity, above all, in Greek thought circles, played a role in the development of "ideological foundation" of the idea of sustainable development. Interest in nature can be seen, for instance, in the concept of Parmenides (c. 515–c. 450 BC) known as "The Parmenidean One"; the views of Heraclitus (c. 535–c. 500 BC) on the essence of reality show similarity to it. (Robinson, Groves, 2013, pp. 10–13)

In fact, the entire Ionian school of philosophy was interested in understanding the material essence of the world and showed a great interest in nature as such. One can also mention Empedocles with his concept of the 4 elements: earth, air, water and fire. As part of the study of the "structure" of the world,

ancient materialism, represented by Democritus (c. 460–c. 370 BC) and his atomistic concept, developed. Almost all Greek philosophers were interested in nature in one way or another. The creators of great systems, Plato and Aristotle, deserve attention in this regard. It was especially the latter that wrote a lot of about the principles of the functioning of nature.

It was also philosophies which managed to gain popularity in Rome such as Stoicism and Epicureanism that had “natural” connotations; the former was largely pantheistic, and the latter alluded to atomism. Among Moslem thinkers dealing with nature, among others, Avicenna (c. 980–1037), Al-Farabi (c. 872–c. 951), Al-Jahiz (c. 776–869) and Nasir al-Din al-Tusi (1201–1274), can be mentioned.

In more modern times, Michel de Montaigne (1533–1592) was interested in environment and often treated it as a reference point in his considerations. Pantheism, of which Spinoza was a well-known supporter, and so were philosophers striving to create an ‘ideal society’ like Thomas Moore (1779–1852), is associated with a positive attitude to nature. Jeremy Bentham (1748–1832) attracted attention to the problem of animal suffering.

Many philosophers have been interested in, and studying, the role of nature in education; Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) and Anthony Ashley Cooper (1801–1885) were among those who did it especially intensively. It is also worth mentioning in this context philanthropists, progressive pedagogical directions, among others, Johann Bernhard Basedow (1724–1790), who was one of the supporters of good relations with nature.

It is worth paying attention to the fact that not all types of economic activity showed a tendency to destroy the ecological resources of the Earth. For instance, a “social economy” (including the cooperative movement) showed a positive attitude toward nature since its inception, a good instance of which can be Robert Owen (1771–1858) and so-called “utopian socialists” like Henri de Saint-Simon (1760–1825), Charles Fourier (1772–1837), Edward Bellamy (1850–1898), William Morris (1834–1896) or Étienne Cabet (1788–1856).

The development of sciences was ascertained to be important in promoting environmental protection. Discoveries made in the name of science, which proved the evolutionary development of nature, constituted a breakthrough in human thinking. The adoption of Charles Darwin theory of evolution meant the “dethronement of human beings”. From the “Lord of creation” man became a ‘product of evolution’. This paved the way for creating a scientific basis for environment protection; it is worth mentioning in this context that the protagonist of evolution Ernst Haeckel was the one who “coined” the term “ecology” around 1866. Interest in the functioning of human civilization has been shown by “philosophers of physics”, exerted influence upon by Buddhism and Taoism; Fritjof Capra (born 1939) may be a worthy representative of this trend in thinking. In modern times, those interested in the subject of environment protection,

including so-called environmental philosophers, among others, Richard Sylvan (1935–1996), Pierre-Félix Guattari (1930–1992), Rachel Louise Carson (1907–1964), and Arne Dekke Eide Næss (1912–2009), who is credited with creating the concept of ‘deep ecology’ as well as J. Baird Callicott (born 1941), deserve attention.

Among well-known personalities distinguished by a positive attitude toward nature, one can mention, for instance, Mahatma Gandhi (1869–1948) and Albert Schweitzer (1875–1965). An interesting phenomenon has become the combination of politics and ecology which can be seen in the green movement.

The concept of sustainable development in the context of education

Sustainable development did not have an easy start in the period of shaping the medieval forms of management. Both mercantilism and cameralism, related to it, had a mixed relationship with nature. At that time, manufactories were established in which the division of labour was already applied, but, as a rule, the ecological harmfulness of the production practices was not taken into account. Due to the development of cities, much wood was then needed. A lot of ships made of wood were also built at that time, and what was related to the development of fleets, especially in the countries with overseas colonies like England. This led to the destruction of many of European forests. In the atmosphere of “struggle for resources”, related to this state of affairs, the concept of “sustainable development” was created upon the basis of cameralism. Its author was the German expert on forestry Hans Carl von Carlowitz (1645–1714), who used this term for the first time in 1714 as “Nachhaltigkeit” (sustained yield), which accelerated the way of thinking about nature in terms of goods that should be handled responsibly.

The Industrial Revolution, which soon changed the conditions of production, was ascertained to be a very serious burden for nature. (Hirst, 2009, pp. 151–168) In the times of the accelerated degradation of our planet, taking a decisive action became indispensable. (Janik, 2017, pp. 97–100) It acquired more mature forms after the World War II and took serious shape only in the eighties of the twentieth century when the public awareness of the catastrophic state of the Earth became so great that it enabled a public debate on this subject, dealt with the problems of the destruction of the Earth’s environment and the “greenhouse effect” as well as the search for the answer to the question “what kind of Earth will we leave to the next generations?”. Its result, largely related to the work of the think-tank Club of Rome, was a document titled the “Brundtland Report”, published in 1987, which was prepared by a commission led by the former Prime Minister of Norway Gro Harlem Brundtland at the request of the United Nations.

The concept of sustainable development is not limited to dealing solely with the ecological aspects of human life. In fact, its authors rightly noticed that the relationship of our species to the environment is the result of a whole range of factors that determine the specific relationship of mankind with nature. (Janik, 2002, pp. 174–82) As a result, the concept of sustainable development has a holistic character, striving to take into account all the aspects of this subject as far as it is possible. (Cavanagh, Mander, 2004, pp. 77–102) Over the years, the organizational background of the ecological movement was also created, supporting the implementation of the concept of sustainable development, and that includes, for instance, Greenpeace or Friends of the Earth. The increasingly rich network of pro-ecological organizations has recently been enriched by the Fridays for Future (School Strike for Climate) movement. Among the advocates of sustainable development, one can find the representatives of a wide variety of doctrinal directions, often contradicting each other, but united by the common interest of mankind, stopping an ecological disaster and establishing a “sustainable order”. Simultaneously, this broad movement toward positive changes is causing a revolution in terms of technology and morality, changing the lifestyle of entire human communities. They adopt sustainable development as their symbolic driving force, referring to its ancient ideas as well as to its contemporary concept. The politically-oriented green movement, which is particularly strong in Germany, has proved to be a powerful base for supporting various environmental initiatives.

The educational systems developed during the Industrialization and the Great French Revolution such as those of Johann Heinrich Pestalozzi or Herbert Spencer were pragmatic and utilitarian in their approach, preparing their pupils to cope with various difficulties and challenges. Issues related to the promotion of hygiene and a positive attitude toward nature played an important role in it. This initiated a period of preparing pupils by schools and other educational institutions to consciously follow the rules of conduct that would allow them to stay healthy. This involved sensitizing children and youth as well as adults within various kinds of educational institutions to the need to remove waste, both industrial and of different kinds, from various types of manufacturing processes and from households.

Gradually, as education developed, more and more thematic elements related to the use of means of transport entered educational programs. Also, centers developing skills in various types of mobility began to spring up.

Implementation of the concept of sustainable development in Verkehrsbetriebe Hamburg-Holstein (VHH)

The Verkehrsbetriebe Hamburg-Holstein GmbH (VHH) is a company which specializes in the transport of people in and around Hamburg. (Krieger 2012,

pp.105-115) This is the second largest company of this kind in northern Germany. It was founded on 7.4.1954, drawing upon the tradition of the Bergedorf-Geesthachter Eisenbahn (BGE), established in 1905 (and fully operating since 1907). VHH employs 2,100 people and operates 677 buses. It is particularly active in the west and east of Hamburg and in Schleswig-Holstein districts such as Segeberg, Pinneberg, Stormarn and Duchy of Saxe-Lauenburg, and it provides transport services for about 106.6 million passengers annually.

The implementation of the programs related to both transport safety and ecology in Germany is facilitated by the practice of a “social market economy” in this country, namely the kind of economic system preferring a mixed capital composition, rather than only the private one. (Cole 2004, pp. 269–281) Owing to this, the economic decision-makers in Germany did not conduct radical privatization in the area of passenger transport in the nineties of the last century when it was popular in many countries. A deterrent instance in this regard can be the politics of ‘liberal privatization’ in Great British in the 1980s under the rule of Prime Minister Margaret Thatcher, as a result of which tragic accidents occurred on the privatized railways, whose owners did not want to invest in safety. (Wren, 1994, pp. 408–410)

The rational position of the German authorities in this area was ascertained to be favourable in the case of the implementation of the concept of sustainable development, as, due to significant financial shares in transport companies, the authorities exert influence upon the actions in the entrepreneurs of this kind. (Hofstede et al., 2010, pp. 27–49)

This can be traced on the instance of VHH. The HGV Hamburger Gesellschaft für Vermögens- und Beteiligungsmanagement mbH, which belongs exclusively to the Free and Hanseatic City of Hamburg, owning as much as 94.19% of the capital group of VHH. The remaining shares in VHH, amounting to 5.81%, are in the hands of the VHH Beteiligungsgesellschaft mbH, one quarter of which is possessed by the counties of Pinneberg and Stormarn as well as by the Duchy of Saxe-Lauenburg and Segeberg. A very important disciplinary element, rendering it indispensable both to invest in safety as well as to implement the concept of sustainable development, is the organizational participation of VHH in a “collective company” associating firms providing similar services, from Hamburg and the surrounding area, in the Hamburger Verkehrsverbund (HVV). This kind of “umbrella organization”, founded in 1965 and operating since 1966, has the status of a transport and tariff association, and the range of its activities seems to correspond to the functioning of the Hamburg Metropolitan Region, established in 2006, covering an area of 28.50 km² with 5.3 million inhabitants. He grew up on the belief that, in the period of globalization and joining forces, only such large organizational units have a chance of success. (Gilbert, 2012, pp. 218–222)

It is worth noting that also the discussed VHH company did not give up on the enlarging the sphere and forms of its influence. In 2012, HHV merged with the Pinneberger Verkehrsgesellschaft mbH (PVG), and assumed its present organizational form (HHV). It should be noted that, in 2015, there was a transformation of the existing legal form, from a joint stock company acting as a public transport service provider into a limited liability company (GmbH).

The HHV company has a "holistic" approach to the implementation of the concept of sustainable development, in which, apart from the ecological ones, also political, social and cultural aspects are clearly visible. The human factor plays a vital role in the implementation of this concept. Because of it, trainings are conducted in this company, during which the environmental goals of this organization and the ways of their implementation are discussed.

The basic declared goal of the VHH company is to achieve climate neutrality as soon as possible so that by the 30s of 21st century the buses of the HHV will be able to drive completely emission-free. This will be achieved through a complete switch to electric buses; therefore, from 2020 on, only the electric cars (e-buses) have been purchased by HHV.

An important issue is the conversion of the company to renewable energy and saving energy. In the course of conducting the latter task, the reorganization of the company's work helps. An interesting idea in this regard is introducing advanced information connections with vehicles which can, at the request from passengers *ad hoc* arrive, collect and carry them to their destination ("Hamburg-Takt"). This creates an alternative to passenger private cars. It renders it possible to limit traffic and organize it in a more ecological way. An important aspect of this concept is its social aspect. Frequent travel in smaller vehicles on the same routes promotes networking, breaking the atmosphere of anonymity barrier experienced in mass transport. The above-mentioned practice of "small vehicles" (as long as there is no need for sending the larger ones) creates a more pleasant driving atmosphere, which is known, among others, from the practice of "a social economy".

The ecological responsibility of the VHH company is demonstrated also by buying products meeting ecological criteria. It is also important in this context to save water and purify dirty water; it is used, together with rainwater, for washing buses and cars.

The management's concern about ecology can be seen in the choice of services as those which are characterized by high ecological standards are preferred.

The HHV company demonstrates a pro-ecological attitude encouraging its mechanics to repair parts which are out of order, and thus give them a "second life"; this is a clear departure from the previously preferred practice of disposing of them.

Considering the entirety of the implementation of the concept of sustainable development in such enterprises as HHV, one should appreciate the role of the state-enforced function of innovative enterprises in the field of ecological

practices, which goes hand in hand with the obligation to inform the public about the actions taken and to explain any negligence in this regard in accordance with the “Comply or Explain” principle. Therefore, a significant role in the implementation of sustainable development is played by Corporate Social Responsibility (CSR), under which the company is obliged to present relevant plans and to determine the degree of their implementation. The German Sustainability Code (*Deutscher Nachhaltigkeitskodex*) performs a similar function, forcing the companies to be transparent in their activities and to report them. The effect of pursuing a policy in line with the above-mentioned one is the creation of the Compliance Management System with the director whose task is to fight corruption in VHH.

It is also worth mentioning that VHH is actively involved in the implementation of the “Deutschlandsticket” program, initiated by the German government in the face of the energy crisis resulting from the war in the Ukraine. The aforementioned “ticket” is a monthly or periodic ticket valid on local public transport (U-Bahn, S-Bahn, streetcars, subways and buses). An interesting fact is that the Deutschlandsticket also remains valid in some areas of countries bordering Germany, e.g. in France or Poland. This ticket has a positive impact on the environment, contributing to reducing the volume of passenger car traffic and the amount of harmful emissions.

Conclusions

The human species has proved to be a serious threat to the mother nature. By ravaging her wealth in an ill-considered manner, people have long destroyed the foundations of a harmonious coexistence with her. However, not all human beings have practiced this “destruction of natural riches”. There are many instances of a positive approach to coexistence with nature in history; philosophers, religious reformers, political leaders and so on created *de facto* the foundations of the ideological framework which finally became this what we know as the concept of “sustainable development” today.

Not always did the ideas that constitute it develop at a steady pace; they were often forgotten, and then, under changed conditions, they “came back to life”. They gained popularity only when the degree of destruction of the environment was caused by unrestrained industrialization. After the appearance of the signs of the destruction of nature on a massive scale, which threatened the health and life of people, the international community decided to take steps to contain the disaster. As a result of a collective effort made by various specialists, the Brundtland report in which the idea of sustainable development acquired its modern and feasible form, was prepared.

Unfortunately, it was ascertained that the implementation of his recommendations was extremely difficult as it violated many business interests. Powerful interest groups were able to successfully avoid decisions which were painful for them, for instance, by relocating jobs from developed countries to the poorer ones, where they continued the destruction of the environment by using production techniques which were harmful to nature. Influential economic circles also defended themselves against obtaining energy from renewable sources for a long time, which was visible, among others, in transport. (Marshall, 2016, pp. 283–287) The change in this state of affairs, which we have been observing for several years, was exerted influence upon by natural disasters, rendering mankind aware of the consequences of climate change, to which it itself contributes through its actions.

Despite goodwill, it is not easy to shift economies to their “green forms”. An interesting instance of such ‘struggles with difficulties’ that occur during such transformations is Germany, the highly industrialized and pro-ecologically oriented country, which is implementing a unique and very ambitious program consisting both of the abandonment of nuclear energy production and the significant reduction of the use of energy coming from the other, non-renewable sources, in favour of “green energy” nowadays.

The implementation of the assumptions of sustainable development is the culmination of the historical process of developing this concept. In this context, the instance of the HHV company is interesting, *inter alia*, due to the aforementioned energy transformation taking place in Germany and the logistical importance of Hamburg. However, one should be aware that such experiences are difficult to “copy” and transfer automatically to other places. It is also worth noting that transportation is relatively easy to control, but there are many other economic fields more difficult to supervise.

The adaptation of man to the conditions of nature, which enables economic development without devastating the Earth’s natural resources, is especially difficult in the case of poorer countries as well as small, economically weaker companies. The state authorities of various countries should, therefore, take steps to support and control the implementation of the concept of sustainable development in the area of an entire economy; these steps ought to be appropriate for the situation. In this context, the German experience can be, despite its limitations, interesting.

In order for this to succeed, it is also indispensable to change the way in which people think about the processes taking place in the world and to find their own way of behaving that will not be harmful to nature. (Elias 2017, pp. 365–435) Owing to the wealth of reflections formulated by the creators of sustainable development over time, it is now easier for us to look for answers to the specific questions.

In the light of the numerous natural disasters associated with climate change, it is the high time to fulfil the legacy of many generations of sustainable creators. Mankind is also obliged to leave it to the future generations, who have the right to live in a clean environment. For this reason, obstacles to the implementation of the principles of sustainable development should be removed, and defeatism and malcontency should be rejected. It is important to realize that applying ecology to economy is no longer the matter of voluntary decisions, which may or may not be accepted, but rather, that it takes more and more the form of a Kantian imperative. In all this, supporting education in the area of transport and committed efforts to protect the environment, especially by practicing recycling, the importance of which seems to be growing, deserves attention.

References

- Bannock, G., Baxter, R.E., Davis E. (2003). *Dictionary of Economics*. London: Penguin Books.
- Bratt, J.H. (1968). *The Rise and Development of Calvinism*. Michigan: WM. B. Eerdmans Publishing Company, Grand Rapids.
- Cavanagh, J., Mander, J. (2004). *Alternatives to Economic Globalization*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Cole, R. (2004). *Germany*. London: Phoenix & Windrush Press Book,
- Elias, N., (2017). *The Civilizing Process*. Oxford: UK Blackwell Publishing.
- Fischer-Schreiber, I., Erhard F.-K., Diener, M.S., Friedrichs, K. (1999). *The Rider Encyclopaedia of Western Philosophy*. London: Rider,
- Folaron, S., Janik, R. (1997). *Społeczno-wychowawcza doktryna i działalność Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego w Polsce i RFN w latach 1949–1995*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
- Gilbert, M. (2012). *European Integration*. New York, Toronto, Plymouth, UK: Roman & Littlefield Publishers, Inc. Lanham, Boulder.
- Gray, J. (1986). *Liberalism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hirst, J. (2009). *The Shortest History of Europe*. United Kingdom: Old Street Publishing Ltd.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov M. (2010). *Cultures and Organizations*. New York: Mc Graw Hill.
- Hope, J., van Loon, B., (2006). *Buddha*. Malta: Gutenberg Press.
- Hudson, W.S., Corrigan, J. (1992). *Religion in America*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Janik, R. (2003). *Szanse realizacji państwa opiekuńczego w procesie integracji europejskiej*. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.
- Janik, R. (2016). *Rozważania wokół procesu kształtowania się wiedzy o zarządzaniu*. Częstochowa: Wydawnictwo Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej.

- Janik, R. (2017). *Political, Economic and Managerial Reflections on the Globalization Process*. Częstochowa: Publishing Office of Faculty of Management Czestochowa University of Technology.
- Janik, R. (2019), *Przedsiębiorczość. Aspekty menadżerskie i psychospołeczne*. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.
- Janik, R. (2022). *Managerial, Social, and Political Aspects of the Activity of Selected Religious Groups*. Publishing Office of Czestochowa University of Technology, Częstochowa.
- Johnson, D. Turner C. (2016). *European Business*. Routledge, London, New York.
- Krieger M. (2012), *Geschichte Hamburgs*. München: Verlag C.H.Beck.
- Marshall, T. (2016). *Prisoners of Geography*. Croydon: CPI Group (UK) Ltd.
- Murray, D., (2017). *Europe*. London: Bloomsbury.
- Robinson, D., Groves J. (2013). *Philosophy*, London: Omnibus Business Centre,.
- Toynbee, A.J. (1955). *A Study of History*. London: Oxford University Press.
- Tworuschka M., Tworuschka U. *Religionen der Welt*. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Witzel, M. (2012). *A History of Management Thought*. London and New York: Routledge.
- Wren, D.A. (1994). *The Evolution of Management Thought*. Oklahoma: John Wiley & Sons, Norman.
- Zieliński, P. (2015). *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Idea i edukacyjne aspekty zrównoważonego rozwoju oraz jego realizacja na przykładzie Verkehrsbetriebe Hamburg-Holstein (VHH)

Jako koncepcja zrównoważony rozwój wydaje się być stosunkowo nową koncepcją. Bliższe zbadanie tego zjawiska pokazuje, że stwierdzenie to nie odpowiada faktom.

Cała historia ludzkości jawi się jako okres zmagania dwóch przeciwstawnych sobie podejść do natury: pierwsze jest niespokojne i nastawione na grabież i czerpanie zysków kosztem środowiska; drugie skupia się na szacunku do świata i życiu w zgodzie z naturą.

Ten ostatni kierunek, napotykając na swojej drodze przeszkody, stał się swoistym „duchowym gruntem”, na którym zrodziła się koncepcja zrównoważonego rozwoju. Realizacja przesłania ekologicznego stała się możliwa dopiero w obliczu degradacji środowiska i zmian klimatycznych wywołanych działalnością człowieka.

Dostosowanie gospodarki do potrzeb ekologii to wielkie wyzwanie, z którym nie wszystkie przedsiębiorstwa sobie radzą. Ciekawym przykładem tego procesu jest przypadek firmy transportowej HHV w Hamburgu w Niemczech, kraju, który przechodzi trudną transformację energetyczną, przedstawiając swoją gospodarkę z energii nieodnawialnej na odnawialną.

Ważną rolę odegrały w tym zakresie instytucje edukacyjne, które pomagają kształtować pozytywne podejście do ochrony środowiska, m.in. w kontekście ruchu drogowego.

Słowa kluczowe: zrównoważony rozwój, ekologia, gospodarka leseferyczna.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.04>

Joanna Dominika BELZYT

<https://orcid.org/0000-0003-1202-8994>

e-mail: joanna.dominika.belzyt@gmail.com

Egzystencjalna kategoria spotkania w procesie samorealizacji i samowychowania. Porównanie stanowisk Ottona F. Bollnowa oraz Józefa Tischnera

Streszczenie

Autor artykułu analizuje zastosowanie egzystencjalnej kategorii spotkania w procesie samorealizacji i samowychowania, odwołując się do koncepcji Ottona Friedricha Bollnowa i Józefa Tischnera. Autor eksploruje problematykę, jak kategoria spotkania jako „zderzenie inności” między „Ja” i „Ty” wpływa na pedagogiczne relacje i procesy wychowawcze. Podkreśla, że egzystencjalne i społeczne aspekty wychowania wzajemnie się przenikają, tworząc dynamiczną strukturę relacyjną.

Podstawą rozważań jest analiza myśli Bollnowa, który rozumiał spotkanie jako proces konfrontacji z „Innym”, prowadzący do indywidualnego rozwoju i przekształcenia własnego rozumienia siebie oraz świata. W artykule uwzględniono jego wpływ na rozwój pedagogiki hermeneutycznej i antropologicznej, szczególnie w kontekście rozwoju osobistego oraz kryzysów życiowych jako okazji do transformacji. Podobnie Tischner, opierając się na filozofii dialogu i myśli Emmanuela Levinasa, wskazuje na etyczną fundamentalność relacji spotkania, w której relacja z „Innym” staje się kluczowym aspektem pedagogicznym.

Autor artykułu podkreśla znaczenie spotkania w relacjach wychowawca–wychowanek, traktując je jako źródło zmian w sposobie bycia i rozumienia świata; wskazuje na potencjał zastosowania tej kategorii w wychowaniu jako „osobowościowych narzędzi” służących tworzeniu autentycznych relacji i odbudowaniu aksjologicznego wymiaru kształcenia. Wnioski artykułu sugerują, że spotkanie, kładąc nacisk na relacyjność i osobowy wymiar edukacji, może stanowić podbudowę pod nową współczesną pedagogikę.

Słowa kluczowe: egzystencjalizm, samorealizacja, samowychowanie, Otto Friedrich Bollnow, Józef Tischner.

Spotkanie jako fundament podejścia do wychowania i samorealizacji

Kategoria spotkania, jako centralna kategoria myśli pedagogicznej Ottona Friedricha Bollnowa, stanowi fundament egzystencjalnego i hermeneutycznego podejścia do wychowania oraz procesu samorealizacji. Ujęcie to wykracza poza tradycyjne, instrumentalne postrzeganie wychowania, koncentrując się na nieprzewidywalnych, dynamicznych relacjach między wychowawcą a wychowankiem, które umożliwiają głęboką transformację jednostki. Bollnow, w nawiązaniu do filozofii dialogu Martina Bubera i egzystencjalizmu, podkreślał znaczenie spotkania jako momentu, w którym jednostka konfrontuje się z innością, przełamuje swoje dotychczasowe schematy i odnajduje nowe sposoby rozumienia siebie oraz otaczającego świata.

Celem niniejszego artykułu jest analiza możliwości zastosowania egzystencjalnej kategorii spotkania w procesie samorealizacji i samowychowania. Rozszerzenie i pogłębienie problematyki spotkania u niemieckiego filozofa jest przedmiotem rozprawy doktorskiej *Kategoria spotkania w myśli pedagogicznej Otto Friedricha Bollnowa*. Punktem wyjścia niniejszych rozważań jest porównanie ujęć spotkania wyrażanych przez Ottona Friedricha Bollnowa oraz Józefa Tischnera, które mimo różnic filozoficznych łączą wspólne wątki: dialogiczność, relacyjność oraz etyczny charakter spotkania. W artykule zostanie ukazana rola spotkania jako narzędzia wspierającego rozwój osobisty i społeczny, szczególnie w kontekście wychowania.

Podstawowe pytanie badawcze brzmi: w jaki sposób kategoria spotkania, rozumiana przez Bollnowa, może być praktycznie wdrożona w proces wychowawczy, aby wspierać samowychowanie i wzrost jednostki? W odpowiedzi na to pytanie podejmuję refleksję nad etycznym i aksjologicznym wymiarem spotkania oraz jego potencjałem do przełamywania barier kulturowych i epistemologicznych w procesach wychowawczych. Analiza zostanie osadzona w szerszym kontekście filozoficznym i pedagogicznym, uwzględniając współczesne wyzwania edukacyjne.

Pisząc o zastosowaniu egzystencjalnej kategorii spotkania w samorealizacji i samowychowaniu, odniosę się tutaj do związku, jaki widzę między koncepcjami spotkania w rozumieniu Ottona Friedricha Bollnowa i Józefa Tischnera, okraślającymi jako „zderzenie inności Ja i Ty, którzy stoją w obliczu Innego” (Mizdrak, 2014, s. 57–71). Uważam, że pierwotne podstawy relacji pedagogicznej – występującej pomiędzy podmiotem działającym świadomie w swoim własnym świecie i wszystkim, co jest dookoła, poza nim i jego rozumieniem świata – mogą być wyrażone poprzez egzystencjalne koncepcje pedagogiki oraz etyczną relację będącą podstawą procesu pedagogicznego. Egzystencjalistyczne teorie często od-

dzielają wychowanie od istoty ludzkiej egzystencji, traktując je jako niezależne aspekty życia. Wychowanie, choć integralne dla człowieka, nie jest zwykle postrzegane jako „istota” jego egzystencji. Niniejsze rozważania wskazują, że wychowanie, które wspiera subiektywne zmiany w postrzeganiu siebie i świata, wykracza poza ramy społeczne, wnikając w sferę egzystencjalną. Oba wymiary – społeczny i egzystencjalny – powinny być postrzegane jako wzajemnie uzupełniające się elementy, tworzące pełnię ludzkiego doświadczenia.

Współczesna pedagogika często skupia się na potrzebach społecznych, pomijając egzystencjalny wymiar życia. Analiza myśli Bollnowa i Tischnera ukazuje, że sfery egzystencjalna i etyczna są ze sobą ściśle powiązane, tworząc jednolitą strukturę. Napięcie w pedagogice wynika nie z konieczności przewyższania społecznych uwarunkowań, ale z relacji epistemicznych i etycznych między jaźnią a jej światem, uwzględniających wszystko, co przekracza subiektywny i rozumowy charakter ludzkiego doświadczenia.

Bollnow i Tischner, mimo iż jeden był ateistą, a drugi księdzem katolickim, mieli dość zbliżone poglądy w myśleniu teoretycznym. Obaj znali filozofię dialogu Martina Bubera (w szczególności *Ich und Du* (Buber, 1992) i oparli na niej swoje myślenie teoretyczne. Dla Bollnowa teologiczne ujęcie spotkania konkretyzowane przez Bubera było punktem wyjścia dla jego własnych sformułowań. Dla Tischnera dialogiczne myślenie Bubera było kluczowe dla etycznych rozważań i koncepcji „filozofii Innego” (Dąbrowski, 2016, s. 106–115). Dla obydwu spotkanie było centralną kategorią ich myśli filozoficzno-pedagogicznej.

W polskiej myśli filozoficznej zapewne Tischner jest bardziej rozpoznawalny niż Bollnow. Podstawą etycznego sposobu myślenia i „filozofii Innego” były dla katolickiego myśliciela poglądy Emanuela Levinasa, którego etyka stanowiła zwrot w filozofii fundamentalnej ontologii Martina Heideggera. Ustanowił on pogląd na etykę, która stała się bardziej elementarna niż ontologia. Według Tischnera, w naszym rozumieniu bycia i sposobie bycia z innymi jesteśmy przede wszystkim etyczni. Relacja między mną a „Innym” jest w pierwszym rzędzie etyczna. Dopiero potem może być rozpatrywany jej charakter ontologiczny. Stawanie naprzeciwko „Innego”, który nie jest mną, jest działaniem moralnym. Tischner sformułował swoją etykę na podstawach teoretycznych Edmunda Husserla i Martina Heideggera.

Spotkanie, kluczowa kategoria hermeneutycznej filozofii wychowania Bollnowa, określa proces wychowania i formowania człowieka jako dynamiczny i nieciągły. Zakłada ono konfrontację „Ja” z „Innym” – czymś odmiennym od własnego postrzegania siebie. Ta podstawowa inność staje się źródłem rozwoju, prowadząc do przekształcenia rozumienia siebie i relacji ze światem, co Bollnow uznaje za istotę uczenia się i rozwoju.

Wykład Bollnowa z 1955 roku *Begegnung und Bildung* (Spotkanie i edukacja), opublikowany w „Zeitschrift für Pädagogik” (Bollnow, 1969, s. 120–144),

był pierwszym systematycznym ujęciem koncepcji spotkania wykraczającym poza teologię dialektyczną Martina Bubera. Równocześnie filozofia antropologiczna Romana Guardiniego, szczególnie jego dzieło *Die Lebensalter: Ihre Ethische und Pädagogische Bedeutung* (*Etapy życia: znaczenie etyczne i pedagogiczne*) (Guardini, 1959), wprowadziła perspektywę uwzględniającą różnorodność sposobów bycia na różnych etapach egzystencji (Guardini, 1959, s. 12–13), podkreślając znaczenie kryzysów życiowych dla autentycznego rozwoju. Umożliwiło to Bollnowowi bardziej świeckie spojrzenie na problematykę spotkania.

Bollnow przekształcił pierwotnie teologiczne rozumienie spotkania z Bogiem w uniwersalny proces, w którym „Ja” styka się z rzeczywistością. Konfrontuje „mnie” ona jako coś innego, obcego, odpornego na „moją” naturalną siłę życiową. Takie przypadkowe i niespodziewane zdarzenie oznacza całkowite wytrącenie osoby z jej naturalnego biegu życia, zmuszając do przewartościowania i zmiany postrzegania siebie i świata. Kategoria ta nie odnosi się do relacji z Bogiem. Spotkanie, według Bollnowa, obejmuje relacje z innością w szerokim sensie – osobą, dziełem sztuki, literaturą czy filozofią (Bollnow, 1966, s. 161–162).

Wystąpienie Bollnowa *Begegnung und Bildung* zapoczątkowało szeroką filozoficzną dyskusję. Josef Derbolav, w swojej krytyce, wyróżnił trzy koncepcje spotkania: jako asymilację innego, jako stawanie się innym dzięki innemu oraz jako proces stawania się sobą poprzez innego. Bollnow uznał te uwagi za istotne, podkreślając jednocześnie swoją rolę w systematycznym wprowadzeniu kategorii spotkania do akademickiego dyskursu, a także docenił krytykę jako uwolnienie tej koncepcji od jednostronności (Bollnow, 1982, s. 81).

Istotna odpowiedź na pytania o naturę i sens spotkanie pojawiła się u Bollnowa w *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung* (*Filozofia egzystencjalna i pedagogika: próba zastosowania nieciągłych form wychowania*) (Bollnow, 1968). Wprowadza tam koncepcję nieciągłych form wychowania, których celem jest przezwyciężenie „popadania w nieautentyczną”, rutynową egzystencję poprzez okresowe przebudzenia. Zamiast tradycyjnych pochwał i nagan Bollnow zaleca stosowanie napomnień jako środka wychowawczego. Napomnienia te, przypominając o „niepowodzeniach” w realizacji zadań, pozwalają uczniom zrewidować swoje podejście i przeorientować się w kierunku „realizacji” własnych możliwości bycia. Napomnienie odnosi się do przyszłości, angażuje całą strukturę czasową i szanuje wolność wychowanka, stanowiąc wezwanie do sumienia (Bollnow, 1968, s. 63–66).

W takim ujęciu napomnienie może prowadzić do przebudzenia wychowanka od stanu „bycia-zobowiązanym-niczym” (*Nicht-so-sein-sollens*) do „bycia-zobowiązanym-sobą” (*Sein-sollens*) oraz od „bycia-w-świecie” (*In-der-Welt-seins*) do „bycia-w-prawdzie” (*In-der-Wahrheit-seins*) (Bollnow, 1968, s. 47–48). Przebudzenie to może być efektem spotkania wychowawczego, które dokonuje się poprzez treści programu nauczania i intelektualne doświadczenia, o czym Bollnow

wspomina w *Begegnung und Bildung*. Spotkanie to może dotyczyć autora lub postaci historycznej, dzieł literackich, poprzednich kultur czy prawd intelektualnych (Bollnow, 1968, s. 93, 110).

Bollnow odróżnia spotkanie od abstrakcyjnego teoretyzowania, które jego zdaniem wynika z deficytowych nastrojów. Wychowawcze spotkanie angażuje całego człowieka i wymaga wartościowania przed zrozumieniem: „trzeba przede wszystkim wartościować, a dopiero potem można zrozumieć” (Bollnow, 1968, s. 108). Podkreśla również, że „rozumiem tylko o tyle, o ile stawiam siebie pod znakiem zapytania” (Bollnow, 1968, s. 110). Wychowanie definiuje jako „intelektualne spotkanie między pokoleniami lub spotkanie edukacyjne między rosnącym pokoleniem a intelektualno-historycznym światem” (Bollnow, 1968, s. 93).

Bollnow zaznacza, że nauczyciele nie mogą zaplanować spotkania z uczniami, ale mogą wspierać jego zaistnienie poprzez poważne i pełne zaangażowania podejście do treści programowych (Bollnow, 1968, s. 125–130).

Bollnow wskazywał na szczególny rodzaj spotkania między dwiema osobami, podkreślając jego wychowawczy charakter. Spotkanie to zachodzi w relacji pedagogicznej między wychowawcą a wychowankiem, gdzie przynajmniej jedna strona doświadcza zmiany w rozumieniu lub byciu. Oznacza to, że stosunek pedagogiczny nie jest stosunkiem wychowawczym w sensie intencjonalnego nauczania kwalifikacji lub umiejętności praktycznych w określonym celu. Jest to stosunek kultuwowania człowieka, czyli *Bildung*. Relacja ta powoduje zmiany w interakcji jednostki ze światem. Przykładem może być relacja rodzic–dziecko, w której dziecko poznaje zasady życia lub elementarne prawdy, takie jak nieuchronność śmierci, co może głęboko zmienić jego sposób rozumienia rzeczywistości. Treść tych momentów wynika z uwarunkowań kulturowych i społecznych.

Egzystencjalny charakter spotkania wykracza poza zwykłą komunikację, zawierając w sobie istotny wymiar etyczny. Jego natura sprawia, że spotkanie staje się relacją partnerską, opartą na wzajemnym uznaniu, a nie walką o dominację. Etyczna podstawa spotkania stanowi kluczowy element relacji wychowawczej.

Spotkanie egzystencjalne jako punkt wyjścia relacji etycznej

Dla Józefa Tischnera założeniem filozoficznego rozumienia bytu i istnienia jest etyczna relacja do miłości, a konkretnie – do istot ludzkich. Relacja ta z założenia jest dynamiczna i niemożliwa do ujęcia w dookreślony schemat. Etyka jest punktem wyjścia, podstawowym założeniem, z którego filozofia i cała ludzka egzystencja czerpią swój sens (Dąbrowski, 2016, s. 111).

Filozofia Innego głoszona przez Tischnera opiera się na krytyce klasycznej metafizyki i filozofii subiektywistycznej. Odrzucał on klasyczne rozumienie prawdy, racjonalność i teorię bytu jako pierwotną dziedzinę poznania. Świadomie akcentowana jest tu antropologia egzystencjalna, która wychodzi od spo-

tkania z drugim człowiekiem. Podstawowe pytania nie były związane z bytem ani ze sposobem poznania podmiotu i przedmiotu, ale dotyczyły człowieka w konkretnym doświadczeniu dobra i zła, którego jest on udziałem. W związku z tym inna jest też w ujęciu Tischnera definicja **prawdy**. Nie jest ona już uzależniona od zgodności między myślą a rzeczą ani nie jest zdeterminowana jakąś zamkniętą racjonalną formą. Odnosi się ona zawsze do indywidualnego człowieka w konkretnej rzeczywistości, która jest horyzontem dla realnych i możliwych spotkań z drugim człowiekiem. Ten rodzaj myślenia po kataklizmach I i II wojny światowej znać powrót do relacji międzyludzkich jako punktu wyjścia dla rozwoju i dla całej rzeczywistości człowieka (Kłoczowski, 2005, s. 19; Dąbrowski, 2016, s. 107).

Praca wychowawcy sprawia, iż w duszy człowieka rodzi się jakaś prawda. Staje się ona jego siłą. Podobnie jak akuszerka nie stwarza dziecka, wychowawca nie stwarza prawdy, tylko pomaga wychowankowi do niej dojść (Tischner, 1981, s. 60). I mimo iż może ona być czasem bolesna, prowadzi do przebudzenia. Wyzwala wolność w opartej na spotkaniu relacji międzyludzkiej, w której nie ma miejsca dla „panów i niewolników”¹. Stwarza się jedynie przestrzeń dla autentycznych partnerów dialogu, przez co możliwe staje się ukazanie ich godności (Prawda, 2018, s. 56). Poprzez swoją obiektywność i absolutyzm stanowi niepodważalny punkt wyjścia dla etyki. Widzenie w niej najwyższej, fundamentalnej wartości wynika z wypełniania powołania osoby (Prawda, 2018, s. 57–58). „Tak jak prawda jest dla człowieka kluczem do świata, tak wolność jest kluczem, który otwiera drogę w głąb człowieka” (Tischner, 1992, s. 65).

Filozofia Tischnera wyrasta z myśli Edmunda Husserla i Martina Heideggera, którzy mieli znaczący wpływ także na myślenie Bollnowa. Podobnie jak Bollnow, Tischner, choć skłania się mocno ku Husserlowi i Heideggerowi, w swej filozofii uwalnia się od tych dwóch autorytetów. W myśleniu skupia się na poczuciu inności, na czymś innym niż „ja”. Świadomość intencjonalna Husserla skupiona jest na uchwyconej inności jako rozumianej przez samą świadomość. Przez to „Inny” staje się mniej inny, traci swoją inność i staje się *Dasein* (taki sam). Podobnie jak on skupia się na świecie, który zawsze jest światem własnym *Dasein*, i w którym on działa. W pewnym sensie żaden świat nie może istnieć bez *Dasein*.

Rozumienie relacji z drugim człowiekiem jest podstawą rozumienia człowieka w jego indywidualnej egzystencji i z jego światem zewnętrznym, społecznością. Jest to specyficzna prawda o relacyjności człowieka z człowiekiem. Relacyjność ta w istocie są to związki transcendentalne, które przekraczają każdy system zamkniętego opisu, ponieważ „mają znaczenie bez kontekstu, same w sobie i dla siebie” (Tischner, 2000, s. 169). Względem analizy sensu bytu są pierwotne. Wyrównują i wyznaczają ten sens – „są integralnym składnikiem więzi człowieka z Nieskończonym” (Tischner, 2000, s. 169).

¹ Termin używany często przez Tischnera w zagadnieniach dotyczących wolności i prawdy.

Podążając dalej, Tischner poszukiwał ludzkiej tożsamości w obrębie spotkania z drugim człowiekiem. Wyszedł od rozróżnienia kategorii potrzeby i pragnienia. Potrzeba zawsze zwrócona jest w jakąś konkretną stronę, ku czemuś konkretnemu. Jest ona odpowiedzią na jakiś brak, chęcią nasycenia się. Zakorzeniona jest w przeszłych wydarzeniach i wyobrażeniach. Pragnienie natomiast ukierunkowane jest ku czemuś na zewnątrz „Ja”. Poprzez kontakt z tym czymś nie zostaje zaspokojone, ale pogłębia i rozwija się w tym kierunku. To metafizyczne pragnienie ze swej istoty poszukuje tego, co Inne – nie do końca sprecyzowane i zrozumiałe. Nigdy też nie może nasycić się w pełni, ponieważ jest ciągłym poszukiwaniem tego, co na zewnątrz (Lévinas, 1998, s. 18–19). Wzmaga to chęć nieustannego przekraczania siebie, zmagania się ze światem, czasami nawet za bardzo wysoką cenę. Pragnienie to sytuuje człowieka w przestrzeni nieskończonej, stale „niewystarczającej”, otwartej i dynamicznej Inności. Spotkany człowiek jest zawsze „Inny”. Ukazuje on konkretną transcendentną rzeczywistość i jako taki zarazem jest „Obcy”. W logice tej jest On zawsze wolny, względem spotkanego „Ja” niezależny i niepodległy jego władzom. Przestrzeń tej rzeczywistości tworzona jest zawsze w relacji człowieka z człowiekiem. Z założenia jest to relacja dynamiczna i chaotyczna, która nie może być zamknięta w określonym systemie (Dąbrowski, 2016, s. 111).

Efektom takiego spotkania jest głęboka relacja. To jest powód, dla którego człowiek decyduje się na wyjście ku Drugiemu („Innemu”). Tischner powołuje się tu na Emanuela Lévinasa, który wyprowadził kategorię „separacji”, bez której nie istnieje żadna relacja (Lévinas, 1998, s. 45–46). Separacja jest poczuciem odrębności „Ja”, które broni człowieka przed wszelkim podporządkowaniem się całości i totalności. Człowiek, gdy doświadcza odrębności i niezależności, kontaktuje się z samym sobą, uświadamia sobie siebie. Tym różni się „Ja” od „Innego” – poznanie siebie jest zawsze od wewnątrz i nie ma dostępu do transcendencji. Całkowita separacja zakłada afirmację własnego wewnętrznego bycia niezależnego od świata zewnętrznego i samotność. Człowiek, separując się, kontaktuje się z samym sobą, we własnej przestrzeni. Kiedy dostrzega drugiego człowieka, staje przed dwojakim wyborem. Może pozostać „u siebie” lub przekroczyć siebie i wyjść na zewnątrz ku temu, co nieznane, niepewne, inne – transcendentalne (Dąbrowski, 2016, s. 112).

Wychowanie stwarza między wychowawcą a wychowankiem specyficzną więź, którą Tischner porównuje do więzi ojcowskiej i której filarem jest przekazanie nadziei. Tak jak ojciec jest powiernikiem dziecięcej nadziei, jej oparciem, tak wychowanek pokłada swoją nadzieję w wychowawcy. „Jesteśmy dziećmi tych, w których ręce złożyliśmy nasze nadzieje” (Tischner, 1981, s. 60). Podobnie jak dla Bollnowa, tak i dla Tischnera nadzieja jest źródłem życia. Ten, kto przynosi nadzieję człowiekowi, jest jego duchowym ojcem (Tischner, 1981, s. 60).

U Tischnera spotkanie z drugim dokonuje się poprzez jego twarz. Przekracza ona to, co można zamknąć w określonej treści. Zabezpiecza relację przed totalnością. Doświadczając Twarzy Innego, człowiek wchodzi w relację, która odbywa się w przestrzeni autonomii i wolności. Kategoria twarzy nie jest tu określona, wymyka się kategoryzacji. Może się jednak w różny sposób „objawić” w konkretnej relacji (Lèvinas, 1998, s. 218–219). Według Tischnera: „[...] twarz nie znaczy niczego oprócz siebie. Lecz znacząc siebie, otwiera zarazem drogę ku Nieskończonemu” (Tischner, 2000, s. 175).

Twarz „Innego” ukazuje Jego Istnienie. Jest on jednocześnie świadomy odrębności własnego istnienia. Jest to porządek etyczny, a nie ontologiczny. Inny, odstawiając swoją Twarz, wyznacza konkretne granice, przy czym moje „Ja” doznaje realnych ograniczeń (Tischner, 2000, s. 175). Ograniczenie to zawiera wszystkie prośby, nakazy, żądania uniemożliwiające samowolę „Ja”. Prowadzi to do zawstydzenia, które wynika z utraty wolności w imię spotkania „Innego”. Jest to decydujący moment, w którym „Inny” budzi w „Ja” świadomość wolności – ograniczenia samowoli. Paradoksalnie – tracąc siebie, uzyskujemy rozumienie własnej wolności (Dąbrowski, 2016, s. 113).

Wolność jest opoką spotkania oraz transcendentálną perspektywą patrzenia na człowieka w jego strukturze rzeczywistości. Nie jest ona siłą służącą do panowania nad życiem, której zadaniem jest pokonywanie zewnętrznych ograniczeń, ale stoi na zewnątrz tych ograniczeń, jest od nich niezależna. Wolny człowiek to ten, który będąc w systemie, potrafi być ponad systemem i w nim jednocześnie. Wolność jest poza bytem. Nieustannie konfrontuje człowieka z jego próbą osiągnięcia pełni, wyjścia poza „tu i teraz”, a także siebie samego (Lèvinas, 1998, s. 363–367).

Tischner ukazuje intencjonalność w kontakcie z konkretną rzeczywistością. Redukuje ona mądrość do idei wzrastającej samoświadomości, w której wszystko, co pochodzi ze świata zewnętrznego, zostaje wchłonięte przez „Ja”. W ten sposób samoświadomość afirmuje siebie jako byt absolutny. Dla Tischnera jednak to, co nieintencjonalne, zawiera się w samym trwaniu, które nie może być kontrolowane przez wolę. Ta nieintencjonalność jest „nieszczęśliwą świadomością”, która istnieje bez atrybutów i celów. W wyniku bierności tego nieszczęsnego sumienia, człowiek potwierdza swoje bycie poprzez konieczność odpowiedzi na swoje prawo do bycia.

Odpowiedź ta oznacza, że odpowiedzialność za „Innego” poprzedza samoświadomość. Od początku każdej relacji twarzą w twarz kwestia bycia wiąże się z prawem do bycia. To właśnie ma na myśli Tischner, kiedy wspomina o twarzy „Innego”. W ten sposób to, co wytwarza się w konkretnej formie, jest raczej nieskończonością niż całością. Ta relacja, z natury metafizyczna, poprzedza jakiegokolwiek program ontologiczny (Tischner, 2006, s. 20). Przed stanem umysłu, w którym się znajdujemy, nieskończona czujność, jaką wykazujemy w stosunku do

drugiego – odrzucając wszelkie określenie całości – jest tym, co zakłada i uzasadnia bycie jako samo bycie bytu. Aby się z tym rozprawić, Bollnow proponuje tezę, poprzez połączenie z Heideggerowską ontologią, że samoświadomość nie odgrywa tak wielkiej roli w dwukierunkowej konstytucji świata i istniejącym myślącym bycie. Zarówno świat, jak i człowiek są epistemologicznie ukonstytuowani na „będąc tam” poprzez dwubiegunową relację między sobą. Jest to prawdziwe również między ludźmi. To przedstawia możliwą podstawową krytykę prymatu etyki. Aby samoświadoma istota mogła być odpowiedzialna za inne świadomości, musi kategorycznie przyjąć możliwość istnienia tych potencjalnych innych świadomości, za które ma być etycznie odpowiedzialna. Egzystencjalne spotkanie z inną osobą jest ostatecznie spotkaniem z nieskończonością tego, co irracjonalne, lub, innymi słowy, z możliwością niepoznania „Innego”. Dopiero po uświadomieniu sobie tego faktu pojawia się etyczna odpowiedzialność za „Innego”. I to właśnie w tym sensie relacja pedagogiczna staje się sensownie ukonstytuowana.

Tischner jako konstytuowanie „Innego” definiuje proces przyjmowania porządku. „Inny” przedstawia się jako żądanie, nie artykułując żadnych realnych wymagań. Obecność „Innego” jest raczej darem niż zadaniem czy funkcją. Twarz „Innego” nie funkcjonuje jako pedagogiczne żądanie, by jaźń działała niezależnie. Zamiast tego jaźń zostaje przebudzona do wyboru i odpowiedzialności poprzez artykulację „Innego”. Podmiot jest zatem pierwotnie i fundamentalnie wolny, a bez wolności nie można uznać, że podmiot „budzi się” do odpowiedzialności za „Innego” (Lévinas, 1999, s. 42). Jeśli podmiot jest wolny, to znaczy, że sam decyduje, czy chce przyjąć Innego, czy nie. Wynika z tego również, że jeśli podmiot może dokonać takiego wyboru, to jest on również już kompetentny do podjęcia decyzji etycznej i nie staje się odpowiedzialny wyłącznie dzięki obecności Innego.

Zasada *Bildsamkeit*² aktualizuje również to uznanie radykalnego „Innego”. Nie możemy pojąć, dokąd prowadzi proces pedagogiczny, ponieważ jest on zależny od „Innego”, którego nie możemy kontrolować. Inność „Innego” jest obecna nie tylko w jego punkcie wyjścia, ale w tym, że wynika ona z relacji „Innego” do siebie samego i do podmiotu. Dlatego rzeczywistość wychowawcza może być rozumiana poprzez ideę samouznania zasadniczej inności „Innego” przy jednoczesnym postrzeganiu siebie jako innego wobec „Innego”. Zgodnie z tym rozumieniem jaźń jest definiowana przez to, jak „Inny” rozumie jaźń jaźni, której „Inny” nie może w pełni pojąć. Konceptualizacja ta utrzymuje, że gdy problem „Inności” jest rozpatrywany z perspektywy procesu *Bildung* lub procesu formacji, myślenie Tischnera może być przyjęte jako fundamentalna konstytucja myślenia wychowawczego. Rzeczywistość wychowawcza zawiera w sobie również moment, który zmusza jaźń do refleksji nad sobą i swoją innością z perspektywy „Innego”.

² *Bildsamkeit* (plastyczność) – odnosi się do zdolności przypisywanych ludziom do rozwijania umiejętności, uczenia się i kształcenia przy wsparciu edukacyjnym i w interakcjach ze światem.

Spotkanie wydarzeniem w wychowaniu u Józefa Tischnera

Zdaniem Tischnera spotkanie może się wydarzyć w sytuacji dialogicznej otwartości na transcendencję drugiego człowieka. Spotkanie jest to wydarzenie – sytuacja radykalnej i granicznej obecności „Innego”, wkroczenie innej, odmiennej sfery wartości w przestrzeń egzystencjalną „Ja”. Redefiniuje ono i odświeża to, co było. Czasami też zupełnie dekonstruuje przeszłe doświadczenia, oświeśla je zewnętrznym światłem (Tischner, 1981, s. 21–24). Tischner podkreślał, że człowiek uczestniczy jako podmiot w dramacie rzeczywistości. Jego perspektywa tragiczności stanowi tło do każdego spotkania (Gara, 2010, s. 140).

Spotkać to osiągnąć bezpośrednią naoczność tragiczności przenikającej wszystkie sposoby bycia Drugiego (Tischner, 2000, s. 483).

Spotkanie z innym – pisze Tischner – to spotkanie z tym, co naprawdę jest poza mną. Drugi to po prostu transcendens. Drugi stawia mnie w sytuacji, w której nawet pominięcie go jest formą przyznania, iż jest (Tischner, 2006, s. 66, Gara, 2010, s. 140).

Za Heideggerem Tischner określa spotkanie jako ujrzenie człowieka w prawdzie jego bycia, bez maski, gry, roli, które zniekształcają i fałszują prawdę o nim. To doświadczenie tragiczności jest wystawieniem na próbę realnego „zła” i „dobra”. Tragiczność rozpoczyna się w momencie potencjalnego zwycięstwa „zła” nad „dobrem”. Jest tak, ponieważ człowiek żyje w realnym zagrożeniu swojego dobra. Jest świadomy zagrożenia. Zmienia to i nadaje kształt jego myśleniu i działaniu. Tragedia istnieje bez przyczyny i skutku – w aksjologii (Dąbrowski, 2016, s. 191).

Spotkanie wchodzi w sferę wartości. Dzięki temu możliwe jest ujrzenie tego, co wartościowe dla „Ja” i dla „Ty”. Jest to zetknięcie się osób w aksjologicznej przestrzeni doświadczenia. W wydarzeniu tym ujmuje się człowieka egzystencjalnie. W spotkaniu uczestnicy nie są już tylko partnerami, ale stają się świadkami wspólnego wydarzenia. Być świadkiem to więcej, niż uczestniczyć. W tym rozumieniu znaczy to uczestniczyć przynajmniej w trzech przestrzeniach bycia równocześnie:

- 1) świadomego umiejscowienia siebie w wybranych wartościach,
- 2) otwarcia się na drugiego człowieka,
- 3) zgodności z przyjętymi wyborami względem siebie i drugiego człowieka (Tischner, 2006, s. 19–22).

Spotkanie u Tischnera, podobnie jak u Bollnowa, zawsze jest wejściem w sferę transcendencji. Nieznane jest to, co wydarza się między „Ja” i „Ty”. Nieznane są konsekwencje tego wydarzenia. „Inny” może zmienić – poprzez swoją obecność, prawdę, twarz – znany i bezpieczny horyzont świata na tajemniczą przestrzeń. To „Inny” jest tajemnicą. Stopniowo odświeża się w relacji, ale nigdy ostatecznie. Zawsze jest jeszcze coś do odkrycia. Przewyciężenie tej obcości może się dokonać poprzez wzajemną obecność, świadomość, otwartość uczestników spotka-

nia. W takiej sytuacji przestrzeni spotkania człowieka z człowiekiem kategoria prawdy i dobra powstaje jako efekt. Obaj potencjalni uczestnicy spotkania widzą siebie jako partnerów i są świadkami wspólnego wydarzenia. Wchodzą oni we wzajemną wymianę z dokładnie określonymi kategoriami dobra i prawdy. Podczas spotkania kategorie te ulegają zdekonstruowaniu przez drugiego człowieka. Wytwarza się nowe, inne rozumienie prawdy i dobra. Rozumienie to jest także tajemnicą odsłaniającą się poprzez realizację spotkania.

Obok wielu tajemnic spotkania, jedno wydaje się u Tischnera pewne: spotkanie ma zawsze nieunikniony, nieredukowalny, absolutny skutek. Dokonuje się w człowieku „zmiana przestrzeni obcowania” (Tischner, 2006, s. 19) z drugim człowiekiem, ze światem, z samym sobą. W miejsce znanych schematów, znanego porządku, pojawiają się nowe. Przynoszą one odnowę aksjologiczną oraz zmianę w egzystencji człowieka. Dlatego też **wydarzenie spotkania można dostrzec głównie dzięki przemianie, którą wywołuje**. W momencie trwania nie zawsze moment przekroczenia zostaje jednoznacznie ujęty, ponieważ człowiek jest całym sobą w spotkaniu. Jest to wydarzenie głębokie i dla każdego z nas inaczej intymne. Zawsze jednak przekroczenie granicy spotkania wywołuje skutek – zmianę w sposobie myślenia i działania. To z kolei powoduje zmianę interpretacji świata zewnętrznego osoby, jej przeszłości, przyszłości i teraźniejszości. Dokonuje się aktualizacja w nowej optyce aksjologicznej (Tischner, 1991, s. 121–123).

Według Tischnera wydarzenie spotkania dokonuje się przede wszystkim poprzez doświadczenie twarzy „Innego”. Jest ona wyrazem transcendencji (Tischner, 2006, s. 20). Obrazuje wygląd ludzi, rzeczy, zjawisk. Tischner odwołuje się tu do ujęcia twarzy w twórczości Lèvinasa, u którego określenie to jest odsłonięciem prawdy o człowieku, czyli tego, co pierwotne, istotne, stanowiące o istnieniu. Twarz ujawnia się tylko wybranym. Ten, kto ją odbiera, zostaje ogarnięty i zawładnięty jej znaczeniem.

To głębokie doświadczenie twarzy nie jest tylko doświadczeniem percepcyjnym. Przede wszystkim dotyka ono istoty człowieka – tego, co wykracza poza sferę zmysłową: „Twarz znaczy. Nie tak jednak, jak znaczą znaki, symbole, metafory. Twarz jest śladem” (Tischner, 1991, s. 23). Jest śladem tego, co nieredukowalne, niezmazalne, nie do unicestwienia – absolutu, który nie podlega modyfikacji ani wpływom zewnętrznym. Absolut jest śladem tego, co transcendentne, nieskończone. Ma to znaczenie nie tylko religijne, ale przede wszystkim agatologiczne. W tym sensie odsłania się przed człowiekiem przestrzeń absolutnego dobra, która otwiera nieograniczony horyzont wzajemności. Ślad „Ja” jest tu znakiem czegoś, co wykracza poza system oczywistych znaczeń i interpretacji. Odsyła on do sfery egzystencji. Odsłania swojego autora. Jest to też zaproszenie do wejścia w jego świat.

Dobro jest horyzontem dla twarzy. Przez jego pryzmat może ona być dostrzeżona i zinterpretowana. Ukazuje się drugiemu i można dzięki dobru ją od-

czytać. Nie zawiera treści do wyodrębnienia, porównania. Nie poddaje się analizie fenomenologicznej. Możliwe jest jedynie badanie bezpośrednich, korelatywnych doświadczeń wynikających z jej obrazu i połączenia z nią. Twarz w ujęciu agatologicznym daje możliwość tworzenia więzi – wspólnoty, doświadczenia wolności i transcendencji myślenia między „Ja” i „Ty”. Wskazuje ona dwie przestrzenie oddziaływania: pasywną – odślania ludzką biedę i wewnętrzną tragedię człowieka, oraz aktywną – jest odpowiedzią na tę biedę i tragedię. W pierwszym przypadku twarz może przyjmować różne oblicza. Może ukazywać to, co w człowieku najbardziej pierwotne, prawdziwe, niepoddające się manipulacji. Pozostaje wtedy w wymiarze agatologicznym, jest wolna i niezdeterminowana. Może również być przykryta, zasłonięta. Wtedy ukazuje emocje. Jest to działanie, które ma w sobie jakiś ukryty cel.

Co mamy w posiadaniu, zarazem jednak tym, co nas ma w posiadaniu. Będąc w posiadaniu emocji dialogicznej, człowiek posiada w jakiś sposób innego człowieka, który wzbudza w nim tę emocję, ale również jest przez niego posiadany (Tischner, 1991, s. 56).

Zasłona jest próbą wyjścia z sytuacji, gdzie nie ma alternatywy, kiedy każde działanie jest rozwiązaniem problemu. Wymiar ten istnieje w porządku aksjologicznym zależności, gdzie nie ma konkretnej hierarchii wartości ani wolności. Twarz jest zafałszowana.

Twarz może też być przykryta maską. Jest to obraz ukrycia i schowania tego, co najbardziej intymne i osobiste. W tym znaczeniu jest ona intencjonalną grą, manipulacją. Człowiek ukazuje coś, co jest przeciwieństwem jego realnego „Ja” – „nieuczciwy przybiera maskę uczciwości, leniwy udaje pracowitego, niesprawiedliwy sprawiedliwego, niewierny wiernego itp.” (Tischner, 1991, s. 57). Takie odwrócenie aksjologiczne jest wykorzystywane ze względu na konkretny cel albo zysk.

Możliwe jest też założenie maski, która podkreśla lub uwypukla jakieś cechy lub wartości, w nierealnych proporcjach i nienaturalnym porządku względem innych cech. Ta maska umożliwia naginanie rzeczywistości, uwypuklanie po to, żeby pokazać, iż jest się trochę innym niż naprawdę. Zniekształca ona obraz człowieka, by umożliwić jak najskuteczniejsze działanie. To jest cecha wspólna wszystkich masek – nieautentyczność w imię osiągnięcia celu. Prowadzi ona do coraz większego wklęcia się w kłamstwo albo uświadomienia sobie gry i zrzućcenia maski (Tischner, 1991, s. 62).

Drugą przestrzenią twarzy jest aktywne działanie. Człowiek może odpowiedzieć, zareagować na to, co niezbywalne w jego egzystencji. Tutaj obecność dobra i zła jest nie tyle niezbędna, ile konieczna i nieodzowna. Ludzka twarz odpowiada na swoją i drugiego biedę, cierpienie, bezsilność i zwątpienie. Zawarta w niej jest szczególna pierwotna treść, która łączy się z wiarą w to, że ludzka egzystencja obarczona tragedią obroni się i wyjdzie z tej tragedii zwycięsko. Treść ta

jest nieredukowalna i niezniszczalna. Przynależy człowiekowi i zarazem go stanowi. Poprzez twarz człowiek sam siebie może uratować – oblicze, które wyraża prawdę, jest warunkiem konstytuującym ludzkie istnienie (Tischner, 1991, s. 64).

Spotkać drugiego człowieka to znaczy ujrzeć jego prawdziwą twarz, przekroczyć granice wewnętrznego i zewnętrznego poznania, odkryć przed kimś własną i doświadczyć czyjejś intymnej sfery moralnej. Spotkanie jest doświadczeniem tego, co najbardziej osobiste i ludzkie. Pedagogia oparta na wydarzeniu spotkania jest więc niepewną i kontrowersyjną propozycją. Po pierwsze, wychowanie jako system i instytucja są antytezą spotkania. Po drugie, zależności psychologiczne i antropologiczne oparte są na władzy i dominacji, totalitarne, nieznoszące sprzeciwu.

Spotkanie jako narzędzie wychowawcze w ujęciu Tischnera ma duży potencjał zmiany, rozwoju i przejścia kryzysu w działalności dzisiejszego szkolnictwa. W dyskusji na temat zmian w obecnym systemie edukacji podkreśla się przede wszystkim jego zamknięty i formalny charakter, negatywny stosunek do zmian i nowych narzędzi oraz metod, a także minimalizację wychowawczego i aksjologicznego wymiaru kształcenia. Oprócz krytyki obecnej sytuacji poszukuje się też alternatyw – tak w ujęciu całościowym, jak i fragmentarycznym. Wydarzenie spotkania w ujęciu Tischnera może zostać potraktowane jako częściowa alternatywa – ograniczona i fragmentaryczna próba jakościowej zmiany systemu edukacji, która ma potencjał odnowy panującej w polskiej szkole relacyjności. Ze względu na swój jakościowy charakter wymagana jest zmiana także w zakresie paradygmatu oraz koncentracja uwagi na jakości procesów wychowawczych. Konieczne jest zwrócenie uwagi na budowę bezpośrednich i personalnych, osobistych relacji między członkami procesów edukacyjnych. Praca na rzecz realnego wydarzenia spotkania w szkole wydaje się być pilna i potrzebna (Dąbrowski, 2016, s. 199).

Spotkanie w wychowaniu, w ujęciu Tischnera, porzuca totalność, władzę i grę pozorów. Sytuacja, która wyłania się z tego wydarzenia, podlega prawom prawdy o człowieku i agatologii. Jest to pewne ryzyko, bo odsłaniając swoją twarz, mogą zostać zraniony. Jednak moja twarz woła do drugiego człowieka i świata: „nie wolno Ci mnie skrzywdzić”. Ten, kto potrafi ukazać swoją twarz bez maski, wyjść poza znany i utarty schemat oddziaływania na innych, jest względem siebie i tego, co zewnątrz, w prawdzie (Dąbrowski, 2016, s. 199).

Otwartość na wydarzenie spotkania jest w wychowaniu narzędziem i treścią, które przywracają i umiejscawiają aksjologiczny wymiar w centrum rzeczywistości szkolnej, a także ludzkiej egzystencji. Według Tischnera spotkać drugiego człowieka to znaleźć prawdę, której nie mam ani „Ja”, ani „Ty”. Ona zdarza się pomiędzy nami i jest dziełem naszego spotkania (Tischner, 1985, s. 99–103).

Autentyczność spotkania

Koncepcja egzystencjalnego spotkania u Bollnowa wykazuje podobieństwo do Tischnerowskiego spotkania z „Innym”. Spotkanie to chwila, w której podmiot staje twarzą w twarz z innością, doświadczając jej dotknięcia (Bollnow, 1968, s. 58). Bollnowowskie rozumienie podmiotu przypomina Husserlowską intencjonalność i Heideggerowskie *Dasein* jako aktywnego uczestnika świata. U Heideggera takie spotkania prowadzą do autentyczności, która nie jest kategorią etyczną ani normatywną, lecz doświadczeniem przekraczania własnego świata życia (*Lebenswelt*).

Bollnow traktuje autentyczność jako kategorię etyczną i normatywną, powiązaną z granicami relacji z „Innym”. W jego pedagogice antropologicznej celem procesu *Bildung* jest osiągnięcie autentyczności – bycia w prawdzie, pozostającego w harmonii ze wszystkimi aspektami życia. „Prawdziwe ja” jest zawsze zgodne z figurą osoby. Dla Bollnowa istotą *Bildung*, jako samorealizacji i rozwoju, jest relacja z Innym, która poprzez spotkanie pozwala podmiotowi na nowo określić siebie i to, co autentyczne. Spotkanie nadaje relacji etyczny charakter, jest egzystencjalnym momentem, który zakłóca proces *Bildung* i nadaje mu głębi rozwojowej. Staje się ono integralnym elementem samorealizacji, zgodnie z klasycznym ujęciem *Bildung* Wilhelma von Humboldta, uwzględniającym rozwój jednostki poprzez relacje z Innym i społeczeństwem (Bollnow, 1966, s. 98).

Bollnow wskazuje, że instytucje społeczne są oderwane od egzystencjalnej istoty człowieka, reprezentując to, co nieautentyczne i nieprawdziwe. Tylko krótkie egzystencjalne momenty spotkania dają możliwość osiągnięcia autentycznego, „prawdziwego Ja”. Tischner natomiast podkreśla nierozzerwalne powiązanie egzystencji z życiem społecznym, gdzie samorealizacja, obejmująca zarówno rozwój społeczny, jak i doświadczenia autentyczności, jest procesem, którego celem jest „prawdziwe Ja” Bollnowa. Ta samorealizacja ma charakter intersubiektywny i opiera się na relacjach międzyludzkich, szczególnie w kontekście etycznym.

Bollnow, zainspirowany filozofią dialogiczną Martina Bubera i Romano Guardiniego, traktuje etyczny wymiar Inności jako centralny element spotkania. Spotkanie umożliwia rozwój człowieka i nadaje procesowi wychowawczemu głębszy etyczny wyraz. Dążenie do autentyczności czyni spotkanie koncepcją etyczną, która wychodzi naprzeciw Inności, umożliwia rozwój i kształtowanie człowieka. Zawiera ono w sobie próbę stawiania się prawdziwym Ja. Relacja pedagogiczna, oparta na spotkaniu z innym człowiekiem, wprowadza kwestie etyczne i nadaje jej normatywny charakter. Chociaż Bollnow nie rozwija szczegółowo aspektów etycznych spotkania, uważa je za nieodłączny wymiar relacji międzyludzkich, gdzie etyka odgrywa kluczową rolę.

Spotkania, według Bollnowa, umożliwiają egzystencji przezwycięzenie wszystkiego, co inne w figurze osoby, która staje się „dla siebie prawdziwa”. Przywracają go do stanu autentyczności sprzed „wprowadzenia go w kulturę”. *Bildung* jako proces rozwoju człowieka opiera się na napięciu między indywidualnością a kulturą. Bollnow krytykuje oświeceniowe podejście do społeczeństwa i kultury, wskazując, że egzystencjalne doświadczenia mają głęboki wymiar pedagogiczny. Niemniej jednak, nie wszystko, co pedagogiczne, jest egzystencjalne. Jednak pedagogiczna i etyczna relacja może stanowić podstawę struktury ludzkiego „bycia w świecie”, wykraczając poza czysto epistemologiczne rozumienie wychowania (Bollnow, 1986 s. 243–252).

Punktem wyjścia relacji pedagogicznej jest bycie człowieka w świecie. Bollnow definiuje ludzką egzystencję jako aktywne ujawnianie swojej istoty. To nieukrywanie uzewnętrznia się poprzez konfrontację z Innym w ramach spotkania z tym, co jest od nas oddzielone. Każda relacja oparta na spotkaniu może być uznana za pedagogiczną, choć nie zawsze wychowawczą w tradycyjnym sensie. Prowadzi ona do zmiany sposobu bycia w świecie, wspiera proces *Bildung* i stanowi podbudowę ludzkiego istnienia.

Dla Bollnowa bycie człowiekiem jest procesem wprowadzania w kulturę *Bildung* wraz z uzupełniającą go relacją pedagogiczną. Wykracza ono poza kulturowe związki ze światem, ujmując podstawowe aspekty istnienia. W egzystencjalnie rozumianej antropologii Bollnowa relacje pedagogiczne mają również wymiar epistemiczny i etyczny. Etyczna odpowiedzialność za drugiego człowieka zakłada aprioryczną wiedzę o nim, co nadaje relacji pedagogicznej egzystencjalny sens, ukazując jej głębokie zakorzenienie w strukturze ludzkiego bycia w świecie.

Spotkanie jako konfrontacja z „Innym”

Refleksja nad zastosowaniem kategorii spotkania egzystencjalnego w pedagogice prowadzi do pytania o jego potrzebę: Gdzie egzystencjalne spotkanie jest ważne? Bollnow wskazuje jako odpowiedź samowychowanie przez kulturę. Współczesny pluralizm kulturowy wymaga odniesienia się do odmienności, ale relatywizm kulturowy, zakładający równość i odrębność wszystkich kultur, ogranicza krytyczną ocenę systemów wartości. Odrzucając uniwersalne standardy moralne, promuje tolerancję wobec działań sprzecznych z własnymi normami, co może prowadzić do izolacji wartości i myśli oraz utrudniać obronę własnej kultury w obliczu destrukcyjnych działań innych.

Relatywizm w skrajnej formie zmierza do epistemologicznego solipsyzmu, gdzie jednostka ogranicza się do swojej wiedzy, uniemożliwiając dialog i wymianę z innymi. Taki model wyklucza autentyczną interakcję i hamuje rozwój.

Bollnow proponuje w jego miejsce koncepcję spotkania, które umożliwia krytyczne spojrzenie na siebie i Innego, tworząc przestrzeń dla dialogu i wzajemnego rozwoju. Konfrontacja z „Innym” jest warunkiem rozwoju osobistego i kulturowego, umożliwia krytyczne spojrzenie zarówno na siebie, jak i na „Innego”. Spotkanie tworzy przestrzeń dla dalszego rozwoju oraz głębszego samopoznania, gdzie inność staje się zasadą regulującą relacje i refleksję nad powiązaniem międzykulturowymi.

Spotkanie można opisać jako proces epistemologiczny, w którym człowiek staje wobec czegoś innego, co wcześniej nie było mu znane. Stara się on zrozumieć nowe za pomocą tego, co wie, nadać temu sens na miarę własnych możliwości, rozpoznaje siebie w tym, co nowe. Próbuje się dowiedzieć, zweryfikować własną wiedzę na temat inności. Wyraża swoje zdanie, przedstawia poglądy na dany temat, co jest ostateczną naturą poznania – sądem o przedmiocie poznania, o tym, o czym się mówi, czym to jest, jaki jest tego stosunek do reszty świata. Jeśli jesteśmy otwarci, spotkanie może ujawnić inną wiedzę od „Innego”. Nasza wiedza, podobnie jak „Innego”, może okazać się w wyniku spotkania błędna. I to dzięki spotkaniu możliwa jest redefinicja wspólnej wiedzy i poczucia odrębności.

Bollnow podkreśla, że spotkanie, choć kluczowe dla samowychowania, niesie ryzyko konfliktów, ujawniając egzystencjalną różnorodność i fundamentalną odrębność „Ja” od „Ty”. Mimo możliwości odkrycia uniwersalnych struktur poznawczych podstawowy dualizm między jednostkami pozostaje nieprzekraczalny. „Inność” staje się koniecznym elementem współistnienia, umożliwia krytyczną analizę, wymianę wiedzy i nie musi prowadzić do pełnego zrozumienia.

Inność i „Inny” są niezbędne dla rozwoju kulturowego i samowychowania. Człowiek, nigdy niebędący w pełni ukształtowany, konfrontuje się z obcością, która otwiera nowe możliwości rozwoju. Taka niekompletność pozwala na otwartość i krytyczność wobec siebie i innych, co może stanowić podstawę konstruktywnego dialogu międzykulturowego. Kategoria ta znajduje zastosowanie w sytuacjach odmienności, zarówno w codziennych interakcjach, jak i w obszarach takich, jak: pedagogika specjalna, resocjalizacja czy geragogika. Spotkanie, szczególnie w trudnych relacjach i sytuacjach granicznych, wspiera kształtowanie otwartej i świadomej postawy wobec inności.

Zakończenie

Autorka artykułu ukazuje egzystencjalną kategorię spotkania w rozumieniu Ottona Friedricha Bollnowa, podkreślając jej fundamentalne znaczenie w procesie samorealizacji i samowychowania jednostki. Spotkanie jako fenomen przekraczający tradycyjne granice relacji międzyludzkich stanowi kluczowy element pedagogicznego rozwoju, łącząc wymiar egzystencjalny z aksjologicznym. Re-

fleksja nad tą kategorią wskazuje na jej potencjał w edukacji jako narzędzia wspierającego autentyczne relacje między podmiotami oraz kształtującego osobowość poprzez dialog z innością.

Rozważania Bollnowa wykazują istotną kompatybilność z myślą Józefa Tischnera, który również podkreślał wagę spotkania jako źródła relacji międzyludzkich. W koncepcji Tischnera spotkanie wiąże się z odkrywaniem osoby w jej niepowtarzalności, co znajduje swoje odzwierciedlenie w podejściu Bollnowa akcentującym głębokie poruszenie i przemianę wewnętrzną wywołaną przez autentyczny dialog. Obaj myśliciele traktują spotkanie jako przestrzeń, w której człowiek może wyjść poza siebie, otwierając się na drugiego i przekraczając własne ograniczenia.

Wspólnota tych dwóch ujęć otwiera nowe możliwości praktycznego zastosowania kategorii spotkania w pedagogice, gdzie mogłaby ona stanowić korpus budowania relacji opartych na wzajemnym szacunku, empatii i dialogu. Integracja tych podejść w edukacji masowej może wspierać autentyczność i głębię relacji pedagogicznych, prowadząc do jakościowej zmiany w procesach wychowawczych.

Zaprezentowane analizy nie tylko ukazują uniwersalność kategorii spotkania, ale również wskazują na jej praktyczne znaczenie w budowaniu społeczności opartych na otwartości, zrozumieniu i szacunku wobec drugiego człowieka. Kategoria ta, inspirowana myślą Bollnowa oraz Tischnera, pozostaje ważnym polem do dalszych badań nad jej aplikacyjnością w różnych kontekstach pedagogicznych.

Bibliografia

- Bollnow, O.F. (1966). *Krise und neue Anfang. Beiträge zur pädagogischen Anthropologie*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bollnow, O.F. (1968). *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz: W. Kohlhammer Verlag.
- Bollnow, O.F. (1969). *Begegnung und Bildung* (1955). W: B. Gerner (red.), *Wege der Forschung, Band CCXXI: Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis* (s. 120–144). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bollnow, O.F. (1982). Das Problem der Begegnung. *Alma Mater Aquensis*, 19, 75–81.
- Bollnow, O.F. (1986). Main Directions of Education. *Universitas*, 4, 243–252.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

- Dąbrowski, S. (2016). *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Gara, J. (2010). Filozofia dialogu i jej implikacje pedagogiczne. *Pedagogia Christiana*, 1, 138–148.
- Guardini, R. (1959). *Die Lebensalter: Ihre Ethische und Pädagogische Bedeutung*. Würzburg: Wurkbund Verlag.
- Kłoczowski, J. (2005). *Filozofia dialogu*. Poznań: W drodze.
- Lévinas, E. (1998). *Całość i nieskończoność: esej o zewnętrznosci*. Tłum. M. Kowalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lévinas, E. (1999). *Czas i to, co inne*. Tłum. J. Migasiński. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Mizdrak, I. (2014). Podobny w inności i inny w podobieństwie – rzecz o spotkaniu innego w ujęciu Józefa Tischnera. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 1, 57–71.
- Prawda, W. (2018). Prawda jako fundament moralności w ujęciu Józefa Tischnera, *Zeszyty Formacji Katechetów*, 4, 53–58.
- Tischner, J. (1981). *Etyka solidarności*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. (1985). *Polska jest ojczyzną. W kręgu filozofii pracy*. Paryż: Editions du Dialogue.
- Tischner, J. (1991). *Zarys filozofii człowieka dla duszpasterzy i artystów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Tischner, J. (1992). *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. (2000). *Myślenie według wartości*. Kraków: Znak.
- Tischner, J. (2006). *Filozofia dramatu*. Kraków: Znak.

The existential category of encounter in the process of self-realisation and self-education. A comparison of the positions of Otto F. Bollnow and Jozef Tischner

Abstract

The article analyses the application of the existential category of encounter in the process of self-realisation and self-education, referring to the concepts of Otto Friedrich Bollnow and Jozef Tischner. The author explores how the category of encounter as a 'clash of otherness' between the 'I' and the 'You' influences pedagogical relations and educational processes. He emphasises that the existential and social aspects of upbringing intertwine to create a dynamic relational structure.

The foundation of the consideration is an analysis of the thought of Bollnow, who understood the encounter as a process of confrontation with the 'Other', leading to individual development and transformation of one's own understanding of oneself and the world. The article considers his influence on hermeneutic and anthropological pedagogy, particularly in the context of per-

sonal development and life crises as opportunities for transformation. Similarly, Tischner, drawing on the philosophy of dialogue and the thought of Levinas, points to the ethical fundamentality of the encounter relationship, in which the relationship with the 'Other' becomes a key pedagogical aspect.

The article highlights the importance of the encounter in the educator-educator relationship, treating it as a source of change in the way of being and understanding the world. The author points to the potential of applying this category in education as a tool for creating authentic relationships and rebuilding the axiological dimension of education. The article's conclusions suggest that the encounter can be the foundation for a renewal of contemporary pedagogy, emphasising relationality and the personal dimension of education.

Keywords: existentialism, self-realisation, self-education, Otto Friedrich Bollnow, Józef Tischner.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.05>

Beata ŁUKASIK

<https://orcid.org/0000-0002-4432-6729>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: b.lukasik@ujd.edu.pl

Szkoła miejscem rozwoju umiejętności emocjonalnych dzieci i młodzieży

Streszczenie

Umiejętności emocjonalne – obejmujące zdolność rozpoznawania, rozumienia, regulowania i wyrażania emocji – są fundamentalne dla efektywnego funkcjonowania w życiu codziennym, stanowią podstawę zdrowia psychicznego i ogólnego dobrostanu. Szkoła, jako miejsce socjalizacji, winna stanowić optymalne środowisko, w którym dzieci i młodzież miałyby szansę na rozwój kompetencji emocjonalnych umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu szkoły, ale i poza jej przestrzenią. W niniejszej publikacji zostały nakreślone niektóre z możliwych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowanej uczniom borykającym się z zarządzaniem własnymi emocjami, takie jak: program rozwoju umiejętności emocjonalnych „Przyjaciele Zippiego”, trening uważności (*mindfulness*), trening kompetencji społecznych i emocjonalnych *Aggression Replacement Training* (ART), stosowanie elementów terapii poznawczo-behawioralnej, mediacje rówieśnicze i tutoring rówieśniczy, praca nad pozytywną samooceną ucznia. W ramach postulatów i wskazań dla praktyki zwrócono uwagę na konieczność odpowiedniego kształcenia nauczycieli i psychologów, a także nawiązania współpracy z rodziną dziecka i zaangażowania jej w proces rozwijania umiejętności emocjonalnych dziecka.

Słowa kluczowe: umiejętności emocjonalne, inteligencja emocjonalna, pomoc psychologiczno-pedagogiczna.

Wprowadzenie

W dynamicznie zmieniającym się świecie trudno jest jednoznacznie określić, które umiejętności czy cechy pozwolą dziecku odnieść w przyszłości sukces. Młodzi ludzie muszą być coraz lepiej przygotowywani na nieprzewidywalne sytuacje życiowe. W dobie szybkiego postępu technologicznego, globalizacji i zmiennych realiów społeczno-gospodarczych potrzebne im będą między innymi takie umie-

jętności, jak: kreatywność, krytyczne myślenie, kompetencje cyfrowe i wiele innych, pozwalających radzić sobie z niejednoznacznością i niepewnością, ale przede wszystkim należy zwrócić uwagę na umiejętności emocjonalne obejmujące zdolność rozpoznawania, rozumienia, regulowania i wyrażania emocji, czyli kompetencje fundamentalne dla efektywnego funkcjonowania w życiu codziennym, stanowiące podstawę zdrowia psychicznego i ogólnego dobrostanu (Goleman, 2023).

Umiejętności emocjonalne

W literaturze przedmiotu zamiast pojęcia *umiejętności emocjonalne* często używa się zamiennie terminu *inteligencja emocjonalna*. Według Petera Saloveya i Johna D. Mayera (1990) inteligencja emocjonalna odnosi się do zdolności do rozumienia emocji i ich wpływu na zachowanie oraz umiejętności wykorzystywania ich do osiągania pozytywnych wyników w relacjach interpersonalnych i w różnych sytuacjach życiowych. Przywołani badacze wyróżniają w strukturze inteligencji emocjonalnej cztery grupy umiejętności, są to: umiejętności spostrzegania emocji (własnych i cudzych) oraz ich wyrażania; umiejętności emocjonalnego wspomagania myślenia, co oznacza wykorzystywanie emocji i niesionych przez nie informacji przy rozwiązywaniu problemów; zdolności rozumienia i analizowania emocji; zdolności kontrolowania i regulowania emocji.

Tymczasem Daniel Goleman podkreśla odrębność pojęć inteligencja emocjonalna i umiejętności emocjonalne, co nie oznacza oczywiście niezależności opisywanych za ich pomocą dyspozycji. Tak jedno, jak i drugie są dyspozycjami instrumentalnymi, a zatem warunkującymi możliwości efektywnego działania, pozostającymi we wzajemnym związku. Polega on na tym, że inteligencja emocjonalna jest jednym z czynników warunkujących nabywanie kompetencji emocjonalnych. Goleman (1999, s. 46) określa kompetencję emocjonalną jako „wymierną umiejętność wywodzącą się z inteligencji emocjonalnej”, jako „umiejętności praktyczne” ukształtowane w toku uczenia się na podstawie „potencjalnych zdolności” (składających się na inteligencję emocjonalną). Ściślej rzecz ujmując, można inteligencję emocjonalną uznać za poznawczy wyznacznik kompetencji. Pomimo niejednoznaczności definicyjnych, umiejętności/kompetencje emocjonalne, czy społeczno-emocjonalne, są utożsamiane z powszechnie akceptowalnym, bezkonfliktowym funkcjonowaniem jednostki. To dzięki nim człowiek może radzić sobie ze stresem, budować satysfakcjonujące relacje interpersonalne, rozwiązywać problemy i podejmować odpowiedzialne decyzje. Szkoła jako miejsce socjalizacji winna stanowić optymalne środowisko, w którym dzieci i młodzież miałyby szansę na rozwój zdolności emocjonalnych umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu szkoły, ale i poza jej przestrzenią (Brackett i in., 2011).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna podejmowana przez szkołę

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w rozwoju umiejętności emocjonalnych zyskuje na znaczeniu jako skuteczna interwencja w kontekście edukacyjnym, mająca na celu wspieranie uczniów w radzeniu sobie z emocjami, poprawę ich relacji interpersonalnych oraz zwiększenie ogólnego dobrostanu. Szczególnego znaczenia nabiera ona w sytuacji rejestrowanego w ostatnich latach wzrostu zapotrzebowania na wsparcie psychiczne wśród uczniów. Rosnące zapotrzebowanie wynika z wielu czynników: braku stabilności w środowisku rodzinnym, nieadekwatnych wzorców radzenia sobie z emocjami w otoczeniu dziecka, wzrostu liczby rozwodów, nadmiernych oczekiwań rodziców i społeczeństwa wobec młodego człowieka, ubóstwa, migracji, presji edukacyjnej, cyberprzemocy, uzależnienia od mediów społecznościowych itd. (Jabłonko, 2022), a przede wszystkim trudności związanych z budowaniem tożsamości w świecie zdominowanym przez zmianę i niejednoznaczność. Oprócz czynników środowiskowych można także wskazać na źródła biologiczne, takie jak nieprawidłowe funkcjonowanie układu nerwowego, zaburzenia w systemie neurochemicznym, szczególnie w funkcjonowaniu neurotransmiterów, do których zaliczyć należy serotoninę, dopaminę i norepinefrynę (Butcher i in., 2020). W odpowiedzi na liczne wyzwania, a także rosnącą świadomość znaczenia rozwoju umiejętności emocjonalnych i społecznych wśród dzieci i młodzieży, szkoły i instytucje edukacyjne wprowadzają różnorodne programy i usługi wsparcia psychologicznego sprzyjające rozwojowi kompetencji emocjonalnych, choć wydaje się, że wciąż w stopniu nieadekwatnym do istniejących potrzeb. Inicjatywy te realizowane są na różnych poziomach – od doradztwa, przez programy profilaktyczne, po szeroko zakrojone programy rozwoju emocjonalnego, które mają na celu zarówno prewencję, jak i wspieranie uczniów, u których już zaobserwowane zostały trudności w zarządzaniu emocjami. Szkoły zatrudniają psychologów szkolnych pomagających uczniom radzić sobie z problemami emocjonalnymi, prowadzących terapię zarówno podczas indywidualnych spotkań, jak i zajęć grupowych. Ich zadaniem winno być m.in. organizowanie treningów uważności (*mindfulness*), czy też wprowadzanie elementów terapii poznawczo-behawioralnej (CBT), których skuteczność została potwierdzona w poprawie samopoczucia osób mających trudności z rozumieniem i ekspresją własnych emocji. (Hofmann i Hayes, 2020; Barlow i in., 2020; Beck, 2005; Kendall, 2006). Wydaje się, że współczesna szkoła dba także o doksztalcenie nauczycieli pozwalające pedagogom na bardziej skuteczne i profesjonalne wsparcie psychiczne w codziennych kontaktach z dziećmi. W ramach organizowanych interwencji można także wskazać na inicjatywy mające na celu wsparcie rówieśnicze, ale na szczególną uwagę zasługuje realizowanie programów rozwoju umiejętności emocjonalnych.

Wśród programów rozwoju umiejętności emocjonalnych, które często inspirowane są światowymi standardami *Social and Emotional Learning* (SEL) (Brackett i Rivers, 2014), realizowanych w polskiej przestrzeni edukacyjnej, wymienić można program „Przyjaciele Zippiego”. Jest to jedna z najbardziej znanych inicjatyw edukacyjnych mających na celu rozwój umiejętności emocjonalnych dzieci. Projekt został stworzony w Wielkiej Brytanii i zaadaptowany przez wiele krajów na całym świecie. W Polsce program jest realizowany przez Centrum Pozytywnej Edukacji na podstawie licencji angielskiej fundacji Partnership for Children. Nauczyciele i wychowawcy, po odpowiednim przeszkoleniu, przeprowadzają z dziećmi 24 spotkania w ciągu roku szkolnego, korzystając z opracowanych materiałów metodycznych (Centrum Pozytywnej Edukacji, 2024). Program ten skierowany jest do dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym i koncentruje się na rozwoju samoświadomości emocjonalnej (rozpoznawaniu i nazywaniu emocji), umiejętności rozwiązywania konfliktów (praktykowaniu rozwiązywania problemów) oraz radzeniu sobie z emocjami, takimi jak złość, lęk czy smutek – poprzez uczenie się technik pomagających w zarządzaniu silnymi emocjami. Program promuje umiejętności wyrażania swoich uczuć w sposób adaptacyjny – współpracę i skuteczną komunikację z rówieśnikami (Centrum Pozytywnej Edukacji, 2024).

Niski poziom umiejętności emocjonalnych uczniów może się objawiać zachowaniami agresywnymi i wiązać z odrzuceniem rówieśniczym (Volling i in., 1993). Agresywność dziecka (będąca wyrazem trudności w zarządzaniu własnymi emocjami) zwiększa ryzyko jego odrzucenia przez grupę rówieśniczą i może utrwalić tendencje do zachowań asocjalnych (Urban, 2012). To z kolei inicjuje zjawisko błędnego koła, w którym powodem odrzucenia jest niski poziom umiejętności emocjonalnych, a samo odrzucenie rówieśnicze może pogłębiać owe trudności poprzez nabywanie przez dziecko/ucznia aspołecznych strategii zachowań w różnych sytuacjach społecznych, w konsekwencji przyczyniając się do ich zubożenia wynikającego z ograniczonych możliwości interakcji z rówieśnikami (Martowska, 2012). Pomocny w tym wypadku wydaje się jeden z bardziej rozpoznawalnych programów treningu kompetencji społecznych i emocjonalnych *Aggression Replacement Training* (ART) (Goldstein i Glick, 1994). Program ten doczekał się licznych implikacji w wielu krajach, w tym także znajduje zastosowanie w Polsce (Morawski, 2005; Pawliczuk i in., 2015; Czarnecka-Dziulak i in., 2015). Metaanalizy skuteczności programu wskazują na przydatność „Treningu zastępowania agresji” (ART) w kształtowaniu umiejętności emocjonalno-społecznych wśród dzieci i młodzieży, a także obniżaniu ryzyka przestępczości poprzez obniżanie poziomu gniewu oraz impulsywnych zachowań, w tym zachowań agresywnych (Kaya i Buzlu, 2016).

Skutecznym narzędziem, czy też rodzajem działania szkoły w procesie rozwijania umiejętności emocjonalnych dziecka, jest wsparcie grupy rówieśniczej.

W ostatnich latach coraz większym zainteresowaniem cieszą się mediacje, w tym również mediacje rówieśnicze, choć wydaje się, że wciąż w polskiej szkole nie są docenione. Mają one tę zaletę, iż prowadzone są przez same dzieci, czyli osoby bardzo dobrze znające i rozumiejące potrzeby i problemy swoich rówieśników z racji własnej przynależności do grupy uczniów (Raszewska-Skałicka, 2013). Pozwalają one dzieciom na rozwiązywanie sytuacji konfliktowych bez udziału osób dorosłych. Programy mediacji rówieśniczej uczą młodych ludzi, jak rozwiązywać konflikty w sposób konstruktywny i wspierający (Duda, 2019). Uczniowie borykający się z deficytem umiejętności emocjonalnych, którzy są bardziej narażeni na konflikty z rówieśnikami, mogą korzystać właśnie z tego typu wsparcia, które pomaga im nawiązywać i utrzymywać dobre relacje. Ich uczestnictwo w postępowaniu mediacyjnym niesie za sobą wiele pozytywnych skutków w różnych sferach życia. Daje możliwość opowiedzenia o swoich doświadczeniach, uczuciach, ułatwia rozładowanie i ekspresję emocji, co jest szczególnie istotne w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych. Jest także szansą na zrozumienie drugiej osoby i motywów jej działania. Mediacja rówieśnicza wpisana jest na listę metod, opartych na dowodach naukowych (*evidence based*) przez National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. Oznacza to, że jest metodą, której efekty wykazano w badaniach naukowych, zalecaną do stosowania w placówkach edukacyjnych (Wong i in., 2015). Wyniki badań wskazują na wzrost poziomu empatii i kompetencji w zakresie rozpoznawania uczuć innych osób, u młodzieży, która odbyła szkolenia w zakresie mediacji rówieśniczych i zdobyła wiedzę dotyczącą specyfiki tego postępowania, stosowanych metod i technik (Sahin i in., 2011).

Mając na uwadze włączanie rówieśników w pomoc kierowaną do uczniów doświadczających trudności w zakresie rozpoznawania czy też wyrażania emocji, warto zwrócić uwagę na tutoring rówieśniczy, który – poza charakterem naukowym (akademickim), rozwijającym określone obszary wiedzy i umiejętności – może przybrać postać tutoringu rozwojowego, odnoszącego się głównie do umiejętności i wiedzy humanistycznej, umiejętności emocjonalnych, społecznych i organizacyjnych oraz komunikacyjnych (Brzezińska i Rycielska, 2009; Budzyński, 2009). Badacze i zwolennicy tutoringu (m.in. Slavin, 2013; Topping, 2005) przywołują liczne badania potwierdzające, iż stosowanie tutoringu rówieśniczego przynosi korzyści tak dla rozwoju poznawczego uczestników, jak i społeczno-emocjonalnego, m.in., rozwój empatii, wzmocnienie więzi między uczniami, wzrost samooceny.

Niezależnie od tego, czy będą to mediacje rówieśnicze, tutoring rówieśniczy, czy też inne formy wsparcia rówieśniczego, należy podkreślić ich ważność dla zwiększenia świadomości dzieci i młodzieży w kwestii znaczenia emocji w życiu człowieka, a także zrozumienia, z jakimi problemami borykają się ich koledzy, oraz wzrostu gotowości do udzielania im wsparcia.

Odpowiedzią na potrzebę prowadzania przez szkoły właściwych interwencji – w celu bardziej skutecznego radzenia sobie przez dzieci i młodzież z emocjami – są także treningi uważności (*mindfulness*). Pierwszym sformalizowanym programem opartym na uważności, wspierającym pracę w zakresie redukcji stresu, był MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*), autorstwa Jona Kabat-Zinna (Kabat-Zinn, 1990). *Mindfulness* oznacza pełną akceptację świadomości bieżącego doświadczenia. O uważności mówi się także jako o „akceptacji bez wartościowania”, obserwacji czy zorientowaniu na teraźniejszość (Germer, 2015, s. 34). Praktyka ta pozwala pogłębić samoświadomość i dowiedzieć się więcej o własnych emocjach, myślach i reakcjach na trudne doświadczenia. Poza wpływem na sferę emocji, formalne praktyki treningu uważności skupiają się na ćwiczeniu wielu cech uwagi, doskonaleniu funkcji poznawczych i metapoznawczych. Ich stosowanie może poprawiać wydajność procesu uczenia się, wpływać na ogólne funkcjonowanie szkolne w zakresie zwiększania poziomu wiedzy, kompetencji, tym samym przyczyniając się do poprawy ocen szkolnych. Treningi *mindfulness* sprzyjają także poprawie relacji interpersonalnych, na co wskazały badania kliniczne (Craswell, 2017). Spadek zachowań impulsywnych i agresywnych oraz wzrost optymizmu umożliwiają poprawę w zakresie integracji, a także współpracy w grupie i zmniejszenia liczby konfliktów. Powoduje to gromadzenie pozytywnych doświadczeń w obszarze relacji społecznych i postrzeganie ich jako bardziej przyjemnych i pożądanych (Brown i in., 2015). Poza szkolnym psychologiem praktykę uważności mogą wprowadzać również nauczyciele i rodzice w domach rodzinnych. Choć dla wielu z nich *mindfulness* może wydawać się nieco skomplikowany, to nie trzeba być profesjonalnym trenerem, aby praktykować treningi uważności (w szkole czy w domu), można włączyć kilka aktywności w lekcje przedmiotowe lub wychowawcze i realizować je konsekwentnie w ciągu całego roku szkolnego. Pierwsze kroki to proste techniki, takie jak skoncentrowane oddychanie, świadomość ciała dziecka czy uważna obserwacja otaczającego świata. Decyzja o wprowadzeniu *mindfulness* do codziennych rytuałów może być początkiem niezwyklej podróży, której celem będzie osiągnięcie kontroli nad własnymi emocjami. Treningi uważności doskonalą umiejętności emocjonalne i służą poprawie odporności psychicznej, co potwierdzają liczne badania naukowe w dziedzinie psychologii i neuronauki (Żejmo, 2022).

Pamiętając o możliwych negatywnych zdarzeniach, których może doświadczać uczeń z niskim poziomem umiejętności emocjonalnych, takich jak krytyka ze strony kolegów lub pedagogów bądź rodziców, czy też niepowodzenia edukacyjne, należy zadbać o samoocenę i motywację ucznia. Zaniżona samoocena może przyczynić się do zjawiska samospelniającej się przepowiedni, w którym uczniowie zaczynają zachowywać się w sposób zgodny z ich negatywnymi oczekiwaniami dotyczącymi własnych możliwości (Wood i in., 2009). Psycholog szkolny, nauczyciel i rodzic mogą wspierać dziecko, oferując konstruktywną in-

formację zwrotną (Hattie i Timperley, 2007), uznanie za wysiłek oraz celebrację małych sukcesów. Istnieje ponadto potrzeba wykorzystywania przez nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych szeregu ćwiczeń i treningów celem podnoszenia samooceny ucznia na wyższy poziom, do których zaliczyć można terapię zabawą, trening interpersonalny, psychodramę, muzyko- i biblioterapię, a także ćwiczenia relaksacyjne (Wosik-Kawala, 2007). Znaczące miejsce wśród metod budowania poczucia własnej wartości stanowią treningi związane z werbalizowaniem tego, co dzieci w sobie lubią i uważają za swoją mocną stronę (Chomczyńska-Miliszkievicz i Pankowska, 1998).

Warto podkreślić, że zasygnalizowane w niniejszych rozważaniach strategie interwencyjne, takie jak programy rozwoju umiejętności emocjonalnych, trening uważności (*mindfulness*), wsparcie grup rówieśniczych, praca nad samooceną ucznia itd., mają pomóc uczniom w lepszym zarządzaniu emocjami i można je realizować zarówno w ramach zajęć szkolnych, jak i jako dodatkowe formy wsparcia psychologicznego. Szczególne znaczenie może tu mieć terapia indywidualna oraz grupowa. Pierwsza z nich pozwala na stworzenie bezpiecznej przestrzeni, w której uczeń/pacjent może swobodnie eksplorować swoje emocje i myśli, a terapeuta ma możliwość dostosowania interwencji do indywidualnych potrzeb, z kolei terapia grupowa oferuje unikalne korzyści, które wynikają z interakcji z innymi osobami mającymi podobne trudności emocjonalne.

Podsumowanie i postulaty

Niski poziom umiejętności emocjonalnych dziecka i często związane z nim zaburzenia zachowania mogą prowadzić do środowiskowego wykluczenia, wpływając jednocześnie na rozwój edukacyjny, społeczny i psychiczny ucznia. Aby skutecznie przeciwdziałać tym problemom, konieczne jest wdrożenie zintegrowanych strategii interwencyjnych. Dla wielu uczniów szkoła stanowi nadzieję na wyrównanie deficytów w zakresie kompetencji emocjonalnych powstałych w środowisku rodzinnym. Należy mieć świadomość, że niniejsze refleksje nie wyczerpują wszystkich aspektów podjętego tematu, są jedynie próbą zasygnalizowania tego, jakie działania może podjąć środowisko szkolne (we współpracy z rodziną dziecka), by wspierać i rozwijać emocjonalne kompetencje młodego człowieka.

Stworzenie właściwych warunków dla rozwoju umiejętności emocjonalnych ucznia i otoczenie go opieką psychologiczno-pedagogiczną w szkole wymagają szczególnej dbałości o przygotowanie merytoryczne nauczycieli, nie tylko o ich doksztalcenie, studia podyplomowe, kursy itp., ale przede wszystkim o rzetelne przygotowanie pedagogów już na etapie kształcenia akademickiego i wyposażenie ich w narzędzia oraz strategie, które umożliwią im skuteczne zarządzanie zachowaniami problemowymi w klasie, wynikającymi z niskiego poziomu kompe-

tencji emocjonalnych ucznia. Szczególnie istotnym zadaniem jest przygotowanie nauczycieli w obszarze diagnozy rozwoju emocjonalnego dziecka, co z kolei jest kluczową kwestią dla podjęcia skutecznej interwencji. Wczesne rozpoznanie problemów emocjonalnych pozwala na szybsze wdrożenie odpowiednich działań i zmniejszenie ryzyka pogłębiania się problemu oraz jego negatywnego wpływu na rozwój dziecka.

Bardzo ważne jest przygotowanie zarówno pedagogów, jak i psychologów szkolnych w zakresie technik deeskalacji, rozwijania umiejętności komunikacyjnych, a także rozwijania empatycznych i wspierających postaw wśród rówieśników, co może znacząco poprawić funkcjonowanie szkoły i sprzyjać stworzeniu wspierającego środowiska edukacyjnego. Warto zauważyć, że niezbędne jest szkolenie specjalistów w zakresie wzajemnej współpracy, która może zapewnić kompleksowe wsparcie uczniom z problemami emocjonalnymi. Szkolenia powinny obejmować informacje na temat dostępnych zasobów, procedur kierowania uczniów do specjalistycznej pomocy oraz strategii wspólnej pracy nad planem wsparcia ucznia.

Mając na uwadze doskonalenie kompetencji emocjonalnych ucznia, nie można zapomnieć o angażowaniu w ten proces rodziny dziecka. Współpraca z rodzinami uczniów oraz zapewnienie wsparcia w domu może znacząco poprawić efektywność interwencji szkolnych. Ponadto zaangażowanie rodziny w proces rozwijania umiejętności emocjonalnych, poprzez edukację na temat istoty emocji w życiu człowieka oraz uczestnictwo w programach terapeutycznych, pozwala na stworzenie synergicznej relacji, która jest wsparciem dla dziecka w jego zmaganiach z wewnętrznym, często niezrozumiałym i trudnym światem emocji. Relacja ta ułatwia poznanie owego świata i panowanie nad płynącymi z niego doświadczeniami, jednocześnie daje szansę na harmonijny rozwój dziecka.

Rozwijanie umiejętności emocjonalnych uczniów to ważny obszar edukacji i duże wyzwanie dla współczesnej szkoły. Od sposobu realizacji tego zadania zależy funkcjonowanie danego ucznia na kolejnych etapach edukacyjnych, ale także w dorosłym życiu, stwarzając mu szansę na satysfakcjonujące doświadczanie rzeczywistości.

Bibliografia

- Barlow, D.H., Ellard, K.K., Fairholm, C.P., Farchione, T.J., Boisseau, C.L., Allen, L.B., Ehrenreich-May, J.T. (2020). *Transdiagnostyczna terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń emocjonalnych. Ujednolicony protokół leczenia. Podręcznik terapeuty*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Beck, J.S. (2005). *Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88; <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. W: R. Pekreun, L. Linnenbrink-Garcia (red.), *International handbook on emotions in education* (s. 368–388). New York – London: Routledge.
- Brown, K.W., Creswell, J., Ryan, R. (2015). *Handbook of Mindfulness: theory, research, and practice*. New York: Guilford Publications.
- Brzezińska, A.I., Rycielska, L. (2009). Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19–29). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki. W: M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole: między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 30–33). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Butcher, N.J., Hooley, M.J., Mineka, S. (2020). *Psychologia zaburzeń*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Centrum Pozytywnej Edukacji. Online: <https://www.pozytywnaedukacja.pl/programy/przyjaciele-zippiego/o-programie> [dostęp: 10.10.2024].
- Chomczyńska-Miliszkiewicz, M., Pankowska D. (1998). *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Creswell, J.D. (2017). Mindfulness Interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491–516; <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>.
- Czarnecka-Dziulak, B., Drapała, K., Ostaszewski, P., Więcek-Durańska, A., Wójcik, D. (2015). *W poszukiwaniu skutecznych reakcji na przestępczość: Programy korekcyjno-edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Duda, A.K. (2019). *Masz prawo do mediacji w szkole. Materiały dla uczniów-kandydatów na mediatorów rówieśniczych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Germer, C. (2015). Czym jest uważność? Dlaczego ma znaczenie? W: C.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia* (s. 29–64). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Goldstein, A.P., Glick, B. (1994). Aggression replacement training: Curriculum and evaluation. *Simulation & Gaming*, 25(1), 9–26; <https://doi.org/10.1177/1046878194251003>.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.

- Goleman, D. (2023). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112; <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Hofmann, S.G., Hayes, S.C. (2020). *Terapia poznawczo-behawioralna oparta na procesach. Wiedza i kluczowe kompetencje*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jabłonko, O. (2022). W niewoli sieci – współczesne zagrożenia dzieci i młodzieży. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu*, 52(2), 43–59.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living. Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: A Delta Book.
- Kaya, F., Buzlu, S. (2016). Effects of Aggression Replacement Training on problem solving, anger and aggressive behaviour among adolescents with criminal attempts in Turkey: A quasi-experimental study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30(6), 729–735; <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2016.07.001>.
- Kendall, P.C. (2006). *Terapia poznawczo-behawioralna dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Liberi Libri.
- Morawski, J. (2005). Ewaluacja Treningu Zastępowania Agresji (ART). *Problemy Alkoholizmu*, 2–3, 21–25.
- Pawliczuk, W., Łobodda, K., Nowińska, A. (2015). Trening Zastępowania Agresji: opis metody, jej skuteczność oraz zastosowanie w praktyce oddziału psychiatrii dzieci i młodzieży. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 15, 33–37; <http://dx.doi.org/10.15557/PIPK.2015.0005>.
- Raszewska-Skałeczka, R. (2013). Mediacje rówieśnicze jako instrument przeciwdziałania agresji i rozwiązywania konfliktów w szkole. W: M. Tabernacka (red.), *Mediacje ponad podziałami* (s. 71–83). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sahin, F.S., Serin, N.B., Serin, O. (2011). Effect of conflict resolution and peer mediation training on empathy skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 2324–2328; <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.101>.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211; <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Slavin, R.E. (2013). Uczenie się oparte na współpracy: dlaczego praca w grupach jest skuteczna? W: H. Dumont, D. Instance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się: wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645; <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>.

- Urban, B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Volling, B., Mackinnon-Lewis, C., Rabiner, D., Baradaran, L. (1993). Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. *Development and Psychopathology*, 5(3), 459–483; <https://doi.org/10.1017/S0954579400004521>.
- Wong, C., Odom, S.L., Hume, K.A., Cox, C. W., Fetting, A., Kucharczyk, S., (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966; <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>.
- Wood, J.V., Heimpel, S.A., Newby-Clark, I.R., Ross, M. (2005). Snatching defeat from the jaws of victory: Self-esteem differences in the experience and anticipation of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 764–780; <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.5.764>.
- Wosik-Kawala, D. (2007). *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żejmo, J. (2022). Praktyka mindfulness jako skuteczna metoda poprawy umiejętności radzenia sobie ze stresem. *Edukacja Humanistyczna*, 2(47), 189–200.

School as a place for developing emotional skills of children and adolescents

Abstract

Emotional skills, including the ability to recognize, understand, regulate and express emotions, are fundamental for effective functioning in everyday life, constituting the basis of mental health and general well-being. School, as a place of socialization, should be an optimal environment in which children and adolescents would have the opportunity to develop emotional competences enabling full participation in school life but also outside its space. This publication outlines some of the possible forms of psychological and pedagogical assistance dedicated to students struggling with managing their own emotions, such as: the emotional skills development program Zippie's Friends, mindfulness training, social and emotional competence training Aggression Replacement Training (ART), the use of elements of cognitive-behavioral therapy, peer mediation and peer tutoring, working on the student's positive self-esteem. As part of the postulates and recommendations for practice, attention was drawn to the need for appropriate academic education of teachers and psychologists, as well as establishing cooperation with the child's family and involving them in the process of developing the child's emotional skills.

Keywords: emotional skills, emotional intelligence, psychological and pedagogical assistance.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.06>

Agnieszka BOROWIECKA

<https://orcid.org/0000-0002-2624-907X>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: a.borowiecka@ujd.edu.pl

Edyta SKOCZYLAS-KROTŁA

<https://orcid.org/0000-0001-9518-6183>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: e.skoczylas-krotla@ujd.edu.pl

Wokół matematyki w tekstach dla dzieci w młodszym wieku szkolnym

Streszczenie

Edukacja wczesnoszkolna odgrywa kluczową rolę w nauczaniu matematyki. Zdobycie podstawowych umiejętności matematycznych w klasach 1–3, takich jak: liczenie, dodawanie, odejmowanie, dzielenie, mnożenie, stanowi podstawę do wykonywania poważniejszych i bardziej skomplikowanych zadań na późniejszym etapie edukacji. Matematyka, nazywana „królową nauk”, nie tylko występuje w różnych dziedzinach życia i nauki, ale jest także obecna w dziełach literatury pięknej. Bajki, opowiadania dla dzieci, wiersze, rymowanki, w różny sposób odnoszące się do matematyki, mogą być tworzone także przez nauczycieli, stając się bardzo atrakcyjnym elementem lekcji, stanowiąc jednocześnie wydatną pomoc dydaktyczną w przyswajaniu przez uczniów poszczególnych działań matematycznych. Tego typu teksty powstały także w ramach zajęć prowadzonych ze studentkami pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie. Niektóre z nich przedstawiono w poniższym artykule wraz z krótkim komentarzem odnoszącym się do zdobywanych przez uczniów umiejętności matematycznych.

Słowa kluczowe: edukacja matematyczna, edukacja wczesnoszkolna, literatura dla dzieci, bajki matematyczne.

Wprowadzenie

Ważną rolę w edukacji wczesnoszkolnej odgrywa kształcenie matematyczne. Podstawa programowa – obowiązkowy na danym etapie edukacyjnym zestaw

treści nauczania oraz umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych – wprowadzona Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej (2017), zakłada osiągnięcia:

- w zakresie rozumienia stosunków przestrzennych i cech wielkościowych,
- w zakresie rozumienia liczb i ich własności,
- w zakresie posługiwania się liczbami,
- w zakresie czytania tekstów matematycznych,
- w zakresie rozumienia pojęć geometrycznych,
- w zakresie stosowania matematyki w sytuacjach życiowych oraz w innych obszarach edukacji.

Uznaje się, iż na początku XIX wieku znany niemiecki matematyk Carl Friedrich Gauss nazwał matematykę „królową nauk”, niekiedy mówi się także, że znajduje się ona na „szczycie hierarchii nauk” (Bos, 1993, s. 173). Określenie to, funkcjonujące do dzisiaj, jest doskonałym opisem nadrzędności matematyki względem innych dziedzin nauki, podkreślając jednocześnie ważną rolę w różnych obszarach życia codziennego, co jest wyznacznikiem jej wszechstronności. Matematyka nauczana w szkołach jest dla większości uczniów trudnym przedmiotem, dlatego tak istotne jest wykształcenie podstawowych umiejętności matematycznych już na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Na ten aspekt zwracają uwagę autorzy poradników dla nauczycieli, kompendiów, książek popularnonaukowych, jak D. Zaremba (2023), B. Dudel i M. Głoskowska-Sołdatow (2020), I. Stewart (2018).

W procesie wzmocnienia przekazu matematycznego na tym etapie kształcenia pomocne może być wykorzystanie tekstów, w których pojawiają się odniesienia do matematyki. W artykule przedstawione zostaną dwie grupy takich tekstów:

- utwory autorstwa uznanych pisarzy dla dzieci,
- teksty własne autorstwa studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Utwory literackie

Kontekst matematyczny występuje między innymi w twórczości Danuty Wawiłow. Tematyka jednego z utworów autorki określona jest już w jego tytule: *Posłuchajcie bajki nowej prostokątnej i kwadratowej* (Wawiłow, 2003). Tekst bajki koncentruje się wokół dwóch figur geometrycznych, od których utworzono przymiotniki – prostokątny oraz kwadratowy. Właśnie do tych figur nawiązują swoim kształtem elementy rzeczywistości poetyckiej, nazwane przez autorkę królestwami. Znajdują się w nich kwadratowe chatki, kwiatki, ważki, ptaszki, pojawia się kwadratowy zamek, cztery wieże i most zwodzony, kwadratowe ogromne wrota, złote balkony. W drugim królestwie dominuje inna figura:

chatki, kwiatki, ważki i ptaszki są prostokątne, prostokątny jest też pałac, cztery wieże i most zwodzony, prostokątne wrota i złote balkony. W królestwach opisanych przez poetkę pojawiają się także osoby przypominające kształtem nazywane figury geometryczne:

W kwadratowej / prostokątnej złotej koronie
Król zasiadał w sali na tronie,
W kwadratową / prostokątną drapał się głowę
I do ludu wygłaszał mowę (Wawiłow, 2003)

Utrwalaniu pojęcia „trójkąt” poświęcony jest kolejny utwór Danuty Wawiłow pt. *Trójkątna bajka* (1980). Podobnie jak w poprzedniej bajce, tak i tu autorka za pomocą figury geometrycznej opisuje świat poetycki. Atrybutami trójkątnej rzeczywistości jest bardzo dziwna skała – trójkątna, pałac, tron, król w trójkątnej koronie, wieża oraz rycerze. W tym świecie trójkątów dochodzi do przewrotu, który ma przynieść przemianę świata z trójkątnego na okrągły: „Więc niech mi odtąd wszędzie OKRĄGŁYM wszystko będzie! Dworacy – nieboracy zabrali się do pracy i w ciągu jednej chwili, jak kazał, tak zrobili. I odtąd stała okrągła skała, a na niej okrągły pałac, w pałacu na okrągłym tronie zasiadał król w okrągłej koronie i patrzył z okna okrągłej wieży na dzielnych swych okrągłych rycerzy” (Wawiłow, 1980).

Do trójkąta jako figury geometrycznej Danuta Wawiłow (wraz z Natalią Usenko) odniosła się ponownie w bajce *Trójkątna Karolina*, wydanej w znanej serii „Poczytaj mi Mamo” (Wawiłow i Usenko, 2003). Autorki budują rzeczywistość bajkową za pomocą zabiegu powtarzania epitetów odnoszących się do matematyki: trójkątna skała, trójkątny pałac, trójkątny księżyc, trójkątne maki, trójkątny rycerz, trójkątne łyż, trójkątne fale, trójkątne żagle, trójkątny kapitan, trójkątne córki, trójkątny syn. Powtarzalność figury geometrycznej pojawiającej się w bajkowej scenerii wspomaga proces jej zapamiętywania i utrwalania przez uczniów.

Ciekawą pomocą dydaktyczną w nauczaniu matematyki na etapie wczesnoszkolnym jest książka *Geometria dla najmłodszych* (Żytomirski i Szewrin, 1991), w której oprócz wiedzy uczniowie znajdą dowcipne rysunki Bohdana Butenki, w przystępny sposób przedstawiające takie złożone zagadnienia geometryczne, jak: odcinek, prosta, różne figury geometryczne. Warto zauważyć, że tego typu ilustracje na każdym etapie kształcenia matematycznego kształtują wyobraźnię i rozbudzają intuicję ucznia (Spychała, 2005, s. 77).

Tematyka wokół matematyczna znalazła się także w książce *Do trzech odlicz!* Grzegorza Kasdepke (2008), uznanego współczesnego pisarza dla dzieci. Zamieszczone są w niej zabawne opowiadania matematyczne „o cyfrach, trójkątach i różnych działaniach” (s. 3). Dzieci mogą tu znaleźć pomysły np. na chrupiące figury geometryczne: „Uwaga, i teraz zaczyna się to, co najciekawsze. Nożykiem

– w asyście osoby dorosłej – wytnij w cieście rozmaite figury geometryczne, wszystkie, jakie znasz. Używając szklanki, możesz wyciąć koła” (s. 18).

Odniesienia matematyczne pojawiają się również w książce Kasdepke pt. *Na co zachorował cyrkiel oraz o tym, kto wygrał zawody w liczeniu* (2005). Przedstawione w niej historyjki podkreślają znaczenie takich umiejętności matematycznych, jak np. liczenie, które może się przydać w wielu sytuacjach: „Wyobraźcie sobie, że wchodzicie do labiryntu, który można wprawdzie bezpiecznie przejść, ale tylko wtedy, jeżeli potrafi się szybko liczyć” (s. 14). Historyjka *Kilogram soku poproszę* (Kasdepke, 2005) w dowcipny sposób, za pomocą przedstawionej przykładowej listy zakupów, pomaga młodym czytelnikom poznać takie jednostki miary, ważenia, odliczania, jak: kilogram, dekagram, metr, litr, puszka, pęczek, główka, torebka. Warto zauważyć, że wykorzystanie przez autora zabiegów artystycznych, takich jak humor czy dowcip językowy, jest bardzo pomocne w nauce trudnych dla dzieci zagadnień matematycznych.

Podobnie humorystyczne odniesienia do pojęć prawo/lewo dzieci mogą odnaleźć w tekście Marcina Brykczyńskiego *Olaboga, lewa noga!* (2003).

Utwory autorstwa studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Oprócz utworów literatury pięknej, we wczesnoszkolnej edukacji matematycznej nauczycielki i nauczyciele mogą wykorzystać także własne teksty. Przygotowanie do tego rodzaju aktywności nauczycieli odbywało się podczas zajęć w UJD w Częstochowie, na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Na wspomnianych zajęciach studentki napisały własne teksty skupione wokół zagadnień matematycznych pod ogólnym tytułem *Bajka matematyczna*. Takie ukierunkowanie wynikało z faktu, że ze względu na swoją formę przyporządkowanie gatunkowe oraz walory dydaktyczno-edukacyjne bajka jest wykorzystywana w wielu obszarach edukacji (Sławiński, red., 1976, s. 42–43).

Tak na przykład w jednej z bajek studentki bezpośrednio nawiązały do utworu *Paweł i Gaweł* Aleksandra Fredry, zachowując jej pierwotny tytuł. Podkreślić należy jeszcze jeden ważny walor pracy studentek – dbałość o wyjątkową oprawę plastyczną bajki. Z zaprezentowanego utworu wyekscerpowano następujące fragmenty:

Ciągle polował po swoim pokoju. To lew, to dzik i 2 pokemony. Na ile zwierząt i ile pokemonów polował Gaweł?

3 kozły do przodu i 3 przysiady. Ile koziołków i ile przysiadów razem zrobił Gaweł?

Poluj ciszej nieco, bo z 10 puszek coli 3 na głowę mi lecą. Ile puszek coli nie spadło Pawłowi na głowę?

Poszedł na górę i czapkę naciśnął. Najpierw czerwoną, potem zieloną, niebieską, białą i filetową. Ile czapek włożył Paweł na głowę?

Gaweł mija sąsiada i 5 jego córek. Ile osób spotkał Gaweł?

W koszyku na ryby były 2 płotki, 3 karpie, ale już jedną kotek mu szarpie. Bierze z koszyka, ucieka daleko, chociaż w miseczce stygnie mu mleko! Ile ryb zostało w koszyku Pawła?

Co Paweł robisz? Wody wlałem tu wiele. 5 wiader, 3 beczki i 2 kotły wielkie. Ile naczyni na wodę miał Paweł?

Znalazł szal, chustę, nauszniki i rękawiczki. Lecz czapki nie było w tym bałaganie. Co teraz wcisnąć na głowę Gawłowi zostanie? Ile rzeczy znalazł Gaweł?

Z tej to powiastki morał taki płynie: nie rób drugiemu, co tobie niemiłe! Bądź zawsze dobry, mądry i sprawiedliwy! Nie bądź złośliwy i hałaśliwy! Miej dobre serce i dbaj o zwierzęta. I każde dziecko niech to zapamięta!!! Ile dobrych, a ile złych cech wymienia się w zwrotce wiersza?

Odbiorcą tej bajki mogą być już uczniowie klasy pierwszej. Zaprezentowane w utworze zadania matematyczne doskonałą umiejętności liczenia, dodawania i odejmowania w zakresie dziesięciu. Zgodnie z założeniami podstawy programowej uczniowie w tym wieku powinni sprawnie wykonywać takie działania. Trudność może im jedynie sprawić samodzielne czytanie tekstu oraz analiza zdań pod kątem obliczeń matematycznych.

W obrębie gatunku bajki wyróżnia się bajkę magiczną, czyli baśń. Wypada zauważyć, że podczas realizacji projektu studentki, podobnie jak poprzednio, także odwołały się do znanych baśni, co oddają tytuły utworów: *Czerwony Kapturek*, *Trzy świnki*, *Mała syrenka*. Oto wybrane fragmenty tekstów:

Czerwony Kapturek

Dawno, dawno temu żyła sobie mała dziewczynka. Miała wokół siebie wielu przyjaciół. Wśród nich było 10 dziewczynek i 5 chłopców. Ilu przyjaciół miała dziewczynka?

Po drodze zerwała kwiatki dla babci. Zebrała 20 stokrotek i o 11 mniej niezapominajek. Ile kwiatków zebrała dziewczynka?

Dziewczynka spotkała 3 ptaszki, 2 wiewiórki, 10 zajączków. Ile zwierzątek towarzyszyło dziewczynce?

Po drodze wilk 5 razy potknął się o krzaki i 4 razy o gałęzie. Ile razy potknął się wilk?

Była 14:00, a dziewczynka wyszła z domu o 12:00. Ile czasu zajęła jej droga?

Na górze szczęki miał 8 zębów, a na dole o 2 mniej. Ile zębów miał wilk?

Na stole u babci leżało 15 ciastek, wilk postanowił zjeść 9 ciastek. Ile ciastek zostało na stole?

Trzy małe świnki

Za górami za lasami mieszkaly sobie z mamą 3 małe świnki. Ile świnek mieszkało łącznie w pięknej krainie?

Pierwsza świnka, wędrując przez pole, zobaczyła 8 równo ułożonych snopków siana, idąc dalej, zauważyła kolejne 2 i postanowiła zbudować z nich dom. Z ilu snopków siana świnka zbuduje swój dom?

Druga świnka poszła do lasu. Wędrując leśną dróżką, zobaczyła 2 wielkie stosy gałęzi. Do pierwszego stosu gałęzi świnka zrobiła 6 kroków, natomiast drugi stos był oddalony od niej o 3 kroki. Ile kroków łącznie zrobiła świnka, zbierając gałęzie?

Trzecia świnka weszła do sklepu i kupiła cegły za 7 żabich monet oraz drzwi do domku za 5 żabich monet. Ile żabich monet świnka wydała w sklepie?

Wilk podszedł do drugiego domku, przy którym rosły: 3 kanie, 2 muchomory, 1 podgrzybek i 5 kurek. Po chwili domek runął na 3 maślaczki. Ile jadalnych grzybów rośnie przy domku? Ile rośnie wszystkich grzybów?

Komin był wysoki na 6 metrów. Gdy wilk był w połowie drogi, poczuł uderzenie gorąca – okazało się, że świnki rozpały wcześniej w kominku i gdyby wilk zszedł niżej, to boleśnie by się poparzył. Ile metrów brakło wilkowi, aby dostać się do środka domku?

Wilk uciekł w popłochu do lasu, po drodze minął po 2 skrzynki z jabłkami, bananami, śliwkami i pomarańczami. Zaś 3 świnki zamieszkały wspólnie w domku z cegieł, w którym żyją długo i szczęśliwie, i zjadają się wcześniej kupionymi owocami. Ile skrzynek owoców mają świnki? Ile jest skrzynek z owocami uprawianymi w Polsce?

Mała syrenka

W najgłębszym miejscu stoi zamek króla mórz, otoczony koralowcami, ma wysokie spiczaste okna z najczystszej bursztynu, a dach zrobiony jest z pięciu muszli, które otwierają się i zamykają, w miarę jak faluje woda. Wygląda to prześlicznie, bo w każdej muszli znajdują się po dwie perełki. Ile pereł znajduje się na dachu zamku?

Oprócz króla i jego matki mieszkały tam też jego córki, sześć małych księżniczek, prześlicznych syrenek. Najmłodsza z syrenek była najpiękniejsza, miała wspaniałe złote włosy, błękitne jak woda oczy oraz błyszczący różowy ogon. Ponadto od wczesnego dzieciństwa syrenka ta wspaniale śpiewała. Miała tak słodki głos, że wszyscy słuchali jej śpiewu jak zaczarowani. Mała syrenka chętnie bawiła się ze swoimi siostrami, jednak najchętniej słuchała opowieści swojej babci. Babcia często opowiadała księżniczkom o królu i księżkach, którzy znajdowali się poza morzem, o świecie, w którym żyli ludzie. Syrenka najbardziej ze wszystkich lubiła słuchać tych opowieści. Ile domowników mieszkało w zamku?

W napisanych przez siebie tekstach studentki często odnosiły się do różnych produkcji filmowych dla dzieci, by wymienić choćby film *Król Lew*, *Zakochane pieski*, *Świnka Peppa*.

Król Lew

Na świat przyszło ich wyczekiwane potomstwo. Jednemu nadali imię Simba. Tego samego dnia urodziła się również Nala oraz jej dwóch braci. Ile lwiatków przyszło na świat tego samego dnia?

Było to dla nich nie lada wyzwanie, gdyż hieny biegają 2 razy szybciej od młodych lwiatków – osiągają prędkość 60 km/h. Z jaką prędkością biegły lwy?

Odgonił stado stu hien. 26 z nich uciekło, a 65 odgonił Mufasa. Ile zostało hien, które postanowiły samodzielnie się wycofać?

Jeśli będziesz, synu, w moim wieku... Simba mu odpowiedział: A więc kiedy, skoro ja mam dopiero 5 lat? Mufasa: za 42 lata, mój drogi. Ile lat ma Mufasa?

Simba miał napełnić kubetek 20-litrowy, a Nali miała 2 kubeczki – jeden 15-litrowy, a drugi 5-litrowy. Czy oboje mieli przynieść po tyle samo litrów wody?

Na obiad zjadali się robakami. Simba zjadł 3 zielone, 12 niebieskich i 6 żółtych. Timon za to 4 zielone, 6 niebieskich i 8 żółtych, a Pumba 8 zielonych, 10 niebieskich i 2 żółte. Ile razem zjedli zielonych, niebieskich i żółtych robaków?

Każdego dnia podczas swojej wyprawy robił 8 kilometrów. Ile kilometrów zrobił w ciągu tygodnia?

Dzień zaczynał zawsze o godzinie 8:00 rano. Natomiast kończył go o 20:00. Pierwszy posiłek jadał już o godzinie 9:00, a było to śniadanie, kolację zaś o 18:00. Jadał 4 posiłki w ciągu dnia. O jakich godzinach Simba jadał obiad oraz deser?

Prosił go, aby wysłuchał Nali, z którą niedawno się spotkał, by powrócił do stada, ale przede wszystkim, by uwierzył w siebie. W ciągu godziny co 10 minut rozbrzmiewały pioruny. Ile razy w ciągu godziny ukazały się one na niebie?

Simba oddalił się od stada w czerwcu 2020 roku, nie było go aż do czerwca 2023 roku. Ile miesięcy nie było Simby w stadzie?

Na świat przyszło ich potomstwo: mieli pięcioro małych lwiatków, a między każdym były 2 lata różnicy. Jeśli najstarsze ma 10 lat, to ile ma najmłodsze?

W treści bajki *Król Lew*, napisanej przez studentki, pojawiły się odwołania do kalendarza i zegara. W obecnych czasach, zawładniętych przez urządzenia elektroniczne, proste obliczenia zegarowe sprawiają dzieciom coraz większe problemy. Zegarek, wskazujący godzinę w sposób analogowy, wydaje się coraz częściej narzędziem bezużytecznym. Stało się to impulsem do tego, by wykorzystać w bajkach treści odnoszące się do tematu czasu, w celu zmotywowania uczniów do pracy z zegarkiem i kalendarzem. Sprawność w liczeniu godzin, dni, miesięcy i lat staje się istotna nie tylko z perspektywy nauczania matematyki, ale także przyswojenia sobie przez uczniów podstawowych umiejętności, pozwalających funkcjonować w realnej rzeczywistości. Znalazło to wyraz w kolejnych bajkach.

Zakochane pieski

W pięknej wiosce, gdzie zawsze świeciło słońce, mieszkali urocze pieski o imionach Bella i Bruno. Ile było piesków? Bruno i Bella mieli paczkę najlepszych przyjaciół: Gizma, Wafelka, Stokrotkę, Pszczółkę i Talesa. Ile przyjaciół mieli Bruno i Bella?

Od pani Jadzi pieski dostały 5 kabanosów. Od pana Jacka dostały aż 15 marchewek, a z kolei pani Agnieszka dała im 8 kostek. Ile smaczków dostały pieski?

Od zawsze każdy uważał, że Bruno i Bella świetnie do siebie pasują, z wyjątkiem Talesa, który skrycie podkochiwał się w Belli. Ile piesków nie było zadowolonych z miłości Belli i Bruna?

Nadszedł czas chłodnej jesieni. Przeszli przez 2 jaskinie, minęli 4 największe drzewa i spotkali na swojej drodze jeża. Zapytali go, czy nie widział gdzieś dużego owczarka o imieniu Bruno. Ile niespodzianek czekało na nich w lesie?

Pod koniec zimy okazało się, że pieski pani Wandy (Stokrotka i Wafelek) oraz pieski pana Tadka (Gizmo i Pszczółka) przeprowadzają się do innego miasta. Ile piesków opuszcza rodzinną wioskę?

Poszli na ulubiony targ, na pobliską łąkę, do ulubionego lasu oraz nad rzeczkę, w której uwielbiali się kąpać. Ile miejsc odwiedziły psy?

W marcu okazało się, że Bella i Bruno spodziewają się szczeniactków. W sierpniu pojawiły się cudowne małe pieski. Ile miesięcy upłynęło do ich narodzin?

Wykorzystanie motywu psa stało się dobrym tłem dla doskonalenia umiejętności liczenia ze szczególnym uwzględnieniem dodawania i odejmowania. Kształtowanie tej umiejętności trwa u dziecka kilka lat, poczynając od liczenia konkretnych przedmiotów, przez liczenie na palcach aż do rachowania w pamięci (Gruszyk-Kolczyńska i Zielińska, 1997).

Dzięki wspomnianej bajce dzieci poznają także imię Tales, które pojawi się w późniejszym etapie edukacji matematycznej, odnosząc się do słynnego twierdzenia Talesa, greckiego filozofa i matematyka, który dał podstawy geometrii.

Wykorzystanie motywów pochodzących ze znanych dzieciom bajek, łączących elementy obliczeń matematycznych, znalazło odzwierciedlenie w innych tekstach studentek.

Świnka Peppa i łowienie ryb

Było piękne i słoneczne lato, gdy Świnka Peppa, George, Mama Świnka, Tata Świnka, Babcia Świnka i Dziadek Świnka wybrali się nad jezioro, aby wspólnie wędkować. Ile członków rodziny pojechało na wędkowanie?

W drodze nad jezioro Peppa i George postanowili zagrać w grę, która nazywała się „kto zobaczy więcej zwierząt?”. Peppa zobaczyła 4 sarny, krowę i psa, natomiast George zauważył tylko 5 krów. Ile zwierząt widzieli razem?

Tata Świnka zakupił 3 wędkę, 6 przynęt i 4 krzeselka wędkarskie. Ile sprzętu łącznie zakupił Tata Świnka?

Tata Świnka założył przynęty na wędkę i dał je Dziadkowi Świnie, Babci Świnie, Mamie Świnie, a jedną zatrzymał dla siebie. Ile wędek zabrakło?

Peppa i George zaczęli się nudzić, ponieważ zabrakło im wędek, dlatego w tym czasie, gdy rodzice i dziadkowie wędkowali, postanowili wybrać się na spacer. Kilka metrów dalej od łowiska spotkali Suzy i jej rodziców, którzy na pikniku przygotowywali kanapki. Suzy zrobiła 3 kanapki z pomidorem i sałatą, Peppa zrobiła 1 kanapkę z ogórkiem i 2 kanapki z sałatą, a George zjadł 1, którą zrobiła Suzy. Ile kanapek zostało?

Peppa i George zorientowali się, że o godzinie 12 oddalili się od łowiska i rodziców, a była już godzina 14. Ile godzin byli poza łowiskiem?

Peppa złowiła 1 zieloną rybę, Tata Świnka złowił 3 ryby żółte i 1 zieloną, a Dziadek Świnka 3 ryby czerwone i 2 ryby zielone. Ile zielonych ryb złowili razem?

Rodzina wypożyczyła czerwoną łódkę, która kosztowała 50 złotych na cały dzień. Tata Świnka zapłacił banknotem 100-złotowym. Ile reszty otrzymał?

Dziadek Świnka wszedł jako pierwszy na statek i zaprosił rodzinę na pokład. Na statek weszła Peppa, George i Tata Świnka. Dla Mamy Świnki i Babci Świnki zabrakło miejsca. Ile osób znalazło się na czerwonym statku?

Peppa i George wzięli lornetki i zaczęli liczyć gwiazdy. Georgowi udało się zobaczyć 3 gwiazdy spadające, a Peppa zobaczyła 2 gwiazdy. Ile gwiazd zobaczyli razem?

Wyruszyli w drogę o godzinie 18:00, a o 20:00 byli już w domu. Ile godzin zajęła im podróż do domu?

Pszczółka Maja

Kwiat miał 2 płatki różowe, 2 fioletowe, 2 niebieskie oraz 2 pomarańczowe. Ile płatków ma słonecznik?

Lecąc do niego, minęła 3 drzewa sosny, 3 drzewa orzecha i 2 drzewa jabłoni. Ile drzew podczas podróży do przyjaciela minęła Maja?

Gucio bardzo ucieszył się z wizyty Mai, przygotował dla niej 2 placki ze śliwkami, 2 herbatniki i czekoladę. Ile smakołyków przygotował Guccio dla Mai?

Lecąc, widziała 3 patrolujące mrówki, 2 kolorowe motyle oraz ślimaka Szymka. Ile stworzeń widziała Maja?

Gdy Maja dotarła do ula, znalazła w nim 5 sukienek w paski oraz 2 pary czarnych pantofelków. Ile ubrań miała Maja w ulu?

Biedronka miała na prawym skrzydle 5 czarnych kropek, a na lewym 6. Ile biedronka Klara miała kropek na obu skrzydełkach?

Wywiesił 3 zielone koszule, 2 pary niebieskich spodni oraz 2 czarne skarpetki. Ile sztuk prania wywiesił żuk Teodor?

Spotkała tam 4 pływające kacuszki oraz przyjaciela Filipa, który swą grą na skrzypcach umiał czas. Ile towarzyszy słyszało grę Filipa?

Z daleka zobaczyła 6 pszczołek, a gdy doleciała, była tylko 1 pszczołka. Ile pszczołek odleciało z ula?

Przy ulu Maja zobaczyła, że wyrosły nowe kwiaty. Wszystkich kwiatów było 8. Maja postanowiła 3 zerwać. Ile kwiatów nie zerwała?

Podczas pracy w poniedziałek Maja zebrała 2 słoiki miodu, we wtorek 1 i w środę 4. Ile słoików miodu zebrała Maja w ciągu tych dni?

Gucio, Filip, żuk Teodor, biedronka Klara i ślimak Szymek są przyjaciółmi Mai. Ilu przyjaciół ma pszczołka Maja?

Czytanie tekstów matematycznych wymaga umiejętności orientacji w przekazywanych informacjach, ich strukturyzacji, a także odnoszenia zadań do danej uczniom rzeczywistości. Uczniowie powinni posiadać umiejętność czytania prostych tekstów matematycznych, np. zadań tekstowych, łamigłówek i zagadek czy symboli.

Ćwiczenie tych umiejętności poprawia ogólne zdolności organizacyjne młodego czytelnika. Zatem treści zawarte w bajkach matematycznych odnoszą się do codziennych czynności, towarzyszących dziecku każdego dnia, związanych z obliczeniami zegarowymi, planowaniem swoich działań, ustalaniem odległości. Regularne obcowanie z treściami matematycznymi prowadzi do lepszego zapamiętywania, głębszego zrozumienia i utrwalenia zdobytej wiedzy.

W tekstach autorstwa studentek warto zwrócić uwagę na pojawiającą się postać smoka, istotę tajemniczą, wzbudzającą strach i grozę, pojawiającą się w wielu legendach, podaniach, bajkach różnych kultur i narodów świata (Chrobak, 2010, s. 26). Poniżej kilka przykładów zastosowania motywu smoka w bajkach matematycznych:

W krainie smoków

Za górami za lasami spichlerza strzegą smoki: 20 pomarańczowych, o 20% mniej smoków czerwonych i 17 smoków czarnych. Ile smoków strzeże spichlerza?

Wieczorem na warcie stało o 20 smoków mniej, niż wynosiła liczba wszystkich smoków. Ile smoków zostało na warcie?

Przygoda Neli

Smok zabrał Nelę do wnętrza jaskini. W jaskini mieszkała rodzina nietoperzy. Łącznie było ich 20, małych – 14. Ile było dużych nietoperzy?

Zamiast walczyć ze smokiem, książę postanowił z nim porozmawiać. Rozmowa rozpoczęła się o godzinie 17:00, a skończyła o 19:00. Ile godzin rozmawiał książę ze smokiem?

Do bohaterów literackich, często spotykanych w bajkach i szczególnie lubianych przez małych czytelników, zaliczyć można misia. Właśnie do tej postaci nawiązały w swoich opowieściach studentki, czyniąc ją bohaterem różnych przygód i jednocześnie wpłatając do nich motywy wokół matematyczne.

Niedźwiadki

Za wioską i rzeką, w małym domku mieszkała rodzina niedźwiadków: mama Misia, tata Lesio i synek Jogi. Ile niedźwiadków mieszkało w domku?

Mama Misia na wiosnę posadziła przed domem 4 tulipany, 4 róże i 2 szafirki. Ile kwiatów łącznie posadziła mama Misia?

Przyjaciele poszli do parku, spotkali tam 2 wiewiórki, 3 sarenki i 2 łabędzie. Gdy Jogi i Żanetka dokarmiali łabędzie, podpłynęły do nich jeszcze 2 kaczuszki. Ile zwierząt Jogi i Żanetka spotkali na spacerze?

Jogi znalazł 4 borowiki, 1 prawdziwka i 5 kurek. Żanetka znalazła 5 kurek, 2 borowiki i 4 rydze. Kto wygrał konkurs i zebrął więcej grzybów? Ile grzybów misie wspólnie zebrały?

Musieli kupić mąkę pszenną, która kosztowała 3 złote, butelkę mleka za 4 złote, cukier za 6 złotych, masło za 5 złotych i drożdże, które kosztowały 2 złote. Niedźwiadki dały pani kasjerce banknot o wartości 50 złotych. Ile pieniędzy wydali przyjaciele w sklepie? Ile reszty wydała im kasjerka?

O godzinie 17:30 drożdżówki były włożone do piekarnika, a o godzinie 19:00 już były pięknie zrumienione i gotowe do zjedzenia. Ile czasu piekły się drożdżówki?

Rodzinka czekała na rodziców Żanetki, którzy mieli ją odebrać o godzinie 20:15. Na nieszczęście, tata Żanetki pomylił drogę i dlatego spóźnił się pół godziny. Jogi zasnął o 22:30, a obudził się o 8:00 rano. O której godzinie przyjechali rodzice Żanetki? Ile godzin spał Jogi?

Przedstawiona bajka odnosi się do kilku elementów edukacji matematycznej. Jednym z najważniejszych jest kształtowanie umiejętności liczenia arytmetycznego, w tym dodawania i odejmowania. Ponadto są tu także elementy kształtujące u dzieci rozumienie pojęcia czasu. Uczniowie uczą się mierzyć czas, np. przy ćwiczeniu odnoszącym się do czasu pieczenia drożdżówek. Kolejnym elementem jest nabywanie przez uczniów umiejętności rozwiązywania zadań z obliczaniem reszty. Tego typu ćwiczenia uczą logicznego myślenia i wnioskowania. Wspierana jest ponadto u uczniów ich orientacja przestrzenna, w tym rozumienie położenia przedmiotów w stosunku do siebie.

Należy podkreślić, że teksty wymyślone przez studentki nawiązują do codziennych, znanych dzieciom z autopsji, sytuacji życiowych. Jest to zgodne z podstawą programową, zakładającą nabywanie osiągnięć w zakresie stosowania matematyki na co dzień, a także w innych obszarach edukacji. Uczeń klasyfikuje

obiekty, a także różne elementy środowiska społeczno-przyrodniczego z uwagi na wyodrębnione cechy, dostrzega rytm w środowisku przyrodniczym, w sztuce użytkowej i innych wytworach człowieka (Rozporządzenie, 2017). Dobrą egzemplifikacją tych wymagań i oczekiwań może być np. tekst *Wycieczka na wieś*:

W jednym gnieździe były 3 jajka, a w drugim 2. Ile jajek zebrała Ania?

Ania zauważyła, że w jednej klatce jest 5 króliczków, a w drugiej 4. Ile było wszystkich króliczków? Babcia użyła do ciasta 3 jajka. Ile jajek zostało?

W sadzie z jednego drzewa Ania zerwała 2 jabłka, z drugiego 3, a z trzeciego 4 jabłka. Ile wszystkich jabłek zebrała Ania? Wracając do babci, Ania zjadła 1 jabłko. Ile jabłek Ania przyniosła babci?

Po upieczeniu ciasta babcia pokroiła je na 8 kawałków. Każdy zjadł po 1 kawałku ciasta. Ile kawałków zostało?

Po zjedzeniu ciasta Ania pobiegła pobawić się z psem babci. Znalazła kilka jego zabawek – 3 kostki i 3 piłeczki. Ile było zabawek dla psa?

We fragmentach opowieści o przygodach Ani dzieci mają możliwość powtórzenia funkcji dodawania i odejmowania, mogą również rozwiązywać zadania utrwalające pojęcie czasu: jego mierzenie i obliczanie różnicy. Ponadto za pomocą tej bajki kształtowana jest umiejętność porównywania liczby przedmiotów, zwierzątek, owoców, zabawek.

Kolejnym przykładem zastosowania bajki matematycznej w nauczaniu jest wymyślona przez studentki opowieść o Karolci, nawiązująca do znanej wielu pokoleniom dzieci powieści przygodowej Marii Kruger pt. *Karolcia* (2022).

Przygoda Karolci

Karolcia kupiła 3 jabłka, 2 marchewki, 1 gruszkę, 4 pomidory i 2 ogórki. Ile warzyw i owoców łącznie kupiła Karolcia?

Karolcia postanowiła, że wykona bukiet dla babci, więc kupiła 5 tulipanów, 2 goździki i 3 margaretki. Z ilu kwiatów powstanie bukiet?

Karolcia chciała kupić butelkę wody, która kosztowała 3 złote. Miała ze sobą 30 złotych, ale wcześniej zapłaciła 15 złotych za owoce i warzywa oraz 10 złotych za kwiaty. Czy Karolci zostało wystarczająco pieniędzy, aby mogła kupić wodę?

Staruszka bardzo się ucieszyła i dała jej 1 tabliczkę czekolady, 2 lizaki, 2 ciasteczka i 2 batony. Karolcia postanowiła, że podzieli się tym ze swoim młodszym bratem i da mu 1 batona i 2 ciasteczka. Ile sztuk słodyczy zostanie Karolci?

Babcia upiekła 15 ciasteczek, a Karolcia o 5 mniej od babci. Ile ciasteczek upiekła Karolcia i ile ciasteczek upiekły łącznie?

Najpierw dziewczynki udały się nad rzekę. Aby tam dotrzeć, musiały przejechać 3 kilometry. Gdy znudził je widok wody, pojechali do sklepu, który znajdował się 500 metrów od rzeki. Później wybrały się na plac zabaw, oddalony o 1 kilometr. Ile kilometrów łącznie przejechały dziewczynki?

Na placu zabaw Karolcia i Zosia spotkały przyjaciół ze szkoły. Byli to Kasia, Tomek, Wiktor i Antek. Karolcia kupiła w sklepie 30 cukierków, każdemu wręczyła po 2 cukierki. Sama zjadła 4 cukierki. Ile cukierków zostało Karolci?

W powyższym tekście pojawiają się pojęcia związane z mierzeniem odległości oraz z obliczeniami pieniężnymi. Są to umiejętności niezbędne do codzien-

nego funkcjonowania. Jednakże w obecnych czasach, kiedy wiele transakcji finansowych dokonywanych jest wirtualnie, umiejętność ta nie jest tak oczywista. Dzieci nie posługują się gotówką, a co za tym idzie – nie potrafią wykonywać w naturalny i spontaniczny sposób obliczeń. Choć analiza tego stanu rzeczy wykracza poza zakres tematyczny artykułu, problem stanowi wyzwanie dla nauczycieli matematyki. Niemniej jednak przytoczone poniżej teksty, przygotowane przez studentki, odnoszą się do rzeczywistości, łącząc ją z elementami bajkowymi:

Dawno, dawno temu, w odległej wiosce za wzgórzem żyła sobie królowna o imieniu Róża. Mieszkała w drewnianej chatce z 3 myszkami, 5 ptaszkami i 4 kaczątkami. Ile zwierzątek miała Róża w domu?

3 myszki zebrały po 1 jagódzie, 5 ptaszków zebrało po 2 poziomki, a 4 kaczątka zebrały razem 3 jagódki i 2 poziomki. Ile owoców łącznie zebrały zwierzątka?

Wracając do domu, minęli Pana Wilkowego i Panią Wilkową z gromadką dzieci. Było ich pięcioro: Kuba, Kajtek, Kazio, Karol i Kyzio. W domu państwo Wilkowi zostawili pod opieką babci Halinki 3 córki: Karolcię, Kamilkę i Krystynkę. Ile osób łącznie liczy rodzina?

Zjadłszy podwieczorek, przyjaciele Róży zorientowali się, że zrobiło się już ciemno. Róża nie chciała robić kłopotu rodzinie i odmówiła pozostania, ale rodzina Wilkowych wytłumaczyła, że miejsca w domu wystarczy dla wszystkich. Dom rzeczywiście był duży. Była w nim 1 kuchnia, 1 łazienka, 1 duży korytarz, na dole były 2 pokoje, a na górze 4. Ile łącznie pomieszczeń znajdowało się w domu państwa Wilkowych?

Róża podziękowała pani i panu Wilkowym za gościnę. W drodze powrotnej przyjaciele minęli domek trzech świnek, domek Czerwonego Kapturka, drwala Grzesia, i królika Szybcika. Ile domów minęli przyjaciele?

Zatrzymali się w domu królika Szybcika, który poczęstował ich 8 marchewkami, 6 jabłkami i 10 wiśniami. Ile owoców i warzyw dał im królik Szybcik?

Królewska stajnia

W królewskiej stajni mieszkało 5 siwych koni i 4 kare. Ile razem koni było w stajni?

Każdy koń miał sprzątany boks 2 razy w ciągu dnia. Ile razy sprzątano boks w ciągu tygodnia?

W całym królestwie było 12 pastwisk letnich i 20 zimowych. Ile było wszystkich pastwisk w królestwie?

Każdy koń miał po 3 zestawy siodel. Ile było wszystkich siodel dla koni?

Każdego lata i każdej zimy odbywały się pokazy konne. Ile było pokazów w ciągu roku?

W trakcie całego wydarzenia, które trwało 1 dzień, konie wystąpiły 4 razy. Między występami było 5 godzin przerwy. Jak długą przerwę miały konie?

Droga powrotna, która miała zająć królewskiemu powozowi 3 godziny, wydłużyła się o kolejne 3 godziny, ponieważ były duże korki. Ile godzin zajął powrót do królewskiej stajni?

W przytoczonych tekstach oprócz podstawowych działań matematycznych pojawiają się ćwiczenia kształtujące umiejętność porównywania ilorazowego i różnicowego. Zadania tekstowe wymagające od ucznia umiejętności porównywania są znacznie trudniejsze niż dynamiczne zadania tekstowe o tej samej strukturze arytmetycznej. Zadania na porównywanie różnicowe dotyczą dodawania i odejmowania, a więc struktury addytywnej (zbioru liczb lub wielkości),

natomiast porównywanie ilorazowe (np. *3 razy więcej*) dotyczy struktury multiplikatywnej i stosunków (Mrozek, 2010). Zaprezentowanie tych trudnych zagadnień w bajce ułatwia uczniom zrozumienie działań matematycznych – porównywania i ustalenia liczebności zbiorów. Odniesienie się do realnych, występujących w życiu sytuacji pomaga je dzieciom wizualizować, co z kolei pozwala poprawnie ustalić schemat i rozwiązać zadanie.

Kolejne teksty odnoszą się do umiejętności zdobywanych przez ucznia, takich jak obliczanie wartości procentowych czy liczenie, oraz ważenie przedmiotów i posługiwanie się jednostkami wagi, takimi jak kilogram, pół kilograma, dekagram, gram (Karbowniczek, red., 2014, s. 80).

Dawno, dawno temu w odległej krainie znajdowało się królestwo pszczołek, liczące 30 mieszkańców. Ile pszczołek zamieszkiwało królestwo? Powierzchnia królestwa była tak ogromna, że zajmowała 70% polany, na której umieszczone były ich domy. Jaki procent polany zajmowały domy pszczołek?

Każdy z uli pomieścił po 10 pszczołek. Ile pszczołek zamieszkiwało 1 ul?

W każdą środę i piątek pszczołki wylatywały na polanę, aby zebrać pyłek kwiatowy, z którego potem robiły miód. W jakie dni pszczołki latały zbierać pył z kwiatów?

W czwartek i piątek pracowały przy tworzeniu miodu. W jakie dni pracowały pszczołki?

Pszczołki były tak miłe, że raz w miesiącu zapraszały do siebie niedźwiadki, aby poczęstować je swoim miodkiem. Ile razy w miesiącu niedźwiadki odwiedzały pszczołki?

Jak wiadomo, niedźwiadki to małe łakomczuchy i zawsze prosiły o 5-kilogramowy słoik miodu. Ile ważył słoik miodu, o który prosiły niedźwiadki?

Taki słoik przypadał na 1 brzuszek niedźwiadka. Na ile brzuszków przypadał 1 słoik miodu?

Po powrocie z pastwiska każdy koń dostawał 1,5 kilograma paszy na poprawę kondycji. Ile kg zjadały wszystkie konie?

Warto zwrócić uwagę, że w bajkach autorstwa studentek obecne są odniesienia matematyczne, związane nie tylko z liczeniem i ważeniem, lecz także z odmierzaniem pojemności płynów. Ilustrują to poniższe cytaty:

Mama Misia przyniosła 2-litrowy dzbanek soku i rozlała go po równo do 4 szklanek. Wspólnie uzbierali 3 kilogramy jabłek, 4 kilogramy gruszek i 7 kilogramów śliwek. Po przebraniu owoców okazało się, że 2 kilogramy śliwek były robaczywe. Ile soku było w każdej szklance? Z ilu kilogramów owoców mama Misia zrobiła sok?

Na stole było 5 rogalików, 3 pączki, 4 pierniki i 4 dzbanki herbaty. W każdym dzbanku były 4 litry herbaty. Ile przekąsek oraz napoju łącznie znajdowało się na stole?

Przytoczone powyżej fragmenty bajek przygotowane przez studentki wskazują na duży potencjał w zakresie wykorzystania tekstów literackich w procesie nauczania matematyki w szkole podstawowej. Połączenie zdarzeń fikcyjnych z rzeczywistością bliską dzieciom, z uwzględnieniem licznych odniesień matematycznych, umożliwia zdobycie takich sprawności rachunkowych, jak m.in. wykonywanie obliczeń w pamięci i pisemnie, przeprowadzanie rozumowania, dostrzeganie regularności i analogii.

Podsumowanie

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma do dyspozycji wiele tekstów literackich, przekazujących prozą lub wierszem wiedzę matematyczną w ciekawy sposób i ukazujących obecność matematyki w najbliższym otoczeniu dziecka. Zarówno utwory literackie, jak i zaprezentowane w artykule teksty własne studentek stanowią ważną pomoc w rozwijaniu u uczniów umiejętności w tym obszarze edukacji, podnosząc jednocześnie ich kompetencje językowe. Ponadto mogą one stać się impulsem do uatrakcyjnienia przez nauczyciela zajęć matematycznych, co przyniesie korzyść uczniom klas początkowych. Studentki, które miały możliwość pracy nad stworzeniem ciekawych tekstów, odnoszących się do założeń podstawy programowej w zakresie kształtowania umiejętności matematycznych, wykazały się pomysłowością i twórczym podejściem do pracy w roli przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Teksty odnoszące się do matematyki, zwłaszcza bajki, są doskonałym narzędziem do nauki tego przedmiotu, ponieważ łączą edukację z zabawą, wykorzystują znane motywy i operują prostym językiem, dzięki czemu dzieci chętniej się uczą i lepiej przyswajają nowe umiejętności, uświadamiając sobie jednocześnie, jak ważną rolę odgrywa matematyka w codziennym życiu, np. podczas zakupów, mierzenia czasu czy planowania działań. W bajkach można znaleźć kluczowe elementy edukacji matematycznej: liczenie (przedmiotów, owoców, warzyw, zwierząt czy zabawek), dodawanie i odejmowanie, porównywanie ilości i liczby (kto znalazł więcej skarbów lub o ile jest więcej jednego rodzaju przedmiotów w porównaniu do drugiego), operowanie pojęciem czasu (mierzenie czasu, obliczanie różnicy czasu), orientacja przestrzenna (położenie przedmiotów w stosunku do siebie). Uczniowie zauważają, że matematyka nie tylko jest teorią, ale ma przede wszystkim zastosowanie praktyczne, pozwala odnaleźć się dziecku w rzeczywistości, rozwijając jego wyobraźnię przestrzenną i ucząc logicznego myślenia.

Bibliografia

- Bos, H.J.M. (1993). *Lectures in the history of mathematics*. Providence: American Mathematical Society.
- Bryczyński, M. (2003). *Olaboga, lewa noga!* Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Chrobak, K. (2010). Na tropach czeskich smoków – obraz smoka w kulturze oraz literaturze dla dzieci. *Guliwer*, 1, 26–30.
- Dudel, B., Głowska-Sołdatow, M. (2020). *Kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne w edukacji wczesnoszkolnej – studium empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (1997). *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Karbowniczek, J. (red.) (2014). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Kasdepke, G. (2005). *Na co zachorował cyrkiel oraz o tym, kto wygrał zawody w liczeniu*. Poznań: Publicat.
- Kasdepke, G. (2008). *Do trzech odlicz!* Łódź: Literatura.
- Kruger, M. (2022). *Karolcia*. Wrocław: Siedmioróg.
- Mrozek, M. (2010). Typologia zadań na porównywanie różnicowe i ilorazowe. *Didactica Mathematicae*, 33, 73–104; <http://dx.doi.org/10.14708/dm.v33i0.35>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 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 dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017 poz. 356.
- Sławiński, J. (red.) (1976). *Słownik terminów literackich*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Spychała, Z. (2005). *Matematyka wokół nas*. W: W. Szlufik, E. Piwowarska (red.), *Kreatywność w edukacji elementarnej* (s. 77–81). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Stewart, I. (2018). *Obliczanie Wszechświata. Jak matematyka odkrywa Wszechświat*. Tłum. T. Krzysztoń. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Wawitow, D. (2003). *Posłuchajcie bajki nowej prostokątnej i kwadratowej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wawitow, D. (1980). *Trójkątna bajka*. W: D. Wawitow. *Rupaki*. Warszawa: Nasza Księgarnia. Online: https://czasdzieci.pl/czytanki/id,84f59-danuta_wawitow_trojkatna.html [dostęp: 12.11.2024].
- Wawitow, D., Usenko, N. (2003). *Trójkątna Karolina*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Zaremba, D. (2023). *Jak tłumaczyć dzieciom matematykę*. Gliwice: Helion.
- Żytomirski, W.A., Szewrin, L. (1991). *Geometria dla najmłodszych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Around Mathematics in Texts for Children at Younger School Age

Abstract

Early school education plays a key role in teaching. Acquiring mathematical knowledge in grades 1–3 such as: evaluation, addition, subtraction, division, multiplication is necessary to perform more serious and detailed tasks at later stages of education. Mathematics, called the “queen

of science", is not only available in various sources of life and science, but is also present in literature, through the confirmation of such literary works as *Abecadło* by Julian Tuwim. Fairy tales, stories for children, poems, rhymes, referring to mathematics in various ways, can also be created by teachers, becoming a very attractive element of the lesson, at the same time constituting an important didactic aid in the acquisition of individual mathematical operations by students. Such texts were also created as part of classes conducted with students of preschool and early school pedagogy at the Jan Długosz University in Częstochowa. Some of them are presented in the article below, together with a short commentary referring to the mathematical skills acquired by the students.

Keywords: mathematics education, early school education, children's literature, mathematical fairy tales.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.07>

Marzena BOGUS-SPYRA

<https://orcid.org/0000-0001-9707-4484>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: m.bogus-spyra@ujd.edu.pl

Elementy edukacji wielokulturowej w warunkach dominacji. Przekaz tradycji kulturowych w szkołach Śląska Cieszyńskiego w XIX i na początku XX wieku

Streszczenie

Edukacja wielokulturowa to nie tylko kwestia współczesnego świata, ale problem obserwowany wcześniej, np. w wieloetnicznej monarchii Habsburgów. Współ funkcjonujące, także na Śląsku Cieszyńskim, nacje (Niemcy, Polacy, Czesi, Żydzi), konfesje (katolicyzm, protestantyzm, judaizm) i różne warstwy społeczne przejmowały elementy kultury dominującej, dbając jednocześnie o zachowanie własnych, rodzimych tradycji. W długim XIX wieku dobrym polem do obserwacji zjawiska ogólnej wymiany kulturowej były placówki szkolne. Wprowadzane przez władze reformy oświatowe zmieniały społeczne postrzeganie świata zewnętrznego, pozwalając jednak szczepom/narodowościom i jednostkom na pielęgnowanie regionalnej swojskości i konfrontowanie się z innością. Niebagatelne znaczenie odegrali na tym polu nauczyciele szkół średnich, jak też personel szkół ludowych. Placówki edukacyjne stały się płaszczyzną wzajemnego, względnie pokojowego współistnienia narodowości, religii, stanów społecznych i ich odmiennych poglądów.

Słowa kluczowe: monarchia habsburska, Śląsk Cieszyński, edukacja wielokulturowa.

Wprowadzenie

Edukacja międzykulturowa rozumiana jest (najszerzej) jako model działań edukacyjnych uwzględniający potrzeby różnych grup kulturowych zamieszkujących określone środowisko (stąd zamienna nazwa – edukacja wielokulturowa), także przez wyzbywanie się różnych uprzedzeń i stereotypów (Nikitorowicz, 2000, s. 101) oraz propagowanie postaw tolerancji wobec innych ludzi i ich kultur (Paul, 1997, s. 10–16). W węższym rozumieniu to edukacja skierowana do

mniejszości albo/i traktująca o mniejszościach (wyznaniowych, etnicznych, narodowych). Teoretycy wskazują jednak jej szerszy kontekst – jako konsekwencję cywilizacyjnego rozwoju ludzkości, wzrostu mobilności, a przez to wymiany doświadczeń, i współwystępującej obrony własnej tożsamości. Jak wskazuje Nikitorowicz (2000), edukacja międzykulturowa musi uwzględniać nie tylko wartości, jakie niosą nowe, inne kultury, ale także podstawowe „wartości rdzenne”. Zalicza do nich język macierzysty, wyznawaną religię, zasiedziałość terytorialną (czyli tożsamość lokalną i regionalną), tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań w „ojczyźnie prywatnej” (s. 87). Edukacja międzykulturowa to koncept wdrażany odgórnie od drugiej połowy XX wieku, szczególnie w krajach o wysokim procencie cudzoziemców, jak Niemcy czy Wielka Brytania, choć w istocie obecny w życiu zróżnicowanych społeczności dużo wcześniej, np. w Stanach Zjednoczonych Ameryki.

Posługując się metodologią nauk historyczno-oświatowych (Szulakiewicz, 2003), uwzględniono także współczesne konstrukcje teoretyczne, jak wielowymiarowe podejście do funkcjonowania człowieka i jego tożsamości, w tym koncepcję ustawicznie kreującej się tożsamości Jerzego Nikitorowicza (2001, s. 15–35) zakładającej nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania w triadzie: tożsamość dziedziczona – tożsamość nabywana w procesie socjalizacji – tożsamość wybierana „Ja”, w połączeniu z koncepcją profili identyfikacyjnych Mirosława Sobeckiego (2007), gdzie podstawą określenia profilu są wzajemne relacje między czterema wymiarami identyfikacji: europejsko-globalnym, narodowym, religijnym i regionalnym. W takim kontekście należy wymienić również teorię zachowań tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego (1997, s. 35–40, oraz 2008, s. 21–220), albowiem wszystkie można odnieść do badań kształtowania się tożsamości także w przeszłości.

Śląsk Cieszyński – zróżnicowany region w granicach modernizującej się monarchii

W XIX wieku modelowym przykładem państwa będącego zlepkiem wielu narodów, religii i kultur była monarchia Habsburgów, od 1804 roku Cesarstwo Austriackie, od 1867 roku Austro-Węgry. W jej granicach, obok dominujących politycznie, ekonomicznie i kulturowo Niemców i Węgrów, zamieszkiwało wiele innych nacji o odmiennej historii, różnym stopniu rozwoju demograficznego, ekonomicznego i cywilizacyjnego (Wandruszka i Urbanitsch, 1980), począwszy od Polaków w Galicji, szczygących się pełną strukturą społeczną z wykształconymi elitami, po narody o długiej tradycji, ale od stuleci pozbawione własnych państw (Czesi, Chorwaci, Słowenci), czy rodzące się dopiero narodowości, jak Słowacy czy Ukraińcy. Wszystkie te nacje funkcjonowały dodatkowo jako zróżnicowane

grupy i odmienne wspólnoty. Dotyczy to także Polaków mieszkających na Śląsku Cieszyńskim, czyli regionie od XIV wieku pozostającym w zależności lennej od królów Czech, którymi w 1526 roku zostali Habsburgowie. Posługujący się cieszyńską gwarą tutejsi mieszkańcy rozwijali się praktycznie bez kontaktu z rodakami z innych ziem polskich. Uległo to zmianie w ciągu XIX stulecia, kiedy region awansował od zacofanego zakątka do jednego z najlepiej rozwiniętych gospodarczo i cywilizacyjnie krajów koronnych monarchii habsburskiej, albowiem już w 1849 roku dawne prowincje państwa zostały przekształcone w tzw. kraje koronne (Kronland), które w 1861 roku zostały obdarzone dużym zakresem wewnętrznej autonomii, z własnymi rządami i sejmami krajowymi. Jednocześnie zachowały wysoki stopień zróżnicowania we wszystkich najważniejszych dziedzinach życia. Z punktu widzenia dzisiejszych polskich stosunków, rzuca się w oczy wysoki procent wyznawców protestantyzmu (21,5% w 1910 roku), przy relatywnie niewielkiej liczbie wyznawców judaizmu (2,5%), co było efektem ograniczeń, jakie wobec tej ostatniej grupy stosowali Habsburgowie. Mimo stopniowej demokratyzacji, to jednak Niemcy tworzyli tu warstwę i kulturę dominującą (Mucha, 1999, s. 11–24).

Jak pisze Alina Szczurek-Boruta (2017), ukształtowana w XIX wieku

świadomość jedności regionu środkowo-europejskiego, jako przestrzeni o wysokiej pozycji gospodarczej, stabilności, dobrobytu, etosu pracy, zachowania porządku, pokojowej koegzystencji państw słowiańskich i germańskich w ramach terenów tworzących Austro-Węgry, do dziś [...] – być może – oddziałuje na zachowania tożsamościowe ludzi ze Śląska Cieszyńskiego, którzy deklarują i prezentują tożsamość wielowymiarową (s. 197).

Śląsk Cieszyński w XIX wieku był regionem zróżnicowanym ekonomicznie, a przez to społecznie. Obok gospodarujących na halach pasterzy, w terenach nizinnych zachowała się liczna warstwa bogatych pełnorolnych gospodarzy, tzw. siedloków, w tym sporo wolnych chłopów. Rozwijający się przemysł generował nowe grupy zawodowe, od wielkoprzemysłowej klasy robotniczej, po wyspecjalizowanych robotników i inteligencję techniczną. Równie szybko w drugiej połowie XIX wieku rosła grupa inteligencji ogólnej, w tym wolnych zawodów. Region był także mocno zróżnicowany pod względem językowym, z przewagą rodzin polskojęzycznych, osadnikami czeskimi wzdłuż zachodniej granicy z Morawami i dużym procentem Niemców w miastach, zwłaszcza w Bielsku i okolicach (Kuhn 1981, s. 256–361). Całość dopełniała mozaika grup etnicznych, pielęgnujących własne zwyczaje i tradycje, głównie na terenach górskich i podgórskich, które zaliczyć można do kultur plebejskich, przeciwstawianych cywilizacji miejskiej, coraz bardziej ekspansywnej, której społeczną bazą byli przede wszystkim niemieccy urzędnicy i inteligencja.

W tak zróżnicowanym środowisku kontakty między przedstawicielami poszczególnych grup, stanowiących pewnego rodzaju odrębną „kulturę”, były

czymś oczywistym, choć niełatwym. Kluczowy był tu konflikt religijny, spowodowany rekatolicyzacją Śląska Cieszyńskiego, na którym do początku XVII wieku wyznaniem panującym był protestantyzm. Spór ewoluował od otwartej wrogości, przez względną tolerancję, aż po wymuszoną okolicznościami współpracę (Czyż i in., 2010, s. 22–137). Najczęstszym kanałem przekazywania międzykulturowych wartości były małżeństwa międzywyznaniowe (Panic, 2002, s. 105–117).

Szkola narzędziem modernizacji państwa

Po zaprowadzeniu przez Marię Teresę w 1774 roku obowiązku szkolnego, specyficzna różnorodność Śląska Cieszyńskiego znalazła odbicie w praktyce życia szkolnego (Bogus-Spyra, 2020, s. 683–721). Ówczesna szkoła nie była jednak wyłącznie narzędziem germanizacji polskich czy czeskich dzieci. Chociaż edukacja w monarchii austriackiej (austro-węgierskiej) na pewno nie stawiała sobie za cel podtrzymywania ducha narodowego zdominowanych nacji (Sušova, 2005, s. 100–110.), ale też system oświaty nie został stworzony tylko po to, by owego ducha zwalczać. W placówkach dzieci uczyły się języka niemieckiego jako urzędowego, co przed 1848 rokiem miało służyć konsolidacji wielonarodowej monarchii, a później, zwłaszcza po 1867 roku, umożliwiało kontynuowanie nauki na wyżej zorganizowanych szczeblach kształcenia oraz jednocześnie stawało się narzędziem poznawania kultury uniwersalnej. W niniejszym artykule zaproponowano nieco odmienne spojrzenie na szkolnictwo – nie tylko jako potencjalny ośrodek dążeń narodowych, ale możliwe wielopłaszczyznowe forum kontaktów różnych grup, dzięki którym region stanowił wielokulturowe środowisko funkcjonujące w takich zależnościach względnie harmonijnie aż do I wojny światowej.

Reforma szkolna z 1774 roku umożliwiła wyposażenie poddanych w narzędzia pozwalające na racjonalniejsze postrzeganie świata. Jej ukrytym programem było bezpośrednie oddziaływanie na umysły, możliwie bez udziału Kościoła, oczywiście w duchu lojalizmu i wierności wobec dynastii (Dillmann, 1998, s. 113). Podobne funkcje spełniała służba wojskowa. Realizacja założeń powierzona była jednak często osobom niekompetentnym, pracującym w niesprzyjających warunkach materialnych. Chociaż na Śląsku Cieszyńskim państwo przejęło około 30 dotychczasowych szkółek parafialnych, to jednak model szkolnictwa wyznaniowego został zachowany. Na przełomie XVIII i XIX wieku działało 56 szkół katolickich i 14 ewangelickich, przy frekwencji wynoszącej około 31%. W 1804 roku państwo ponownie oddało nadzór nad szkolnictwem elementarnym Kościołowi katolickiemu, ale w placówkach nauczano zgodnie z wytycznymi tzw. politycznego regulaminu szkolnego z 1805 roku. Do 1848 roku liczba szkół podwoiła się, podobnie frekwencja. Program nauczania ograniczał się do czytania, pisania, rachunków i religii, ale nawet gdyby nauczyciele realizowali go

w pełni, to w istniejących warunkach efekty byłyby dalekie od zamierzonych. Klasy były przepełnione, nauczyciele niedouczeni i marnie opłacani. Poza tym dzieci uczyły się z niemieckich albo czeskich podręczników. Nauczyciel często nie znał języka, jakim posługiwali się jego uczniowie, np. w połowie XIX wieku w okolicach Wiślicy wychowawca uczył po czesku, a dla odmiany *Ojciec nasz* dzieci odmawiały po niemiecku (Cinciąła, 2015, s. 701). Tak więc szkoła była miejscem nabywania nowych umiejętności, ale też utrwalania własnej tożsamości, umożliwiała poznawanie nowych kultur i gruntowała tę własną, bliską, np. konfesyjną (Kubisz, 1928, s. 19). Także pomoce szkolne – ówczesne proste elementarze, tzw. ślabikarze – wprowadzały pojęcia z pozawiejskiego świata, otwierające nowe perspektywy poznawcze, nawet jeśli odbywało się to przy pomocy nie całkiem zrozumianego języka. Język urzędowy wprowadzany był później, już po opanowaniu nauki czytania i pisania. Samo uczęszczanie do szkoły powodowało kontakt z rówieśnikami, często reprezentującymi inne kultury, najczęściej wyznaniowe, zwłaszcza w miejscowościach, w których nie było możliwości urzędzenia osobnych klas dla katolików i ewangelików, którzy uczęszczali do tzw. szkół połączonych (*vereinigte Schule*). Do placówek miejskich, wyżej zorganizowanych, oprócz powyższych konfesji musiały też uczęszczać dzieci wyznania mojżeszowego, pochodzące z 88 tolerowanych rodzin żydowskich. *Patent tolerancyjny* Józefa II z 1781 roku zmuszał Żydów do nauczania się języka niemieckiego w ciągu dwóch lat (aby zlikwidować ich separowanie od reszty mieszkańców), a dzieci mogły się go uczyć albo w szkołach, albo u prywatnych nauczycieli (Spyra, 2005, s. 82–89, 129–130).

Władze oświatowe starały się ułatwić im naukę, np. dzieci żydowskie nie musiały brać udziału w obowiązkowych modlitwach zaczynających i kończących zajęcia, a w klasie mogły siedzieć w myckach, co podkreślało przychyłność dla kulturowej inności. Większą odmiennością szokowały dzieci nielicznych cygańskich rodzin, które władze w latach 30. i 40. XIX wieku starały się „ucywilizować”, zmuszając do uczestnictwa w szkolnych zajęciach. Taką działalnością obarczono zarówno szkoły, jak i miejscowych proboszczów w kilku miejscowościach, gdzie nakazano Romom przebywać (m.in. Jabłonków, Kocobędz, Ligota koło Bielska, Skoczów). Ci uczniowie odróżniali się sposobem życia, dlatego pobyt w placówkach edukacyjnych był dla nich szokiem kulturowym i nie zawsze radzili sobie z łączeniem informacji przekazywanych w szkole z tymi, które obowiązywały w taborze (Spyra, 2012, s. 275–280).

Niestety, z powodu braku egodokumentów nie możemy jednoznacznie stwierdzić, że różnice wyznaniowe i etniczne kształtowały wśród dzieci i młodzieży postawy zrozumienia i tolerancji. Z nielicznych pamiętników wiemy, że niechęć wobec „innych” była obecna i opierała się na relacjach zwrotnych, ale istniała też współpraca, i to na różnych polach społecznych relacji. Przykładem może być postawa ewangelika Andrzeja Cinciąły, późniejszego notariusza i dzia-

łącza społecznego, który w dzienniku wielokrotnie pisał o swojej niechęci zarówno do katolików (szczególnie ukierunkowanej na duchowieństwo), jak i do społeczności żydowskiej, choć jednocześnie z jednym i drugim współpracował w różnych obszarach.

Jeszcze bardziej zróżnicowane kontakty miały miejsce na poziomie szkół średnich, w istniejących przed 1848 rokiem dwóch gimnazjach cieszyńskich. W Gimnazjum Katolickim przeważali synowie tutejszych urzędników i mieszczan, ale sporo też było przybyszów z sąsiednich Moraw i Galicji. Nauka odbywała się po łacinie, zgodnie z modelem tzw. wykształcenia humanistycznego, jednak duży nacisk kładziono na przekaz wartości kultury niemieckiej, którą po okresie Oświecenia oraz reformach szkół wyższych, zapoczątkowanych przez Wilhelma von Humboldta, utożsamiano z kulturą uniwersalną. Taką perspektywę często przejmowała też młodzież z rodzin polskich czy czeskich, dążąca do określonej kariery. Przed 1848 rokiem gimnazjum to ukończyło kilkuset uczniów, wielu z nich awansowało do środowiska gospodarczych i kulturalnych elit. Przykładem może być Maciej Kasperlik (1801–1865), syn bogatego sędziego, który, wspinając się po kolejnych szczeblach kariery, został dyrektorem Komory Cieszyńskiej i pamiętany jest jako znany polityk i historyk. To zaledwie jeden z wielu przykładów awansu z plebejskiego środowiska do gospodarczych i kulturalnych elit. Wywodzący się z mieszanego środowiska Friedrich Uhl (1825–1906) po ukończeniu gimnazjum studiował w Wiedniu. Tu w 1847 roku ukazała się jego debiutancka książka *Marchen aus dem Weichselthale*, w której motywy cieszyńskiego folkloru przetworzył na poetyckie utwory w duchu panującego w tym czasie romantyzmu (Rosner, 1998, s. 143–150), później został znanym dziennikarzem i politykiem w Wiedniu. To zaledwie jednostkowe przykłady świadczące, że przed Wiosną Ludów język niemiecki coraz częściej przejmowany był jako nośnik zarówno urzędowych, jak i kulturalnych kompetencji, w tym nowoczesnego niemieckiego poczucia narodowego. Jaskrawym przykładem osoby, która porzuciła macierzyste kulturowe wzorce, a przyjęła niemieckie, jest Nikodem Lipka (1791–1870), syn ludowego nauczyciela, który po ukończeniu szkoły średniej i studiów prawniczych w Wiedniu praktykował w instytucjach sądowych na terenie Moraw, a w 1849 roku, został mianowany pierwszym prezesem nowo utworzonego Sądu Obwodowego w Cieszynie. W szerszej skali zjawisko dotyczyło także integrujących się z otoczeniem Żydów, albowiem do Gimnazjum Katolickiego uczęszczali również uczniowie tej grupy etnicznej (Spyra 2001, s. 286–293). Wymuszony przez władze dla tej społeczności obowiązek znajomości języka niemieckiego doprowadził do stopniowego zaakceptowania niemieckiej kultury, bez rezygnacji z żydowskich tradycji – na długo była to wspólnota dwukulturowa.

Z kolei społeczność uczniów Gimnazjum Ewangelickiego, choć była wyznaniowo jednorodna (co potwierdzają spisy uczniów, ale też relacja Andrzeja Cinciały, który uczył się tutaj w latach 1839–1841 i 1846–1848), to pochodziła z róż-

nych stron monarchii. Wielu było tu przybyszy z Moraw, Czech, Słowacji, a nawet z Austrii właściwiej, gdzie ewangelicy nie mieli własnych szkół średnich. Zróżnicowany był też skład społeczny, ze zdecydowaną przewagą synów śląskich chłopskich rodzin. W pisanym po latach pamiętniku Cinciała w uproszczeniu pokazał proces społecznego awansu dzięki edukacji, często połączony z przejściem do innej grupy i związaną z tym zmianą norm zachowania:

ze Ślązaków było najwięcej synów rolników, tak zwanych kamizelkarzy, bo nosili kamizole, a później szpencerzy; gdy zaś inni nosili kaboty (surduty) i zwano ich kabociarzami. Dopiero gdy taki kamizelkarz ukończył gimnazjum i miał pójść do innych wyższych szkół, sprawił sobie surdut i już był panem (Cinciała 1931, s. 15).

Fascynację kulturą niemiecką tutejsi nauczyciele przekazywali tak dobrze, że niektórzy uczniowie po pierwszym roku poczuli się Niemcami, choć ich rodzice słowa po niemiecku nie rozumieli, a i oni sami dopiero uczyli się tego języka. Urokowi niemieckiej kultury ulegali niemal wszyscy uczniowie (choć na krótko), na czele z Pawłem Stalmachem, kolejnym późniejszym budziелеm polskości, należącym wówczas do samokształceniowego kółka „Gelehrtenverein”, którego członkowie zapoznawali się z najważniejszymi dziełami niemieckiej literatury (Grimm, 1910, s. 160). Pierwsze literackie prace Andrzeja Cinciały czy Andrzeja Kotuli, późniejszych polskich działaczy narodowych, także powstawały w tym języku (Bogus, 2006, s. 133–150).

Nawet wśród słowiańskich studentów długo dominowało przekonanie, że niemiecki to jedyny nośnik kultury uniwersalnej, a lokalna gwara pokazuje niższy poziom cywilizacyjny czy wręcz jest mową pastuchów – tak bowiem traktowany był przez Niemców np. język czeski. A przecież Czesi przed 1848 rokiem dokonali ogromnych postępów, jeśli chodzi o reorganizację życia narodowego, a nawet w ramach „słowiańskiej wzajemności” niektórzy, jak np. pastor Jan Winkler pochodzący z Nawsia, próbowali narzucić uczniom z polskich rodzin swój język i dążenia (Bogus, 2016, s. 45). Na tym tle wyjątkową tolerancją wykazywał się Ludwik Klucki, urodzony na Morawach. Dzięki polskim książkom z jego biblioteki, zatrudniony u niego Andrzej Cinciała „nawrócił się” na polskość. Pozwoliło mu to przyswoić sobie literacki język polski, a przede wszystkim pozbyć się kompleksu, że polska kultura jest gorsza od niemieckiej. W tym przypadku ważna reorientacja w identyfikacji wspólnotowej dokonywała się głównie dzięki lekturom, ale też osobistym kontaktom, i skutkowałą pracą nad świadomością najbliższego otoczenia. Odtąd Cinciała nie tylko oddziaływał na kolegów i inne osoby ze swojego środowiska, by we wszystkich dziedzinach życia używali języka polskiego (nie gwary), ale też mógł polemizować z cieszyńskimi pastorami, czasem wręcz oskarżając ich o narodowe odstępstwo (Bogus, 2015, s. 64–65).

Szkoła jako istotny element społeczeństwa obywatelskiego w czasach rządów liberałów

Niewiele zmienił się ustrój szkół i sposób nauczania bezpośrednio po wybuchu Wiosny Ludów, chociaż nowo powołane ministerstwo deklarowało, że obowiązkiem państwa jest zapewnić każdemu obywatelowi edukację na podstawowym poziomie, a 2 września 1848 roku ustanowiło wymóg prowadzenia nauki w języku macierzystym uczniów. Sieć szkół uległa rozbudowie, jednak utrzymano model szkolnictwa wyznaniowego i nadal podtrzymywano zapisy *Politycznego regulaminu szkolnego* (Bogus, 2013, s. 49). Większe zmiany dokonały się dopiero w latach 60. XIX wieku, kiedy po przegranej wojnie z Francją i Sycylią Franciszek Józef I musiał zgodzić się na głębsze reformy, ugodę z Węgrami, a ster rządów oddał niemieckim liberałom. Tzw. ustawy zasadnicze z grudnia 1867 roku z dotychczasowych poddanych uczyniły obywateli obdarzonych własnymi prawami, do których należała m.in. ochrona języka i kultury każdej nacji zamieszkałej w monarchii (Dziadzio, 2001). Demokratyzacja życia umożliwiła upublicznienie dotychczas „zamrożonych” różnorodności kulturowych (Nikitorowicz, 2000, s. 88) także na Śląsku Cieszyńskim. Walka o prawa językowe, w odniesieniu do ludności polskiej, stanowiącej tutaj większość, była już przedmiotem wielu publikacji. Przypomnijmy jedynie, że od samego początku swego działania polski obóz narodowy, który objawił się w 1848 roku wraz z wydaniem „Tygodnika Cieszyńskiego”, co było zasługą Kluckiego, Stalmacha i Cinciały, wielokrotnie domagał się tego, by nauka w szkołach odbywała się w języku polskim, także w Gimnazjum Ewangelickim, co zakończyło się niestety niepowodzeniem.

W 1869 roku weszła w życie ustawa o podstawach szkolnictwa elementarnego, przeformowana przez liberałów. Likwidowała ona szkolnictwo wyznaniowe, przyjmując zasadę interkonfesyjności, gdzie każda szkoła otrzymująca środki publiczne musiała przyjmować wszystkich uczniów, bez względu na ich wyznanie (Bogus, 2013, s. 50–55). Zachowano możliwość prowadzenia szkół prywatnych, po spełnieniu ustawowych wymogów. Od tego momentu w każdej placówce obok siebie (za wyjątkiem lekcji religii) w ławkach siedzieli katolicy, ewangelicy i żydzi, co stwarzało okazję zarówno do konfliktów, jak i wzajemnego poznawania się. Publikowane coroczne sprawozdania władz oświatowych milczą jednak o ewentualnych sporach wynikających z tego szkolnego wyznaniowego zróżnicowania. Należy dopowiedzieć, że w międzyczasie żydowskie rodziny gremialnie rezygnowały z tradycyjnego ubioru i uczesania, nosząc się „w stylu miejskim”. Generalnie ustawa szkolna z czasem pozwoliła na stworzenie systemu rzeczywiście powszechnej oświaty, czego znakiem było podwojenie liczby szkół, powstanie wyżej zorganizowanych placówek wydziałowych (ze 179 w roku szkolnym 1870/1871 do 373 w 1913/1914), ich dostępność dla wszystkich uczniów,

dużo lepsze wyposażenie oraz niemal 100-procentowa frekwencja uczniów na lekcjach, a co za tym idzie – szybka likwidacja analfabetyzmu. W szerszej perspektywie odczuwano ogólny wzrost poziomu wykształcenia całego społeczeństwa, co z kolei było warunkiem niezbędnym dla głębokiego ekonomicznego i cywilizacyjnego rozwoju regionu, jak również daleko posuniętej demokratyzacji i szerokiego udziału różnych warstw i grup społecznych w życiu publicznym.

Ustawa szkolna z 1869 roku w pełni pozwoliła zrealizować deklarowaną przez ministerstwo oświaty zasadę zapewnienia przez państwo podstawowego wykształcenia każdemu przyszłemu obywatelowi. Stała się też fundamentem późniejszych przemian społecznych, a Śląsk Austriacki (w skład którego wchodził Śląsk Cieszyński) był jednym z krajów koronnych Austro-Węgier, w którym reforma została wdrożona w życie i przyniosła spodziewane rezultaty. Wiele z problemów obecnych w szkołach przed 1848 rokiem przestało być teraz aktualnych, np. uprzywilejowanie katolików. Na plan pierwszy wysunęły się inne priorytety, zwłaszcza kwestia językowa. Zgodnie z ustawą nauka w szkołach ludowych odbywać się miała w języku macierzystym uczniów, jednak rozporządzenie Krajowej Rady Szkolnej w Opawie (Landesschulrat, w Galicji nazywanej Radą Szkolną Krajową) z 16 stycznia 1873 roku (tzw. Lex Zeynek) wprowadziło w szerszym zakresie obowiązek nauki języka niemieckiego w wyższych klasach szkół ludowych uczących po polsku i czesku (Ficek, 1972, s. 210–215). Niepowodzeniem skończyły się próby zniesienia tego rozporządzenia podejmowane przez polskich i czeskich działaczy. Z drugiej strony, nie brakowało głosów, że dobra znajomość języka urzędowego każdemu obywatelowi w monarchii jest przydatna. Przykładowo dla dzieci żydowskich z większych miast znajomość niemieckiego pozwalała na dalszą naukę w szkołach średnich i pełną integrację z miejskim, przeważnie niemieckim, otoczeniem. Chociaż panuje zgodność wśród badaczy, że w tym okresie była to zakamuflowana forma germanizacji, to jednak trzeba też zauważyć, że dla wielu uczniów z rodzin słowiańskich język niemiecki był niezbędny, jeśli chcieli kontynuować naukę w szkołach średnich.

Oblicze edukacji zmieniało się z każdym rokiem i na przełomie XIX i XX wieku szkoła była zupełnie inną placówką niż 30–40 lat wcześniej, kiedy bywało, że jedynym nowym sprzętem i pomocą naukową była „trzcinka” służąca nauczycielowi do utrzymania dyscypliny (Bogus, 2010, s. 196). Szkoła stała się instytucją dobrze zorganizowaną i wyposażoną, z kadrą odpowiednio przygotowaną do pełnienia swoich obowiązków. Przekształciło się też społeczeństwo Śląska Cieszyńskiego, m.in. zniknęła przepaść między miastem i wsią, który to rozdział budził przerażenie u miejscowych dzieci wysyłanych do szkół w większych ośrodkach (Kubisz, 1928, s. 99). Każda wioska skorzystała na ekonomicznym rozwoju regionu, mieszkańcy mogli czerpać z osiągnięć współczesnej cywilizacji (np. środków komunikacji, prasy itp.). Związana z tym była coraz większa społeczna aktywność, wyrażana m.in. poprzez powstające stowarzyszenia, reprezentujące

grupy interesu i wspólnoty. Do tej zróżnicowanej regionalnej społeczności w tym czasie dołączali w dużej liczbie imigranci np. z Galicji, szukający pracy w dobrze rozwiniętym śląskim przemyśle. Po raz pierwszy możemy mówić w regionie o specyficznej grupie „innych”, choć posługujących się tym samym językiem. Dostosowanie się do życia w nowym środowisku, przestawienie się na miejski lub półmiejski styl życia oraz zaakceptowanie wyższego (i dłuższego) poziomu nauki sprawiało tym przybyszom poważne trudności. Jeszcze mocniej odczuwały to dzieci z rodzin wyznania mojżeszowego, bo wraz z galicyjskimi robotnikami przybwały także rodziny żydowskie, przeważnie ortodoksyjne. Reprezentowali podwójną odmiennność, zarówno wobec większości mieszkańców, jak i tutejszych żydowskich rodzin, które przyjęły zachodni styl życia i wyznawały zmodernizowaną wersję judaizmu. Żydowskie przybysze przystosowywali się do nowego środowiska także pod względem religijnym, przeważnie jednak pozostawali wierni własnej ortodoksji i specyficznym zwyczajom. Zawierali np. związki małżeńskie jedynie według żydowskiego obyczaju (Śliż, 2001, s. 97–110.), co z kolei austriackie ustawodawstwo traktowało jako konkubinaty. Dzieci z takich małżeństw miały status bękartów, toteż upokarzające docinki ze strony klasowych kolegów były na porządku dziennym.

Kolejne wspólnoty mierzyły się z unifikującym funkcjonowaniem szkół działających na podstawie jednolitych programów i podręczników, choć zachodziło też zjawisko odwrotne, kiedy nauczyciele musieli uwzględniać w swojej pracy nowe, nieco odrębne grupy.

Szkoła w ogniu walki narodowej

Pod koniec XIX wieku zmieniała się atmosfera życia politycznego i we wszystkich krajach Austro-Węgier wzrosły animozje narodowe. W mieszanym pod tym względem regionie sytuacja była szczególnie skomplikowana, gdyż rywalizujące wspólnoty i ich polityczni reprezentanci domagali się nie tylko prowadzenia nauki w macierzystych językach, ale także podkreślania treści właściwych dla danego narodu (głównie w zakresie historii i literatury). Szkoły publiczne w tym zakresie miały ograniczone możliwości, inaczej było w placówkach prywatnych, tworzonych na koszt różnych narodowych stowarzyszeń, jak np. Macierz Szkolna dla Księstwa Cieszyńskiego. W 1895 roku uruchomiono Gimnazjum Polskie w Cieszynie, po 1900 roku także sieć polskich szkół elementarnych, podobnie zresztą czynili Czesi (Bogus, 2013, s. 63–65). Zatrudniano w nich odpowiednio przygotowany personel: w szkołach czeskich były to osoby pochodzące z Czech i Moraw, a w polskich – przybywające z Galicji. W tych placówkach przekazywano rzetelną wersję własnej narodowej historii, choć – z drugiej strony – szkoły

jednoznacznie zdefiniowane tworzyły pewnego rodzaju „bańki informacyjne”, były też mniej otwarte na inne kultury.

Z kolei Niemców przed działaniami grozącymi „sławizacją” monarchii miały bronić tzw. związki ochronne (Schutzvereiny), krzewiące niemiecką kulturę, z których najważniejsze prowadziły działania w zakresie promowania niemieckiego szkolnictwa i oświaty także wśród ludności nieniemieckiej. Tak działał np. Niemiecki Związek Szkolny (Deutscher Schulverein), który prowadził prywatne szkoły, przedszkola i placówki oświatowe także na Śląsku Cieszyńskim. Coraz częściej pojawiały się wzajemne, głównie medialne, ataki, jednak skrajne przejawy „walki o szkołę” miały miejsce w Zagłębiu Ostrawsko-Karwińskim pomiędzy Polakami i Czechami. Przybierały one nawet formę strajków uczniów ze szkół elementarnych oraz ich rodziców.

W zmieniającej się rzeczywistości oświatowej decydująca była postawa przyjmowana przez nauczycieli. Przed Wiosną Ludów stanowili słabo wykształconą i opłacaną grupę niespełna 200 osób, nieposiadających społecznego uznania. Wyjątkiem byli nauczyciele ze szkół ewangelickich, z których wielu miało wykształcenie gimnazjalne i którzy od około 1840 roku organizowali spotkania branżowe, omawiając istotne kwestie i formułując kolejne postulaty, m.in. uznania języka polskiego za język nauczania w szkołach ewangelickich (Buława, 1997, s. 257–258). Po Wiośnie Ludów liderem tej grupy stał się Jan Śliwka, który opracował pierwsze polskie podręczniki dla szkół ewangelickich (Kotula, 1933, s. 26), w których wykorzystał nie tylko wskazówki metodyczne dydaktyki niemieckiej, ale też myśl pedagogiczną Ewarysta Estkowskiego.

Status nauczycieli poprawił się jednak dopiero po 1859 roku, kiedy mogli zawalczyć o współodpowiedzialność za sprawy szkoły i oświaty. Do tego niezbędne było właściwe przygotowanie merytoryczne, a przede wszystkim wspólne działania, prowadzone za pośrednictwem oddolnie powoływanych organizacji nauczycielskich (Bogus, Spyra, 2019, s. 187–203). Przed I wojną światową na Śląsku Cieszyńskim działało już kilkanaście organizacji nauczycielskich, skupionych w trzech narodowych centralach. Nauczycieli polskich reprezentowało założone w 1896 roku Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, nieco wcześniej powstał Ústřední spolek českých učitelů ve Slezsku w Opawie. Należący do słowiańskich organizacji nauczyciele mogli podkreślać identyfikację z własną wspólnotą narodową także w działalności dydaktycznej, ale zgodnie z wytycznymi ustalonego programu. W szkołach prywatnych można było korzystać z podręczników zatwierdzonych dla Galicji lub Czech, bardzo aktywna była też działalność dokształcająca i jednocześnie uświadamiająca, widoczna na łamach wydawanej prasy, np. „Miesięcznika Pedagogicznego”.

Mocnym elementem systemu oświatowego zaprowadzonego w monarchii były szkoły średnie, w których obok gimnazjów humanistycznych, zreformowanych w 1849 roku na wzór niemiecki, pojawiły się szkoły realne o profilu prak-

tycznym oraz tzw. licea żeńskie. Działające w Cieszynie gimnazja zostały w 1873 roku połączone w jedną placówkę, ale sukcesywnie uruchamiano inne, np. w 1871 roku w Bielsku.

Przed I wojną światową działało na Śląsku Cieszyńskim 7 gimnazjów, 2 szkoły realne i 2 licea żeńskie. Te kuźnie przyszłej inteligencji regionu od 1851 roku ukończyło około 4000 absolwentów, z których gros podejmowało studia wyższe, najczęściej w stolicy – Wiedniu (Król, Spyra, 2014, s. 221). Choć większość nie wracała w rodzinne strony, to i tak region mógł się poszczycić szeroką warstwą rodzimej inteligencji, która kreowała dalsze przemiany związane z postrzeganiem świata czy sposobami zachowania. Zdecydowana większość absolwentów szkół średnich wybierała opcję niemiecką. W przypadku rodowitych Niemców był to wybór oczywisty, także dlatego, że w drugiej połowie XIX wieku, wraz z triumfami niemieckiego liberalizmu, przekonanie o nadzwyczajnym poziomie rozwoju cywilizacyjnego niemieckiego świata oraz utożsamianie tej kultury z kulturą uniwersalną osiągnęło apogeum. Podtrzymywało je grono gimnazjalnych profesorów, często przenoszonych z miejsca na miejsce. To oni, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach, traktowani byli jako intelektualne elita.

Wielu młodych ludzi z pierwotnie słowiańskich – często polskojęzycznych – rodzin uznawało kulturę niemiecką za własną lub preferowało ją w działalności publicznej. Zjawiska tego nie można sprowadzać jedynie do chęci szybszego społecznego awansu. Z samego tylko grona posłów do Śląskiego Sejmu Krajowego można wskazać kilka przykładów – chociażby urodzony w Orłowej Jan Santarius (1830–1895), który po studiach w Wiedniu został urzędnikiem sądowym w Cieszynie i innych miastach regionu. Od 1872 roku piastował funkcję notariusza w Boguminie, był też burmistrzem tego miasta (w latach 1877–1889) oraz posłem od 1886 roku. Jego kulturowy wybór z goryczą przyjął Andrzej Cinciała, albowiem Santarius był jego uczniem w „Towarzystwie uczących się języka polskiego w Gimnazjum Ewangelickim w Cieszynie”. Wspólnie jakiś czas studiowali prawo w Krakowie, jednak kiedy ojciec zmusił Santariusza do studiów w austriackiej stolicy, ten „został Niemcem, i ludowi nieprzychylnym” (Cinciała, 1931, s. 64). Przez polskich działaczy (a także wielu późniejszych historyków) taka postawa odbierana była jako odstępstwo, wręcz zdrada narodowa, co jest dużym uproszczeniem, bo dotyczy osób z rodzin o nieokreślonej jeszcze świadomości narodowej. Raczej przyjąć należy perspektywę Józefa Chlebowczyka, który wskazywał, że typowa dla monarchii austriackiej „miękką” asymilacja, świadomie rezygnująca z administracyjnego przymusu, oddziaływała na wiele osób skuteczniej niż rygorystyczne wynaradawiające kroki i działania typowe dla Prusaków i Madziarów. Tym niemniej zjawisko przechodzenia znacznej części wykształconych osób z polskich i czeskich rodzin w inne środowisko uznać należy za jeden z najważniejszych procesów społecznych, jaki odbywał się na Śląsku Cieszyńskim w drugiej połowie XIX wieku właśnie dzięki ścieżce edukacyjnej.

Drugą stroną tego zjawiska jest jednak wykształcenie w tychże szkołach coraz liczniejszych elit polskich i czeskich. W kolejnych latach absolwenci szkół działających w regionie najpierw wspierali, a w końcu zastąpili pierwszych budzicieli, takich jak Stalmach, Cinciała, Kotula czy Klucki, nie tylko w działaniach politycznych, ale powołując do życia organizacje gospodarcze, społeczne, naukowe i kulturalne, dzięki czemu polski obóz narodowy mógł pracować w duchu wspólnoty narodowej.

Innym widocznym i społecznie ważnym zjawiskiem, w którym szkoły, zwłaszcza średnie, odegrały ważną rolę, był proces przekształcania niewielkiej, ale prężnej grupy byłych tolerowanych Żydów. Już przed liberalnymi reformami większość ich dzieci uczęszczała do szkół publicznych, po ustawie szkolnej z 1869 roku wszystkie dzieci żydowskie trafiły do szkół publicznych, podejmując dalszą edukację w szkołach średnich. W roku szkolnym 1874/1875 Żydzi stanowili niemal jedną trzecią ogółu uczniów szkół średnich (30,7%). W kolejnych latach żydowskiej młodzieży licznie przybywało (do około 450 przed I wojną), choć procentowy udział się zmniejszał, do 16,7% w roku szkolnym 1913/1914 (Spyra, 2001, s. 305). Stosownie do tego bardzo wielu młodych Żydów podejmowało studia wyższe, niemal zawsze w Wiedniu. Związane z tym było ostateczne uznanie kultury niemieckiej za własną przez zdecydowaną większość zasiedziały rodzin żydowskich. Podkreślmy, że 90% wyznawców judaizmu deklarowało niemiecki jako język używany na co dzień (Umgangssprache), uznawali się oni za Niemców wyznania mojżeszowego. Ten historyczny proces akulturacji populacji mojżeszowej uczynił z Żydów najlepiej wykształconą grupę miejscowej społeczności. Najwięcej żydowskich uczniów uczęszczało do niemieckiego gimnazjum w Bielsku, gdzie w roku szkolnym 1878/1879 stanowili aż 42,1% ogółu uczniów. Znaczną ich jednak część stanowili przybysze z sąsiedniej Galicji, dla których możliwość nauki w działającej na wysokim poziomie placówce stanowiła często przepustkę do studiów w Wiedniu i do dalszej kariery w Europie, co stało się udziałem chociażby pisarza, poety i tłumacza Hugona Hupperta (1902–1982) (Spyra, 2017, s. 209–220).

Konkluzje

Badania problematyki edukacji międzykulturowej skupiają się głównie na zjawisku interakcji kultur dość od siebie odległych lub odmiennych, w ostatnich latach jest to też potrzeba wymuszona masowymi migracjami, które tworzą nowe skupiska „obcych”. Jak jednak zwracają uwagę polscy autorzy, jednym z głównych podmiotów kultury są wspólnoty, różnej wielkości i charakteru, które dla swoich członków poprzez ich specyficzne cechy są pewnego rodzaju „przewodnikami po rzeczywistości” (Wilczyńska i in., 2019, s. 40–50, 57–60). Śląsk

Cieszyński był zawsze regionem wielokulturowym (Polacy, Czesi, Niemcy, Żydzi), ale była to wielokulturowość niejako „zasiedziana”. Na tym względnie homogenicznym obszarze, pomimo wszechobecnej różnorodności, dążono do pewnej unifikacji. Także w szkołach stosowano ujednolicający wzór postrzegania świata. Z jednej strony był to nowy schemat jego interpretowania, mniej religijny, racjonalny, oparty na osiągnięciach nauki, a z drugiej – wyznaczany przez kształtowanie postaw posłuszeństwa i lojalności, połączony z modelem obywatelskiego zaangażowania, przy respektowaniu ówczesnych realiów politycznych. W systemie tym promowano kulturę grupy dominującej (Smolicz, 1990, s. 11), ale jednocześnie pozwalano na zachowanie rdzennych wartości. W zależności od sytuacji oraz indywidualnych wyborów taka dwoistość mogła zmierzać do szerszych odniesień lub doprowadzić do porzucenia rodzimych wspólnot na rzecz kultury niemieckiej. Rdzenne wartości lokalnych i regionalnych wspólnot jedynie w niewielkim stopniu były uwzględniane w programach szkolnych w czasach austriackich, jednak nauczyciele potrafili je w mniejszym lub większym stopniu pielęgnować.

Ten mikroproblem ze Śląska Cieszyńskiego, opisany w perspektywie „długiego” XIX wieku, obserwowalny jest dziś w skali globalnej (Nikitorowicz i in., red., 2001). Ówczesna ochrona „małych kultur” zapoczątkowała i przetrwała tu do dzisiaj, czego dowodzi silne poczucie identyfikacji regionalnej mieszkańców Śląska Cieszyńskiego oraz ich duża aktywność społeczna.

Bibliografia

- Bogus, M. (2006). *Kotulowie i ich działania oświatowe na Śląsku Cieszyńskim w XIX i XX wieku*. Ostrava: Filozofická fakulta. Ostravská univerzita.
- Bogus, M. (2013). *Nauczyciele szkół ludowych Śląska Cieszyńskiego w XIX i na początku XX wieku. Uwarunkowania prawne i zawodowe*. Czeski Cieszyn – Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Bogus, M. (2015) Wprowadzenie. W: A. Cinciała, *Dziennik 1846–1853* (s. 11–91). Cieszyn: Książnica Cieszyńska.
- Bogus, M. (2016). O muzyce i książkach w nieznanej korespondencji Jana Winklera i Andrzeja Cinciały. *Slezský sborník*, 114, 43–54.
- Bogus, M., Spyra, J. (2019). *Nauczyciele oraz ich stowarzyszenia na tle dyskursu społecznego w modernizującej się Europie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Buława, E. (1997). *Pierwsi szermierze ruchu narodowego na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn: Pro Filia.
- Cinciała, A. (1931). *Pamiętnik dra Andrzeja Cinciały notariusza w Cieszynie (1825–1898)*. Katowice: Muzeum Śląskie.

- Cinciała, A. (2015). *Dziennik 1846–1853*. Cz. 1–2. Wyd. M. Bogus. Cieszyn: Książnica Cieszyńska.
- Czyż, R., Gojniczek, W., Spratek, D. (red.) (2010). *Trzysta lat tolerancji na Śląsku Cieszyńskim. W trzystulecie założenia kościoła Jezusowego w Cieszynie*. Cieszyn: Parafia Ewangelicko-Augsburska.
- Dillmann, E. (1998). Volksschule und kultureller Wandel. Zur Problematik von Disziplinierung und Modernisierung im 18./19. Jahrhundert. *Beiträge zur Historische Sozialkunde*, 3(28), 110–118.
- Ficek, V. (1972). Pověstný školský výnos Gustava Zeynka, *Slezský sborník*, 70, 210–215.
- Grimm, G. (1987). *Die Schulreform Maria Theresias 1747–1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinbildender Lehranstalt in Spannungsfeld von Ordensschulwesen, thesesianischen Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*. Frankfurt a.M. – Bern – New York – Paris: Peter Lang.
- Kotula, K. (1933). *Jan Śliwka, pionier polskiego szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim*. Warszawa: Drukarnia Głosu Ewangelickiego.
- Król, S., Spyra, J. (2014). Na studia do stolicy. Kariery absolwentów cieszyńskich szkół średnich żydowskiego pochodzenia w 2 poł. XIX i na pocz. XX wieku. W: A. Zářický, J.D. Glogarova, M. Zavodna (red.), *Vzdělanec nad hranicemi „provincionality”/Uczony ponad granicami „prowincjonalności”* (s. 219–234). Ostrava: Universitas Ostraviensis.
- Kubisz, J. (1928). *Pamiętnik starego nauczyciela*. Cieszyn: Wydawnictwo Towarzystwa Ewangelickiego w Cieszynie.
- Kuhn, W. (1981). *Geschichte der deutschen Sprachinsel Bielitz (Schlesien)*. Würzburg: Holzner Verlag.
- Lewowicki, T. (1997). Wyznaczniki tożsamości narodowej (wiedza o determinantach tożsamości i zachowań tożsamościowych jako element edukacji). W: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach* (s. 35–40). Opole: Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Lewowicki, T. (2008). O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczyciela w sytuacji wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego* (s. 13–24). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mucha, J. (red.) (1999). *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Nikitorowicz, J. (2000). Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej. W: T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi* (s. 85–104). Warszawa: Żak.

- Nikitorowicz, J. (2001). Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej* (s. 15–35). Białystok: Trans Humana.
- Nikitorowicz, J., Sobecki, M., Misiejuk, D. (red.) (2001). *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Panic, I. (2002). Małżeństwa wielowyznaniowe w Ustroniu w pierwszej połowie XVIII wieku (z badań nad różnymi aspektami pogranicza kulturowego na Śląsku Cieszyńskim w dawnych wiekach). W: T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon (red.), *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych* (s. 105–117). Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie.
- Paul, V.W. (1997). *Tolerance & Education. Learning to Live with Diversity and Difference*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications.
- Rosner, E. (1998). *Znad Wisły i Dunaju. Szkice o polsko-austriackich powiązaniach literackich*. Cieszyn: Pro Filia.
- Sobecki, M. (2007). *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Spyra, J. (2017). Die angelehnte Tür. Die Übernahme deutscher Kultur im 19. Jh. durch aus Galizien eingewanderte Juden am Beispiel des Teschener Schlesiens. W: N. Honsza, P. Sznurkowski (red.), *Identitätsdiskurs im deutsch-jüdischen Dialog* (s. 209–220). Frankfurt a.M. – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien: Peter Lang.
- Spyra, J. (2001). Szkolnictwo żydowskie na Śląsku Cieszyńskim i jego rola w procesie asymilacji miejscowej społeczności żydowskiej (przed 1918). W: J. Spyra (red.), *Książka – biblioteka – szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego* (s. 284–312). Cieszyn: Książnica Cieszyńska.
- Spyra, J. (2005). *Żydzi na Śląsku Austriackim 1742–1918. Od tolerowanych Żydów do żydowskiej gminy wyznaniowej*. Katowice: Muzeum Śląskie.
- Spyra, J. (2012) Społeczeństwo Śląska Cieszyńskiego w czasach nowożytnych. W: I. Panic (red.), *Dzieje Śląska Cieszyńskiego*. T. 4 (s. 275–280). Cieszyn: Starostwo Powiatowe w Cieszynie.
- Sušova, V. (2005). Školství jako nástroj státní propagandy. Vychová k patriotismu na příkladě rakouských učebnic druhé poloviny 19. století. W: K. Bláhová, V. Petrboš. (red.), *Vzdělání a osvěta v české kultuře 19. Století. Sborník příspěvků z 24. plzeňského symposia* (s. 100–110). Praha: ÚČL AV ČR.
- Szczurek-Boruta, A. (2017). Tożsamość młodych Polaków mieszkających na pograniczu polsko-czeskim, *Pogranicze. Studia Społeczne*, 30, 195–209; <http://dx.doi.org/10.15290/pss.2017.30.14>.

- Szulakiewicz, W. (2003). *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Śliż, M. (2001). Rytualne małżeństwa Żydów w Galicji w drugiej połowie XIX wieku. *Studia Judaica*, 4, 97–110.
- Wanduszka, A., Urbanitsch, P. (red.) (1980). *Die Habsburgermonarchie 1848–1918*. T. 3: *Die Völker des Reiches*. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Wilczyńska, W., Mackiewicz, M., Krajka, J. (2019). *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe im. Adama Mickiewicza.

Elements of multicultural education under conditions of domination. Transmission of cultural traditions in the schools of Cieszyn Silesia in the 19th and early 20th centuries.

Abstract

Multicultural education is not a concept specific to the contemporary world. In fact, it can be traced back to, for example, the multi-ethnic Habsburg monarchy. In Teschen Silesia, the co-existing ethnicities (the Germans, the Poles, the Czechs and the Jews), religious denominations (Roman Catholicism, Protestantism and Judaism) and various social strata adopted elements of the dominant culture alongside their efforts to preserve their own ethnic traditions. In the long 19th century, schools served as a good “vantage point” for observations of general cultural exchanges. The educational reforms implemented by the authorities transformed public perceptions of the external world, while allowing tribes/ethnicities and individuals to preserve their native regional worlds and to confront that which was different. The role of secondary school teachers and folk school personnel was of no small importance in this regard. Educational institutions became a common ground for a relatively peaceful co-existence of ethnicities, religions, estates of the realm, and their divergent views.

Keywords: Habsburg monarchy, Teschen Silesia, multicultural education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.08>

Piotr JAWORSKI

<https://orcid.org/0000-0001-5772-5334>

badacz niezależny

e-mail: 11szach4@gmail.com

Księdza Walentego Gadowskiego (1861–1956) autoprezentacja *Elementarnego katechizmu katolickiego*

Streszczenie

Wśród wielu warunków dobrej, skutecznej edukacji jest między innymi dobry podręcznik do nauki konkretnego przedmiotu. Istotne z punktu widzenia wychowawczego jest stosowanie odpowiednich podręczników do nauczania religii. Problematykę związaną z tym zagadnieniem podejmowało wielu pedagogów, katechetów i teologów, wskazując, że część autorów opracowujących treści takich podręczników niedostatecznie uwzględnia postulaty teoretyków i praktyków zajmujących się metodyką nauczania szkolnego.

Postulaty dotyczące konieczności przygotowania pomocy dydaktycznych mających podręcznikowy charakter, spełniających wymogi dydaktyki, a zarazem dobrze służących uczniom w przyswajaniu najważniejszych informacji o Bogu i religii katolickiej wysuwało wielu metodyków nauczania religii, teoretyków i praktyków katechizacji i pedagogiki (Polak, 2024, s. 248–249).

Wiele z tych osób wywarło znaczący wpływ na rozwój oświaty i życia społecznego. Na uwagę zasługują szczególnie dokonania ks. Walentego Gadowskiego (1861–1956), który był znanym i poważanym profesorem katechetyki i pedagogiki chrześcijańskiej. Jego działalność i niezwykle bogaty dorobek naukowy sprawiły, że należał do grona najwybitniejszych pedagogów i katechetów w Polsce.

Archiwum Diecezjalne w Tarnowie posiada w swoich zasobach bogatą spuściznę naukową ks. Walentego Gadowskiego, a wśród nich również teksty praktycznie nieznane, gdyż nie były nigdzie publikowane lub publikowane tylko częściowo. W poczet tych pism należy zaliczyć: *Wychowanie religijne*, *Dydaktykę i metodykę*, *Pedagogikę chrześcijańską* oraz tzw. *Czytanki majowe* pisane z myślą o nabożeństwach majowych w diecezji, ale i poza jej terenem. Oprócz wymienionych do tego zbioru zaliczyć należy także mniej obszerne teksty, jak: *Przygotowanie do pierwszej spowiedzi i pierwszej Komunii św. dla dzieci w wieku przedszkolnym*, *Katechizowanie elementarne*, czy też niezwykle ważny tekst *Nowy katechizm „elementarny”*, w którym ks. Walenty Gadowski prezentuje walory wydanego przez siebie *Katechizmu elementarnego*. Niniejszy artykuł jest nie tylko prezentacją poglądu ks. Walentego Gadowskiego na potrzebę wprowadzenia nowego, ulepszo-

nego katechizmu, ale również zawiera oryginalny tekst ks. Gadowskiego będący notatką uzasadniającą powstanie *Katechizmu elementarnego*. Wszystkie wspomniane teksty autorstwa ks. Walentego Gadowskiego pozostają w zbiorach tarnowskiego Archiwum Diecezjalnego. Należy zauważyć, że – z jednej strony – patrząc z perspektywy XXI w., metody proponowane przez ks. Gadowskiego wydają się archaiczne, z drugiej – na przełomie XIX i XX w. były to bez wątpienia metody nowatorskie, wnoszące znaczącą wartość dodaną do edukacji i wychowania religijnego.

Słowa kluczowe: ks. Walenty Gadowski (1861–1956), pedagogika, dydaktyka, edukacja religijna, katecheza.

1. Rola podręcznika (katechizmu) w edukacji religijnej

W zakresie metody – przebiegu nauczania – w dziewiętnastym stuleciu, a nawet jeszcze na przełomie XIX i XX w., w Polsce panowała ciągle jeszcze metoda dedukcyjno-egzegetyczna. W poradnikach tego okresu uwzględnia się metodę dedukcyjną, czyli podaje się w nich prawdy ogólne, z których wyprowadza się konkretne szczegóły. Katecheza posługuje się trzema stopniami: *lectio* (czytanie), *explicatio* (wyjaśnienie), *applicatio* (zastosowanie). Najpierw czyta się nową lekcję z podręcznika, podaje się tylko krótkie słowne lub zdaniowe wyjaśnienie. Przeczytawszy tekst, wyznacza się go jako zadanie do zapamiętania. Dopiero na następnej lekcji nauczyciel odpytuje uczniów i przechodzi do wyjaśnień bliższych i praktycznych zastosowań (Kubik, 1987, s. 34).

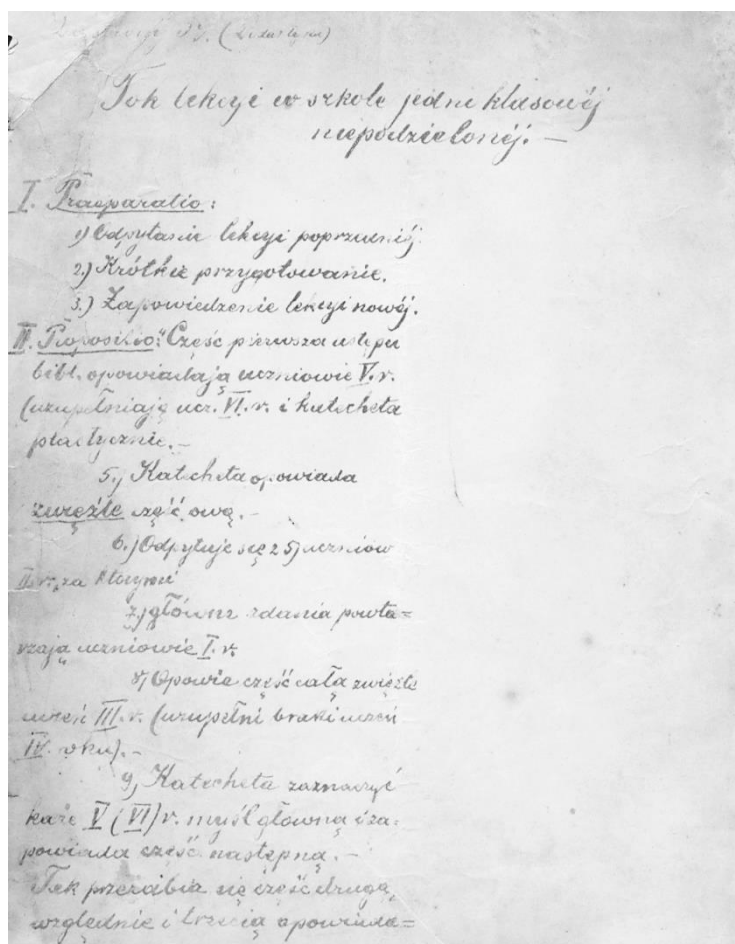
Na przełomie dziewiętnastego i dwudziestego stulecia, w związku z postępującymi badaniami w dziedzinie psychologii, pedagogzy zaczęli zdawać sobie sprawę, że twórcy stopni formalnych zacieśnili pogląd na uczenie się, ale nie zwrócili uwagi na odrębne prawa poszczególnych przedmiotów.

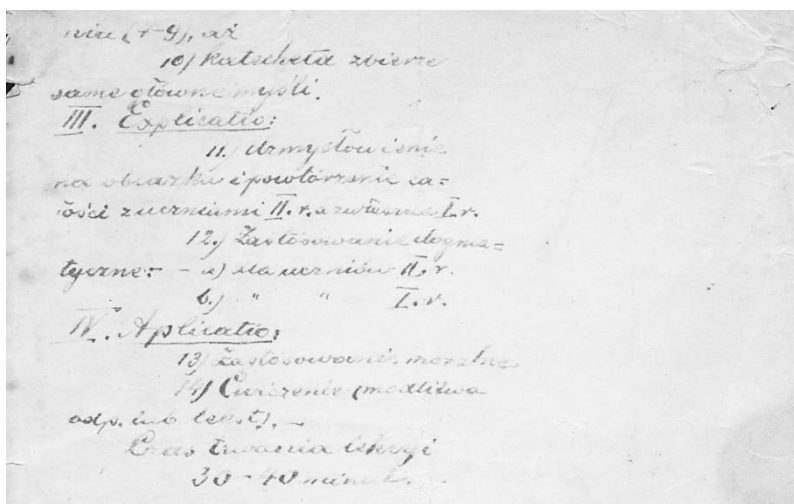
W nawiązaniu do dydaktyki ogólnej wprowadzającej do nauczania tak zwane stopnie formalne i w oparciu o scholastyczną zasadę *omnis cognito incipit a sensu*, ks. H. Stieglitz opracował nową metodę nauczania religii. Zastosował Herbartowskie stopnie formalne w opracowaniu W. Reina, modyfikując i tworząc następujący schemat: 1. podanie celu i przygotowanie pracy; 2. wykład – przedstawienie poglądu; 3. wyjaśnienie, czyli wypracowanie danej prawdy z poglądu; 4. zebranie, jako syntetyczne ujęcie danej treści z poglądu, oraz 5. zastosowanie. Sprowadzało się to do wprowadzenia tematu (celu) i nastawienia psychicznego dziecka na realizację celu, po czym następowała prezentacja poglądu (opowiadanie), z którego wypływało wyjaśnienie elementów tematu, a zebranie służyło fazie zastosowania (Murawski, 1978, s. 54–56).

W postulatach ruchu odnowy formalno-metodycznej ciągle jeszcze nie kwestionowano neoscholastycznych ujęć treści nauczania. Dążono do udoskonalenia przebiegu nauczania, metody postępowania nauczyciela w toku nauczania uczniów. Zamiast stosować metodę egzegetyczną, dedukcyjną, czyli wychodzić od tekstu katechizmu i wyjaśniać – pytanie po pytaniu – proponowano prowadzić odtąd nauczanie według pięciu stopni sposobem naprowadzającym – induk-

cyjnym. Po wprowadzeniu, czyli przygotowaniu uczniów do pracy, następowało poglądowe przedstawienie nowego materiału za pomocą obrazów, opowiadania stosownej przypowieści biblijnej. Potem miało miejsce wyjaśnienie prawdy katechizmowej, abstrahowanie z poglądu pojęć katechizmowych. Tekst biblijny pełnił bowiem funkcję poglądu dla treści katechizmu. Zastosowanie poprzedzone streszczeniem – odpytaniem – nie posiadało czysto intelektualnego charakteru, lecz miało wskazywać na sytuacje życia, w których mogło nastąpić urzeczywistnienie prawdy religijnej. Przywiązywano duże znaczenie do oddziaływania na wolę ucznia, do prowadzenia go do czynu, chociaż w sposób bardziej teoretyczny niż praktyczny, czyli mimo wszystko werbalny (Murawski, 1978, s. 54–56).

Polscy katecheci nie pozostali obojętni wobec prób odnowy w nauczaniu religii. Szczególne zasługi w kształtowaniu i rozwoju myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej trzeba przypisać ks. W. Gadowskiemu – kapłanowi diecezji tarnowskiej.





Fotografia 1. Ks. W. Gadowski. Tok lekcji w szkole jednoklasowej niepodzielonej (rękopis)

Źródło: Archiwum Diecezji Tarnowskiej (ADT), zespół: Akta Personalne, sygn. PG VI/2, b. pag.

Ksiądz W. Gadowski już w 1891 r. na łamach „Przeglądu Powszechnego” wykazał niedostatki Herbartowskiej teorii stopni formalnych (Gadowski, 1891, s. 389–395). Wprowadzenie jej założeń z psychologii asocjacyjnej spowodowało, że w przedstawionym toku przebiegu nauczania zabrakło czynności abstrahowania – tak istotnej dla prawidłowego przebiegu myślenia (s. 391). Pisząc o toku myślenia w odniesieniu do nauczania elementarnego, ks. W. Gadowski wskazywał na różnice, jakie zachodzą w rozumieniu pojęć analizy i syntezy (s. 389, 390, 393), w zależności od tego, czy się je rozpatruje z punktu widzenia logiki, czy psychologii asocjacyjnej. Problem ten o wiele później stał się tematem rozmów na zjazdach katechetów niemieckich.

Nie dziwi więc fakt, że z chwilą opracowania przez katechetów monachijskich na początku dwudziestego stulecia metody nauczania religii zwanej „monachijską”, ks. W. Gadowski jako pierwszy zapoznawał z nią polskich czytelników na łamach „Dwutygodnika Katechetycznego i Duszpasterskiego” (Gadowski, 1907, s. 88). Informował, że w duchu tej nowej metody każda lekcja powinna stanowić całość metodyczną, jednolitą tak pod względem logicznym, jak i poglądowym. Wzgląd logiczny wymagał, aby na lekcję składały się pojęcia pokrewne, zgrupowane wokół jednego pojęcia naczelnego. Jedność zaś poglądowa miała polegać na tym, że za podstawę całej jednostki katechetycznej służył tylko jeden środek poglądowy (s. 88).

Jednostka lekcyjna (katechetyczna) winna była składać się z trzech stopni głównych i dwóch pobocznych. Stopniami głównymi były: 1. wykład, 2. wyjaśnienie, 3. zastosowanie; pobocznymi natomiast: a) przygotowanie i b) skupienie. Cały schemat nowej metody przedstawiał się więc następująco: 1. zapowiedź

treści, przygotowanie, 2. wykład, 3. wyjaśnienie, 4. skupienie, 5. zastosowanie. Zgodnie z właściwą sobie krytyczną postawą, ks. W. Gadowski nadał pięciostopniowemu układowi lekcji nieco inny charakter. Ogólny schemat ulepszonej metody monachijskiej przedstawił i szczegółowo każdy z przyjętych stopni omówił na łamach „Dwutygodnika Katechetycznego i Duszpasterskiego” (Gadowski, 1908, s. 23–26; 1909, s. 158–162, 198–203, 370–375, 401–404, 447–451, 624–627, 680–683). Wyróżnił mianowicie: 1. przygotowanie (*praeparatio*), 2. pogląd (*perceptio*), 3. wykład (*propositio*), 4. pogłębienie (*explicatio*), 5. zastosowanie (*applicatio*). Wyeksponował więc znaczenie poglądu w pięciostopniowym układzie lekcji, a wykład przesunął na miejsce trzecie, przyznając mu rolę wyprowadzania, abstrahowania z poglądu odpowiednich pojęć.

W początkowym okresie twórczości ks. W. Gadowski stosował na oznaczenie stopni formalnych nazwy łacińskie: *praeparatio*, *propositio*, *explicatio* i *applicatio*. W podręczniku *Biblijne katechezy elementarne*, wydanym w 1906 r., określenia łacińskie zastąpił już nazwami polskimi i przyjmował tylko cztery stopnie: przygotowanie, wykład, pogłębienie i zastosowanie. W następnym podręczniku, wydanym w 1916 r., w *Szkicach katechez*, ks. W. Gadowski dodał jeszcze dwa stopnie: pogląd bezpośredni lub biblijny oraz ćwiczenie. Na przykładzie tych opracowań dostrzec można zmiany, jakich dokonywał autor w materiałach praktycznych, które zresztą szły w parze z rozwijaną przez niego teorią katechetyczną, co znajdowało swoje odzwierciedlenie w publikacjach drukowanych na łamach „Dwutygodnika Katechetycznego i Duszpasterskiego”.

2. Ks. Walenty Gadowski (1861–1956) kapłan, pedagog, katechetyk

Ks. Walenty Gadowski urodził się 8 grudnia 1861 r. w Nowym Wiśniczu koło Bochni, gdzie zmarł 14 maja w 1956 r. Po ukończeniu studiów filozoficzno-teologicznych w Wyższym Seminarium Duchownym (WSD) w Tarnowie otrzymał święcenia kapłańskie 10 lipca 1884 r. Pracował jako wikariusz i katecheta w Pilźnie, a potem w Nowym Sączu i Tarnowie. W latach 1891–1929 był nauczycielem religii w seminariach nauczycielskich w Tarnowie i Bochni. W latach 1926–1929 nauczał religii i pedagogiki w prywatnym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim w Bochni¹.

W 1887 r., w wieku 26 lat, został powołany przez bp. Ignacego Łobosa na wykładowcę katechetyki i pedagogiki w WSD w Tarnowie, gdzie prowadził wykłady aż do 1924 r. Ważną datą dla rozwoju polskiej katechetyki jest dzień 5 stycznia 1897 r., kiedy to ks. W. Gadowski wydał w Tarnowie pierwszy numer „Dwutygodnika Katechetycznego” w celu rozwijania współpracy i doskonalenia

¹ ADT, Akta Personalne, sygn. PG VI/1, b. pag. Ks. Walenty Gadowski – kwestionariusz personalny (tabela służbowa) księży diecezji tarnowskiej.

katechetów. Skłoniły go do tego przemyślenia po pierwszym zjeździe katechetów Galicji, który odbył się w 1895 r. w Krakowie. Zasadnicze artykuły z dziedziny pedagogiki i katechetyki, szczególnie z zakresu metodyki nauczania religii, wychodziły najczęściej spod pióra samego redaktora naczelnego. Zaznajamiał czytelników – katechetów – z nową metodą katechetyczną, której sam był twórcą, a którą nazwał metodą „Dwutygodnika”.

Na łamach „Dwutygodnika” publikowane były liczne artykuły o problematyce historyczno-wychowawczej, przedstawiające rozwój szkolnictwa w starożytności i w dziejach nowożytnych, uwzględniając wielki wkład chrześcijaństwa w rozwój edukacji. Czasopismo docierało do uczących religii od Lwowa aż po Kraków.

W pierwszym numerze, z 5 stycznia 1897 r., w artykule wstępnym *W imię Bóże* ks. W. Gadowski nakreślił cel i zamierzony program pisma:

W myśl uchwały I Wiecu Katechetów w Krakowie w 1895 r., a pełni otuchy, że Bóg pobłogosławi zbożnym zamiarom, do wydawnictwa pierwszego w Polsce pisma katechetycznego. Zamierzamy w każdym numerze podawać: 1. Katechezę praktyczną, zwłaszcza dla szkół ludowych; 2. Krytyczną ocenę katechez lub artykułów z dziedziny katechetyki; 3. Egzortę szkolną lub nieco z homiletyki szkolnej; 4. Rozbiór obowiązujących ustaw szkolnych; 5. Artykuł z pola pedagogiki chrześcijańskiej; 6. Recenzje dzieł pedagogicznych i katechetycznych oraz wydawnictw dla młodzieży; 7. Miscellanea, potrącające o wszystko, co katechecie może być przydatnym (Pawlina, 1995, s. 407–408).

Na przełomie lat 1898/1899 dzięki zabiegom ks. W. Gadowskiego powstało pierwsze Stowarzyszenie Katechetów w Krakowie. Dla księdza W. Gadowskiego ważną rolę wychowawczą pełniła działalność artystyczna (głównie dzięki aktywności szkolnych teatrów), a także zajęcia sportowe i turystyka (dzięki niemu powstały szlaki Orlej Perci w Tatrach i Sokolej Perci w Pieninach), (Gadowski, 1951, s. 224). Organizował biblioteki szkolne oraz założył w 1907 r. w Tarnowie Stowarzyszenie Bibliotek Chrześcijańskich. Jednocześnie, pomimo wielu zajęć, w tym samym czasie dbał o osobisty rozwój intelektualny, zwłaszcza w zakresie katechetyki, kończąc studia specjalistyczne w Lipsku (Stala, 2006, s. 13–19). Ks. Walenty Gadowski zmarł 14 maja 1956 r. w Bochni².

Podsumowanie

Skuteczną pracę wychowawczo-katechetyczną warunkują m.in. możliwości, które otrzymuje nauczyciel katecheta. Kluczem do sukcesu będzie jak najlepsza formacja katechety, jednak na jakość jego pracy mają także wpływ dodatkowe uwarunkowania, czasem w jakiś sposób niezależne od katechety i katechizowanych. Należy do nich zaliczyć odpowiednio ułożone i dobrane programy nauczania, możliwość dysponowania pomocami naukowymi czy też klimat sprzyjający

² ADT, Liber Mortuorum dla parafii św. Mikołaja w Bochni, sygn. KMB XXX/12. Zapis zgonu ks. Walentego Gadowskiego.

zakładaniu różnego rodzaju organizacji uczniowskich, a także prowadzenie uroczystości religijno-patriotycznych, czy nawet troskę o właściwie wyposażony księgozbiór szkolny. Wszystkie te czynniki mają wpływ na skuteczność pracy katechetycznej, a podstawą jak najlepszej organizacji różnych form edukacji religijnej są odpowiednio wypracowane mechanizmy i rozwiązania legislacyjne. Ważne w procesie edukacji i wychowania religijnego są zarówno podstawy prawne, jak i założenia programowe oraz pomoce dydaktyczne – głównie podręczniki do nauki religii.

Niniejszy artykuł wraz z edycją źródłową potwierdza znaczenie podręczników w edukacji religijnej, również ukazuje wkład ks. Walentego Gadowskiego w rozwój dydaktyki, edukacji i wychowania religijnego.

Edycja źródłowa:

Ks. Walenty Gadowski, *Nowy katechizm „elementarny”*³

Zachęcany przez wielu, nie zrażając się przeciwnościami, opracowałem nowy katechizm, który świeżo wyszedł, a nosi tytuł: *Elementarny Katechizm Katolicki*. Celem ułatwienia P.T. X.X. Katechetom [oryentacyji] w tej przeróbce, ogłaszam względy, które przy jej wydaniu były miarodajnymi.

* * *

Praktyka szkolna przekonała mię, że najlepsze pod względem dogmatycznym katechizmy – jak katechizm bł. Kanizjusza⁴, Bellarmina⁵, Deharbe’a⁶, Piusa X. – są dla dzieci bardzo trudne. Są one logicznem, nieraz mistrzowskiem

³ Prezentowany tekst źródłowy, stanowiący notatkę ks. Gadowskiego uzasadniającą wprowadzenie *Katechizmu elementarnego*, odnosi się do dwóch wydań: W. Gadowski, *Ilustrowany mały elementarny katechizm katolicki dla 4-klasowych szkół powszechnych*, wyd. 4, Lwów – Warszawa 1922; tegoż, *Ilustrowany większy elementarny katechizm katolicki dla 7-klasowych szkół powszechnych*, wyd. 4, Lwów – Warszawa (b.d.).

⁴ Piotr Kanizjusz (1521–1597), jezuita, Doktor Kościoła, kanonizowany w 1925 r., autor kilku katechizmów. Jak zauważa Andrzej Kiciński, pośród wielu katechizmów szczególne znaczenie ze względu na zasięg oddziaływania miały właśnie katechizmy Kanizjusza (Kanizego). Najpierw powstał *Catechismus maior. Summa doctrinae* (1555) – nazwany powszechnie Wielkim Katechizmem. Z niego Kanizy zrobił dwa wyciągi: jeden dla dzieci – Mały Katechizm – *Catechismus minimus* (1556), i drugi dla starszej młodzieży, zwany Średnim Katechizmem – *Parvus catechismus catholicorum* (1558), (Kiciński, 2021, s. 126).

⁵ Robert Bellarmin (1542–1621), włoski jezuita, kardynał, Doktor Kościoła kanonizowany w 1930 r., patron katechetów. Autor kilku katechizmów używanych również na ziemiach polskich. (Kuźmina, 2002, s. 39–41).

⁶ Joseph Deharbe (1800–1871), francuski teolog i katechetyk, autor katechizmów użytkowanych również na ziemiach polskich (Szpet, 2018, s. 192–194).

streszczeniem nauki wiary i obyczajów, potrzebnej w życiu, ale mogą zachwycić tylko myśliciela dorosłego, zwłaszcza kapłana, który przestudowywał teologię, właśnie jednak przez swą logiczność, systematyczność i abstrakcyjność są nieprzystępne dla dzieci. Wiadomo, że każdy ze wspomnianych autorów opracował najpierw katechizm dla dorosłych, a dopiero jako wyciąg z niego, nie zmieniając tekstu definicji, zestawiał katechizm dla dzieci, przyczem zmniejszał wprawdzie objętość podręcznika, lecz czynił to w ten sposób, że opuszczał niektóre pytania, a najważniejsze pozostawiał bez zmiany. Katechizm stawał się przez to oczywiście jeszcze mniej przystępnym, bo był więcej suchym i abstrakcyjnym. Czyż podręcznik taki mógł dzieci zainteresować? – Pedologia wykazuje, że dopiero w 15-tym roku życia młodzież myśli systematycznie; w poprzednich latach dzieci zdobywają się na błyski myśli, nieraz może genialne, ale nie potrafią przez kwadrans rozumować logicznie i szczęśliwymi się czują, gdy pracę myślną ożywi im ktoś przykładem, pieśnią, obrazkiem, lub ogóle [czymś poglądowym].

Mnóstwo katechetów odczuwało te braki i starało się im zaradzić w ten sposób, że abstrakcyjne definicje katechizmowe zastępowali określeniami łatwiejszymi i przystępniejszymi. Istotnie obecne wydania Kanizyusza i Deharbe’a są pod tym względem o całe niebo lepsze od oryginalnych. Próbowałem także sił na tem polu, obierając za podstawę układ Deharbe’a w przeróbce Arcybiskupa Likowskiego⁷. Postarałem się nadto o urozmaicenie treści rycinami, przykładami, pieśniami, obrzędami, nawiązaniem z Biblią. W rezultacie katechizm mój przestał być dla dzieci książką nudną; czytywały go chętnie w domu i nieraz przy opowiadaniu nowego przykładu można było stwierdzić, że uczniowie znają go już z lektury prywatnej. Mimo to czuło się przy katechezach co chwilę potknięcie się o szkopuł niełatwy dla dzieci; przede wszystkim sprawiały trudność liczne wzmianki o rzeczach, o których uczyć się ma znacznie później.

Co czynić? Czy zarzucić całkiem formę katechizmową w nauczaniu? Sądzę, że zamiast urządzać rodzaj rewolucji, lepiej będzie pokusić się o ewolucję i opracować katechizm na całkiem innej podstawie, mianowicie na zasadzie elementarności. Żąda ona, by od rzeczy znanych kroczyć ku mniej znanim, od łatwiejszych przechodzić do trudniejszych, od poglądu do określenia, od czynu (względnie od tekstu modlitwy) do teorii. Katechizm taki oprze się na dydaktyce i katechetyce, ułatwi katechezę i zbliży się do niej, a przede wszystkim będzie dla dzieci przystępny i interesujący.

Czy elementarność może się ostać wobec schematów katechizmowych, uświęconych przez tradycję wiekową? Sądzę, że taki katechizm nowy jest wła-

⁷ Abp Edward Likowski (1836–1915), biskup pomocniczy poznański w latach 1887–1914, arcybiskup metropolita gnieźnieński i poznański oraz prymas Polski w latach 1914–1915, katechetyk i historyk, autor kilku wersji katechizmów (Lewandowicz-Nosal, 2017, s. 145).

śnie wynikiem studyów i usiłowań w kierunku pogodzenia pierwszego względu z drugim. Wiele schematów, jak wyliczanie grzechów przeciw Duchowi Św., grzechów o pomstę do nieba wołających, grzechów cudzych itp., umieściłem w uwagach, zaopatrując je gwiazdkami i nie przeznaczając ich do memoryzowania, bo są to zestawienia czysto formalne, scholastyczne, które nie mają wartości dla życia, a utrudniają wielce naukę. Inne schematy, ważniejsze pod względem treści i wpływu na życie, pozostawiłem, ale ze stanowiska kierującego przesunąłem je do rodzaju zastosowań dogmatycznych.

Zamiast np. wymieniać na wstępie każdy artykuł Składu Apostolskiego i potem go wyjaśniać, uczę w katechizmie prawd na tle Biblii i dopiero na końcu rozdziału przytaczam odnośne słowa Składu Apostolskiego. W ten sposób uniknąłem kłopotu z chronologicznym pierwszeństwem artykułu trzeciego przed drugim, z przenosią w artykule szóstym itp.

Czy udało się trudności rozwiązać wszędzie i zupełnie? Wątpię; jest to zadanie przechodzące moje siły. Bądź co bądź ufam, że przez kilkanaście lat co najmniej będzie można uczyć według nowego katechizmu łatwiej i z większą korzyścią niż z katechizmów teologicznych, a to wystarczy. Nowa generacja katechetów, która znać będzie katechizmy teologiczne jedynie z literatury katechetycznej, a wrobi się całkiem w katechizm elementarny, zdobędzie się kiedyś z pewnością na lepsze opracowanie. Nam, wychowanym na katechizmach teologicznych, trudno wznieść się nad ich formę i dlatego przypuszczam z góry, że krytycy w pismach i rozmowach uznają ten katechizm, we wyższym jeszcze stopniu niż próby poprzednie, całkiem nieudały, dyletancki, może rewolucyjny, bo ludzie (nie wyłączając księży) są dziećmi swego czasu i wydają sądy na tle zasobu wyobrażeń, jakim przez szereg lat niejako się zrośli. Z mej strony zapewniam, że nie uczyniłem tego kroku lekkomyślnie, lecz długo zbierałem od różnych katechetów szczegółowe projekty ulepszeń, uwzględniłem literaturę katechetyczną, aż wreszcie wydałem w roku 1912 w niewielkiej ilości egzemplarzy katechizm dla dzieci, prosząc katechetów o uwagi, w roku 1913 uczyniłem to samo w języku niemieckim (Simplex).

Polski nakład krytyka fachowa dość długo pomijała milczeniem, niemiecki doznał oceny wcale życzliwej w pismach katechetycznych, a nadto kilku katechetów niemieckich przysłało mi listownie swoje uwagi. Tymczasem dałem ów katechizm dzieciom szkolnym do rąk i przerabiałem go na lekcjach, co również nie było bez pożytku dla nowego wydania. Łatwemi były zwłaszcza pierwsze lekcje, czyli wprowadzenie w formę katechizmową. Niepraktycznym natomiast okazał się dłuższy szkic wykładu na początku każdej **lekcyi**⁸, bo nie było czasu odczytać

⁸ Przypis oryginalny: Wytyka to również ks. Bielawski. W ogóle uwagi jego były trafne, wyjąwszy domagania się, by o cnotach i grzechach uczyć w osobnych rozdziałach. Co bowiem w osobnych rozdziałach jest abstrakcyjnym, więc zbyt trudnym, to w nawiązaniu do odnośnych przykazań przedstawia się konkretniej i znacznie łatwiej. Skupić można rzecz przy powtarzaniu.

go w szkole; niepraktycznymi były także rozdziały zbyt długie. W wydaniu niniejszem szkic wykładu ograniczyłem do rozmiarów minimalnych; skróciłem także wiele rozdziałów, pomnażając ich ilość, równie jak ilość pytań. W ogóle dokonałem znacznych poprawek tak, iż spodziewam się do końca życia nie czynić zmian większych, co uważam za pożądane ze względu na praktykę szkolną.

W najnowszych czasach wystąpił znany pedagog Förster z żądaniem, by naukę etyki opierać na doświadczeniu i uwzględniać przy niej motywy czerpane z natury dziecięcej. Zdanie to znalazło poklask u naszych „postępowców”, bo krzewi etykę czysto filozoficzną, pogańską, bez dogmatu i bez oparcia się na sankcji Bożej. Oczywiście w ten sposób etyki uczyć nie możemy, bobyśmy się cofnęli do czasów przedchrześcijańskich; musimy oprzeć ją na przykazaniach Bożych i na wzorze Chrystusa Pana. Nie wyklucza to jednak możliwości zużytkowania zdrowej myśli Förstera w przygotowaniu lekcji, mianowicie przy wprowadzaniu ucznia w nowy zakres pojęć, aby mu ułatwić appercepcję i zrozumienie zasad biblijnych. Postulat Förstera schodzi się zresztą poniekąd z nowym hasłem „szkoły pracy”, bo odwołuje się do tego, co dziecko już przeżyło; harmonizuje nawet z zasadą elementarności i pogładowości, bo dla dziecka pod względem etycznym to właśnie jest najwięcej pogładowem i najłatwiejszem, co ono czyniło lub czyni obecnie. W tym celu rozpoczynam lekcję z reguły od odwołania się do odnośnego doświadczenia z życia dzieci i na jego tle dopiero szkicuję pogląd biblijny. W ten sposób katechizm nawiązuje do doświadczenia uczniów i ułatwia naukę. Zarazem przyczynia się ku temu, by dzieci nie poprzestawały na wiedzy, ale zaprawiały się do życia religijnego.

Jeden jeszcze wzgląd należało mieć na pamięci przy opracowaniu przykazań Bożych i kościelnych. Wielu profesorów teologii i katechetów ubolewa nad okolicznością, że w dziale etycznym uczymy więcej o grzechach niż o cnotach, że wyjaśnia się i memoryzuje grzechy całkiem obce dzieciom, jak świętokupstwo, bluźnierstwo, krzywoprzysięstwo, że nie uczy się o ważności pracy, o prawdomówności, o obowiązkach stanu itp. Wynikła stąd potrzeba gruntownego zmienienia działu o przykazaniach. Nowy katechizm kładzie nacisk wszędzie na obowiązki dziecka, a zwłaszcza na ich motywy, grzechy zaś wyszczególnia i omawia z reguły w uwagach. Swoją drogą, ze względu na życie religijne i na ułatwienie rachunku sumienia jest przy każdym przykazaniu osobne pytanie zestawiające rachunek sumienia dla dzieci. Aby zaś teorię związać z życiem, podaje katechizm liczne modlitwy nie w dodatku (jak bywało dotąd), ale w osobnych pytaniach. Ufam, że podręcznik stanie się przez te ulepszenia na wskrós praktycznym i pożytecznym.

Główna zmiana wewnętrzna dotyczy układu. Kanizyusz obrał za podstawę rozwój życia nadprzyrodzonego w duszy ludzkiej – Deharbe zaś cel człowieka. Pierwszy jednak naukę o dobrych uczynkach, grzechach i cnotach odrywa od jej naturalnego podłoża, tj. od wyjaśnienia Dekalogu, a naukę o rzeczach ostatecznych od Składu Apostolskiego. Drugi odznacza się zwięzłością i przejrzystością

w oczach dorosłych, ale dla dzieci jest za trudny, bo z pięciu naturalnych części katechizmu czyni sztucznie trzy. Każdy katechizm uczy 1) o Składzie Apostolskim, 2) o Modlitwie Pańskiej, 3) o Dekalogu, 4) o Sakramentach św., 5) o Mszy św. Na co zestawiać sztucznie owe części, zamiast uczyć o każdej z osobna? Deharbe zaczyna od pojęcia celu człowieka, więc od rzeczy ogólnej i abstrakcyjnej; naukę o Piśmie św., o Tradycji i normie wiary wysuwa przed Skład Apostolski; przeładowuje I. przykazanie Boskie w niemożliwy sposób materiałem; naukę o łasce odkłada na czas zbyt późny, a musi mimo to powoływać się na nią dość wcześnie; o modlitwie uczy dopiero pod koniec; cnotę nadziei teologicznej traktuje po macoszemu, odrywając ją od związku z modlitwą; we Mszy św. każe widzieć jedynie środek łaski Bożej, nie zaś najważniejszy akt kultu itp.

Obydwa katechizmy mają przytem za wiele pytań i odpowiedzi do memorowania, a mimo to podają odpowiedzi zbyt długie i zawierają dodatek z modlitwami potrzebnymi, z których każda zabierze w katechezie co najmniej tyle czasu, jak pytanie katechizmowe.

Katechizm mój uczy: 1) o wierze, 2) o modlitwie i nadziei, 3) o przykazaniach, grzechach i cnotach, 4) o Sakramentach św., 5) o Mszy św. Głębsze racje tego układu podane są dopiero w pytaniach końcowych (p. 359 i 360). Nie sadzę się przytem na sztuczne zmniejszanie liczby pytań, owszem wiele kwestyj, które inne katechizmy określają jedną odpowiedzią dłuższą, rozdzielam na dwa pytania krótkie. O różnych świadectwach Bóstwa P. Jezusa uczę najpierw w sześciu pytaniach osobnych, a potem zestawiam je w dwóch pytaniach.

Ze względu na elementarność wypadło tu i ówdzie zastosować dwustopniowość, tj. uczyć o tej samej prawdzie dwa razy: najpierw pobieżnie, potem gruntownie. Nie uważam tego za stratę czasu, owszem sądzę, że takie traktowanie rzeczy odpowiada w kwestyach trudniejszych naturalnemu rozwojowi uczniów. Dzieci bowiem nawet z dokładnie przerobionej lekcji wynoszą za pierwszym razem nie pojęcie wyraźne, lecz tylko wyobrażenie ogólne i niejasne; dopiero przy powtarzaniu i pogłębianiu zdołają opanować materiał gruntownie.

Nowością są także w moim katechizmie osobne lekcje repetycyjne po każdej partyi. Uważam je za potrzebne, aby oznaczyć minimum powtarzania i ćwiczenia, bez którego nie można marzyć o trwałych rezultatach nauki. Skrócone szkice wykładów na początku każdej lekcji przypominają znów dziecku odnośny ustęp biblijny z podaniem stronicy i w ogóle streszczają tok najważniejszy wykładu, bo przez to pytania katechizmowe otrzymują tło konkretne. Praktyka uczy, że dzieci zrozumieją lekcję w szkole podczas dobrze poprowadzonej katechezy, ale po kilku dniach, gdy wypadnie im uczyć się katechizmu w domu, zapominają o tle konkretnem, jakie podano w katechezie, i uczą się katechizmu jako rzeczy abstrakcyjnej. Temu właśnie zaradza maleńki szkic wykładu, który należy zawsze odpytywać na lekcji następnej, by uczniów zniewolić do odczytania go w domu.

Wskutek skrócenia szkicu wykładu niektóre odpowiedzi i uwagi katechizmowe nie wypływają logicznie z tła wykładowego. Dotyczy to z reguły określeń łatwiejszych, zwłaszcza znanych uczniom z dwóch poprzednich lat nauki (37), oznaczonych krzyżykiem (†), które w 3. i w 4. roku jedynie się powtarza, a nie wyklada. Zresztą katechizm może zbliżać się do katechezy, ale nie ma i nie może jej zastąpić.

Jeżeli niektóre ustępy potrącają o kwestye przeznaczone do omówienia w czasie późniejszym, zauważyć można przy nich gwiazdkę (*); są to ustępy dla 5. i 6. roku nauki, względnie dla szkół wydziałowych i średnich, zatem obliczone na dzieci, które już raz przerobiły katechizm. W praktyce znaczki nie sprawiają dzieciom kłopotu, bo pod koniec lekcji czytają w szkole materyał przerobiony i zadany i zwykle zakreślają sobie ołówkiem każdy ustęp przeczytany. Niezwalczoną trudność sprawiły znaczki jedynie przygodnemu krytykowi w „Miesięczniku Kościelnym” poznańskim, ale na to nie mam rady. Oczywiście zatrzymałem, a nawet pomnożyłem w nowym katechizmie wszystko, co w dotychczasowych moich przeróbkach Deharbe’a okazało się praktycznem, jak: ryciny, przykłady, pieśni i wyjaśnienia obrzędów. Dodałem ponadto zarys Dziejów Kościoła w dziewiętnastu ustępach, bo sądzę, że każdy katolik powinien posiadać zasadnicze wiadomości z historii kościelnej. Całość obejmuje 360 pytań, rozłożonych na 100 rozdziałów. Zważywszy, że katechizm jest obliczony na dziatwę 3-ciej, 4-tej, 5-tej i 6-tej klasy szkoły ludowej, względnie także na 1-szą i 2-gą klasę szkół wydziałowych i średnich, czyli na cztery lata – w których na naukę religii przypada $4 \times 80 = 320$ godzin; zważywszy, że 37 odpowiedzi oznaczonych krzyżykami (†) i sporo modlitełek poznają dzieci już przy Biblii w 1-szej i 2-giej klasie, przyzna każdy, że 323 odpowiedzi (360 bez 37) dadzą się w 320 godzinach nie tylko wyjaśnić, ale także dokładnie przećwiczyć, tak że mogą i powinny stać się duchową własnością dziecka na całe życie. Przede wszystkim będzie się miało czas na pogłębienie praktyk pobożnych i na zaradzenie sobie w wypadkach, gdzie dla przeszkód lokalnych sporo godzin odpadnie.

Jeszcze korzystniej przedstawi się sprawa, gdy weźmiemy pod uwagę nie poszczególne pytania, lecz lekcye. Wiadomo, że czasem jedno lub dwa pytania zawierają pod dostatkiem materyału na całą godzinę nauki, czasem zaś można w godzinie przerobić więcej pytań bez trudności; zawisło to od rodzaju treści. Otóż na średni stopień, tj. na 3-ci i 4-ty rok nauki, przypada wraz z przygotowaniem do pierwszej Spowiedzi św. i z repetycyami 99 lekcji, wśród nich zaś niektóre tak krótkie i łatwe, iż można przerobić dwie podczas jednej godziny. Na to mamy do dyspozycji aż około 160 godzin szkolnych. Należy jednak pamiętać, że w wielu szkołach frekwencja dzieci 5-go i 6-go roku nauki w szkołach ludowych grubo nie dopisuje. Chcąc, aby dzieci wyniosły ze szkoły ludowej nie okruchy nauki religii, ale całokształt, wystarczający w życiu późniejszym, wypadnie w takich szkołach nie liczyć na naukę na stopniu wyższym, ale już na stopniu średnim przy

powtarzaniu uzupełnić 51 odpowiedzi i uwagi oznaczone gwiazdkami, na co (jak widzimy) czasu nie braknie. Ta właśnie okoliczność zniewoliła mię do zaniechania wydania osobnego katechizmu (elementarnego) dla 3-go i 4-go roku nauki, a osobnego (średniego) dla 5-go i 6-go roku nauki, względnie dla szkół wydzielonych i średnich, chociaż dla początkujących byłoby to bezsprzecznie lepszem. Swoją drogą uważam stan ten za przejściowy.

Równocześnie starałem się uwzględnić potrzeby czasu. Tak np. osobliwszy nacisk kładę na obowiązek sprawiedliwości, bo ogół wiernych u nas nie zdaje sobie sprawy z doniosłości zasady *ex justitia* i stąd wielu mamy ludzi pocziwych, ale mało uczciwych. Zdarza się nawet, że ktoś żyje niby pobożnie, a w uczciwości daje się zawstydząć ludziom światowym.

Inne ulepszenia wpadną łatwo w oko przy przeglądaniu katechizmu.

Przykłady, pieśni, obrzędy, modlitwy, a zwłaszcza liczne ryciny czynią katechizm dosyć obszernym i podnoszą jego cenę. Wiadomo, że kto drukuje w czasie wojennym, zapłacić musi nadto podwójny koszt papieru i materiałów drukarskich oraz więcej niż podwójne ceny kartonowania i oprawy. A przecież nie można ceny katechizmu oprawnego oznaczyć ponad 1 koronę!⁹

Jak te względy pogodzić ze sobą? Dla tych, którzy zechcą mieć katechizm oprawiony wspólnie z moją Bibliją jako jej część dalszą (jak to zresztą wskazuje paginacja), będą egzemplarze tego rodzaju w mocnej oprawie po 2 korony. Cóż czynić jednak z dziećmi ubogimi, które nie mogą zdobyć się nawet na wydatek 1 korony? Dla owych najuboższych wydaję *Wyciąg z katechizmu* bez materiału poglądowego, znacznie tańszy, po 60 halerzy. Ponieważ pytania i odpowiedzi są wierną odbitką z katechizmu elementarnego, przeto obydwóch podręczników można używać w klasie równocześnie.

Pragnąłbym, aby w każdej klasie ludowej na nalegania katechety większość dzieci zakupiła katechizm elementarny; dopiero najbiedniejszym rozda katecheta *Wyciągi*. Aby zaś zapobiec zaprowadzaniu samych tylko *Wyciągów*, nie będzie się ich sprzedawało osobno, lecz jedynie z katechizmami elementarnymi. Niedobór ceny katechizmu elementarnego zamierzam pokryć zniesieniem rabatu i podwyższeniem ceny katechez.

Wprowadzić można nowy katechizm w ten sposób, że zaleci się go na razie dzieciom w 3-ciej klasie ludowej, a w klasach wyższych używać się będzie nadal jeszcze katechizmu dotychczasowego. W drugim roku katechizm nowy będzie już w 3-ciej i 4-tej, a w czwartym roku w całej szkole ludowej. Dla młodzieży i dorosłych zamierzam wydać z czasem katechizm obszerniejszy z pogłębieniem momentu apologetycznego i Biblijkę większą. Dla dzieci 1-go i 2-go roku wydaję Biblijkę małą z zastosowaniami katechizmowemi. Za uwagi, zmierzające ku ulepszeniu pewnych szczegółów, będę P.T. X.X. Współbraciom bardzo zobowiązany.

⁹ Przypis oryginalny: Istotnie kosztować będzie oprawny 1 koronę.

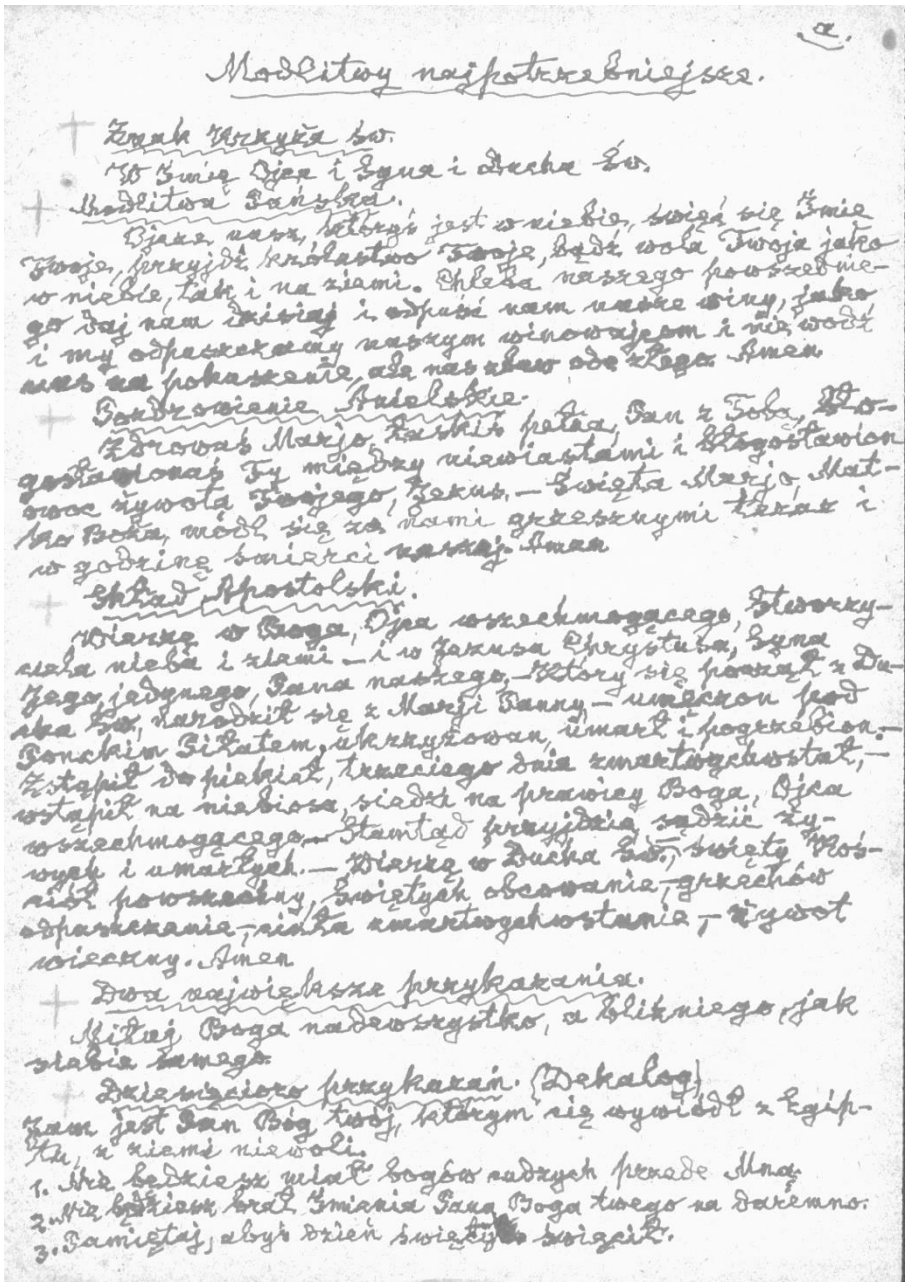
Nadmieniam, że po wydaniu katechizmu ogłoszę drukiem aprobowane już szkice katechez dla szkół ludowych na jego tle, najpierw dla 3-go i 4-go roku nauki, a niebawem także dla 5-tej i 6-tej klasy ludowej, względnie dla szkół wydziałowych i średnich. Rozkład materiału na tle katechizmu nowego można tymczasem znaleźć w nowych planach dla dyecezyi tarnowskiej.

Jeżeli praca moja okaże się użyteczną, proszę niekiedy pobudzić dzieci do modlitwy za autora, który gorąco pragnie przyczynić się do zbawienia dziatwy. Będzie to najlepszą nagrodą za trudy.

Ks. Walenty Gadowski

Aneks

Ks. Walenty Gadowski, *Katechizm elementarny*, fragment rękopisu.
Źródło: Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT), Zespół: Akta Personalne,
sygn. PG VI/2, Spuścizna ks. Gadowskiego, b.pag.



6. Nie zabijaj! — 7. Nie cudzołóż! — 8. Nie kradnij.
9. Nie mów fałszywego świadectwa przeciw bli-
niemu twemu! — 10. Nie pożądaj żony bliźniego
twego, 10. Ani żadnej rzeczy, która jego jest.

+ Anioł Pański.

Anioł Pański zwiastował Pannie Marji i po-
ręka z Ducha Świętego. Zdrowaś Marjo.
Oto ja słabeńnica Pańska, niech mi się stanie
według słowa Twoego! Zdrowaś Marjo. (namy.)
A słowo stało się ciałem i mieszkało między w-
mi. Zdrowaś Marjo.

Modł się za nami b-o, Boża Rodzicielko,

Abysmy się stali godnymi obietnic Chrystusowych

++ Łaskę Twoją, prosimy Cię, Panie, przez wstawi-
cenie nasze, abysmy za zwiastowaniem Anielskiem
Wniebowzięcia Chrystusa, Syna Twoego, pokniali, a przez
mękę Jego i krzyż do chwasty zmartwychwstania
byli doprowadzeni. Przez tegoż Chrystusa, Pana
naszego. Amen.

+ Wielkanocny.

Wielko wieba wesel się! Alleluja.

Albowiem, któregoś noś karkuśka, Alleluja.

Zmartwychwstał, jako powstanie. Alleluja.

Modł się za nami do Boga. Alleluja.

Raduj się i wesel Panno Marjo. Alleluja.

O zmartwychwstał Pan prawdziwie. Alleluja.

Modlmy się! Boże, któryś przez zmartwychwstanie
Syna Twoego, a Pana naszego, świat uweselił, raczył
dać nam, prosimy, abysmy przez Mękę Jego, i Ka-
rzy, Panne, radości żywota wiecznego dostąpili.
Przez tegoż Chrystusa, Pana naszego. Amen.

+ Modlitwy przy stole.

Przed jedzeniem: O błogosław Panie Boże nas
i te dary, które z Twojej Opatroności spożywamy.
Przez Chrystusa, Pana naszego. Amen.

Bo jedząc i pijąc, dziękujemy Ci, Panie Boże za te dary,
któreś spożył i na korzyść dobrodziejstwa Twojego.

Do ja dżaiu: Dziękujemy Ci, Panie Boże, V
patroszemy spotały i za wszystkie dobrodziejstwa
Twoje. Przez Chrystusa, Pana naszego. Amen.

++ Modlitwa poranna. • za te dary

Żeś, Marjo, błogosławieństwo, oświecając duszę wszystkich
myśli, słowa i uczynków, przez modlitwy i nabożeństwa
dnia dzisiejszego. Przywracam ciż wszystkie
jak najlepszej. Matko Boża, św. Anioła Stróżu mój
i Ty, święty mój Patronie, wam oddaję duszę i ciało
moje w opiekę Waszą łaskawą. Któryś cierpiat
za nas rany, Żeś Chryste umiłuj się nad nami!

++ Modlitwa wieczorna.

Żeś, w noc, Twoje polecam duszę moją. Gdybym
umiał tej nocy, niech miż nie potrafi sprawić kłopot
Twoja, bo miż odkupiła grzeszną duszę przez Ciebie!
Kłaniam się i całego serca za wszystkie grzeszki moje.
Boże, bądź miłobiciu mnie, grzesznemu i skrom-
nemu!

++ Memoria Duchowna.

Żeś, w Najświętszym Sakramencie ujął, podziwiam
Twoją Dobroć bez granic, dzięki Ci składam i oddaję
Ci akcie najgłębsze. Przywracam Ciż za wszystkie
grzeszki moje. Pragnę Cię przyjąć w Komunię św.
Przyjdź, o Żeś, przy najświętszej Duszy do serca mo-
jego i zamieszkać w nim na zawsze!

Chwała i dziękczynienie bądź w każdym momencie
życia w Najświętszym Boskim Sakramencie!
Błaż miż w godzinie, a godzin w wieczności,
Tyłakosć bądź i uwielbion Żeś, moja miłobiciu!

++ Przy spotańiu wigatyku Twoj.

Wszak bądź, pochwalony przez najświętsze, Sakra-
ment Ten, zawsze i na wieki wieków. Amen.

Żeś, bądź miłobiciu Tama skromna i mnie
grzesznemu w godzinie śmierci mojej. Zdrówat M.

++ Modlitwa piątkowa (o świętym popołudniu).

Kłaniamy Ci się, Panie Żeś Chryste i Błogosła-
wimy Tobie, żeś przez Krzyż i mękę swoją odkupił
skromnie przed każdym Bożym Męką. Boże. Amen.

Do św. Anioła Stróża.

(d.)

Aniele Boży, Stróżu mój,
By zawsze przy mnie stój!
Gale we dnie, tak i w nocy,
Przejdź mi zawsze ku pomocy.
Stróżu duszy i ciała mego
I doprowadź mnie do żywota wiecznego. Amen

++ Suplikacje (prośby powtarzane trzy razy).
Święty Boże, Święty mocny, Święty a nie smier-
telny, zmiłuj się nad nami! (3 razy).

Odpowiadka, głodu, ognia i wojny,
wybaw nas Panie!
Ostrzeż a niespodziewanej śmierci
zachowaj nas Panie!
My gnieźmi Ciebie, Boże, prosimy,
wysłuchaj nas, Panie!
Jezu przepraszaj! Jezu wysłuchaj!
O Jezu zmiłuj się nad nami!
Matko ufaj! Matko przebiegaj!
O Matko przycygnij się za nami!

Ha Ojczyźnie.

Modlmy się! Panie, wysłuchaj modlitwy naszej,
i ~~z miłości~~ ^{z miłości} nasze niech do Ciebie przycygniesz!
Jezu Królewiczu i Marjo, Królowo Polski, /
zachcie w opiekę Prezydenta, Króla i obywateli
polskich w myślach i w działaniu ku dobru
Ojczyzny, i ~~z miłości~~ ^{z miłości} ~~nasze~~ ^{nasze} ~~niech~~ ^{niech} ~~do Ciebie~~ ^{do Ciebie} przycygniesz!
zachowaj nas, zmiłuj się nad nami!

Dodniaś rzekł Boże. Dziś,
Przysięgnę Ojczyznę naszą
w dobrych radach, w dobrym bycie!
wspieraj jej siły Bożę siłą.
Nie opuszczaj nas!

Matko nie opuszczaj nas!

• ukroń Ojczyznę / ^{naszą} ~~od niebezpieczeństw~~ ^{od niebezpieczeństw} ~~wrota~~ ^{wrota} ~~niebezpieczeństw~~ ^{niebezpieczeństw}, a
A i wojny Święci Salomonowie Polski,

Bibliografia

Źródła archiwalne

1. Archiwum Diecezjalne w Tarnowie (ADT)

Gadowski, W. (b.d.). *Nowy katechizm „elementarny”* [mps]. ADT, zespół: Akta Szkolne, sygn. ASZ IX.

Gadowski, W. (b.d.). *Katechizm elementarny*, [fragment rękopisu]. ADT, zespół: Akta Personalne, sygn. PG VI/2, Spuścizna ks. Gadowskiego, b. pag.

2. Archiwum Parafii pw. Świętego Mikołaja w Bochni

Gadowski, W. (1951). *Wspomnienia katechety* [mps], b. sygn.

Liber Mortuorum dla parafii św. Mikołaja w Bochni. Zapis zgonu ks. Walentego Gadowskiego. ADT, sygn. KMB XXX/12.

Publikowane pisma i opracowania ks. Gadowskiego

Gadowski, W. (1891). Kilka słów o toku myślenia w zastosowaniu do nauczania elementarnego. *Przegląd Powszechny*, 8(32), 389–395.

Gadowski, W. (1906). *Biblijne katechezy elementarne dla dziatwy I i II r. nauki w szkołach wiejskich*. Tarnów: Stowarzyszenie Bibliotek Chrześcijańskich.

Gadowski, W. (1907). Monachijska metoda katechizowania. *Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski*, 11(3), 88–92.

Gadowski, W. (1908). Stopnie lekcji, *Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski*, 13(1), s. 23–26.

Gadowski, W. (1909). Stopnie lekcji, *Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski*, 13(10), 370–375.

Gadowski, W. (1909). Stopnie lekcji, *Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski*, 14(1), 401–404; 14(2), 447–451; 14(6), 624–627; 14(7), 680–683.

Gadowski, W. (1909). Stopnie lekcji, *Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski*, 15(5), 158–162; 15(6), 198–203.

Gadowski, W. (1916). *Szkice katechez do „Małego katechizmu” dla 3 i 4 klasy powszechnej*. Miejsce Piastowe: Drukarnia Zakładów Wychowawczych.

Opracowania

Kiciński, A. (2012). Kierunki rozwoju katechizmów katolickich. *Roczniki Pastoralno-Katechetyczne*, 4(59), 117–138.

Kubik, W. (1987). *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895–1970. Studium z zakresu katechetyki formalnej*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.

- Kuźmina, D. (2002). Wkład jezuitów w upowszechnianie katechizmów w Rzeczypospolitej w XVI wieku. *Z Badań nad Polskimi Księgozbiorami Historycznymi*, 20, 33–46.
- Murawski, R. (1978). Etapy rozwoju katechezy. *Ateneum Kapłańskie*, 71, 417, 49–70.
- Lewandowicz-Nosal, G. (2017). Katechizmy dla dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1945–1949. *Folia Toruniensia*, 17, 129–156.
- Pawlina, P. (1995). Dwutygodnik Katechetyczny i Duszpasterski. W: R. Łukaszyk (red.), *Encyklopedia katolicka*. T. 4 (s. 407–408). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Polak, R. (2024). *Wychowanie dzieci i młodzieży w myśli o. Jacka Woronieckiego OP. Studium z dziejów polskiej myśli pedagogicznej*. Warszawa – Radzymin: Von Borowiecky.
- Stala, J. (2006). Nota biograficzna ks. Walentego Gadowskiego. W: J. Stala (red.), *Wkład ks. Walentego Gadowskiego (1861–1956) w rozwój katechetyki* (s. 13–19). Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne. Sekcja Wydawnicza Wydawnictwa Unum.
- Szpet, J. (2018). Tradycja katechizmów i podręczników katechetycznych w Wielkopolsce. *Poznańskie Studia Teologiczne*, 33, 177–213.

Rev. Valentine Gadowski's self-presentation of the *Elementary Catholic Catechism*

Abstract

Not least among the numerous prerequisites for good, productive education is a good textbook covering a particular subject. What is essential from a pedagogical standpoint is, among other things, having the right textbooks for teaching religious education. A number of educators, catechists and theologians have addressed this issue, pointing out that some of the authors preparing the content of these textbooks fail to pay sufficient attention to the postulates of theorists and practitioners involved in school teaching methodology.

Many methodologists of teaching religion, theoreticians and practitioners of catechisation and pedagogy have put forward postulates concerning the need to prepare teaching aids that are textbook-like in nature and satisfy the requirements of didactics while providing a good contribution to students' acquisition of the most important information about God and the Catholic religion.

A number of these individuals have contributed significantly to the development of the education system and community life. The accomplishments of Rev. Walenty Gadowski (1861–1956), who was a well-known and respected professor of catechetics and Christian pedagogy, deserve special mention. His activities combined with his extraordinarily comprehensive academic output made him one of the most eminent pedagogues and catechists in Poland.

The Diocesan Archive in Tarnów houses a rich scholarly legacy of Rev. Walenty Gadowski, including texts that are virtually unknown as they have not been published anywhere, or only partially.

These papers comprise: Religious Education (*Wychowanie religijne*), Didactics and Methodology (*Dydaktyka i metodyka*), Christian Pedagogy (*Pedagogika chrześcijańska*) and the so-called

May Readers (*Czytanki majowe*) written for May services not only in the diocese but also for those outside of it. In addition to those mentioned, this collection also includes less extensive texts such as: Preparing for First Confession and First Holy Communion for Pre-school Children (*Przygotowanie do pierwszej spowiedzi i pierwszej Komunii św. dla dzieci w wieku przedszkolnym*), Elementary Catechising (*Katechizowanie elementarne*), or the extremely important text. The collection of the aforementioned archives making up Rev. Gadowski's legacy also features a text of crucial importance for religious education and upbringing, The New "Elementary" Catechism (*Nowy katechizm „elementarny”*), in which Rev. Walenty Gadowski describes the virtues of the Elementary Catechism he had published. This paper aims to present Rev. Walenty Gadowski's view on the need for a new and improved catechism. It must be pointed out that all the texts referred to by Rev. Walenty Gadowski are still in the collection of the Tarnów Diocesan Archives.

Keywords: Rev. Walenty Gadowski (1861–1956), pedagogy, didactics, religious education.

BADANIA PEDAGOGÓW UKRAIŃSKICH
RESEARCH OF UKRAINIAN PEDAGOGUES

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.09>

Олексій КАРАМАНОВ (Aleks KARAMANOV)

<https://orcid.org/0000-0002-0067-0747>

Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: oleksiy.karamanov@lnu.edu.ua

Ольга ЖЕЛЕЗНИК (Olha ZHELEZNYK)

<https://orcid.org/0000-0002-6971-7822>

СЗШ I-III ст. No 50 м. Львова

e-mail: zheleznikola@gmail.com

Оксана СУРМАЧ (Oksana SURMACH)

<https://orcid.org/0000-0003-4165-0416>

Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: oksana.surmach@lnu.edu.ua

«Дні Європейської Спадщини у Львові» як приклад освітньої комунікації музею і школи

Постановка проблеми

Проблеми освітньої комунікації у форматі «школа – музей» давно стали звичним явищем для сучасного культурно-освітнього простору, адже Місто Львів часто називають містом музеїв, музеєм під відкритим небом, його найдавнішу (центральну) частину віднесено до списку Світової спадщини ЮНЕСКО. Палітра тематичної орієнтованості понад 40 львівських музеїв вражає: це Історичний музей, НМЛ ім. Андрея Шептицького з філіями (його колекція налічує понад 170.000 зразків творів образотворчого мистецтва), Львівська Національна галерея мистецтв – найбільший художній музей в Україні, Львівський історичний музей, МММ С.Крушельницької; унікальні в своїй самотності Дім Франка та Дім Грушевських, скансен «Шевченківський гай», музей-заповідник «Личаківський цвинтар» (один із найвеличніших європейських некрополів); музеї, присвячені трагічним сторінкам історії нашого народу (Національний музей-меморіал жертв окупаційних режи-

мів «Тюрма на Лонцького» та ін.), нові музеї поблизу Львова, зокрема, Парк гігантських скульптур та Музей Загиблих літаків.

Аналіз актуальних досліджень

Проблематика освітньої комунікації школи і музею досить широко представлена в сучасних дослідженнях – приміром, Р. Маньковська розглядає це питання у вимірі сучасних музейних комунікацій; О. Бондарець у зв'язку із аналізом освітніх моделей музею, М. Васишин, О. Гурин, І. Ласкій у контексті організації партнерства школи і музею, А. Горовий, О. Топилко у зв'язку із активізацією просвітницької роботи музею), проте необхідним є обґрунтування значення цієї тематики до різних актуальних подій, що відбуваються в культурно-освітньому просторі міста на зразок форумів, вернісажів, днів культури або пам'яті, перформансів тощо.

У наукових дослідженнях одним із важливих векторів музейної педагогіки є тематика організації неформальних музейних заходів – фестивалів, майстер-класів, хакатонів, проєктів, які розширюють навколomuзейний простір у контексті сучасних освітніх та культурних практик.

Мета публікації полягає у визначенні різних аспектів та можливостей організації освітньої комунікації музею і школи на прикладі проведення «Днів європейської спадщини» – серії культурно-освітніх пізнавальних заходів із залученням музеїв та навколomuзейного простору.

Виклад основного матеріалу

Проєкт «Дні європейської спадщини» офіційно започаткований Радою Європи у 1991 році, ця традиція покликана привернути увагу до культурної спадщини та її ролі у розвитку сучасного суспільства. Усі заходи в рамках Днів європейської спадщини мають відповідати чітким критеріям:

- відбуватися у певні дні вересня та забезпечувати безкоштовне відвідування різних культурних об'єктів;
- забезпечувати використання терміну European Heritage Days та відповідного логотипу у рекламі;
- залучати об'єкти, які зазвичай не є широко відкритими для громадськості;
- у відкритих для відвідання спорудах готувати нестандартні екскурсії, виставки із застосуванням інтерактивних видів діяльності, шоу, ігри, концерти тощо;
- Заохочувати до участі у програмах запропонованих культурно-освітніх заходів дітей та підлітків (Dni yevropeiskoi spadshchyny, 2020).

Значна кількість залучених музейних закладів та культурних установ у цьому проєкті дозволяє провести аналіз їх ефективності за різними критеріями, з-поміж яких можна виокремити популярність, емоційність, згуртованість та наявність різних вражень.

Цьогорічні (2024 р.) заходи Днів європейської спадщини проходять на тлі воєнних дій в Україні. «Коли Європа розмірковує та осмислює контексти своєї сталої спадщини, ми вимушено захищаємо нашу: від порятунку творів мистецтва з тимчасово окупованих територій – до монтування захисних конструкцій задля збереження пам'яток на вулицях міст та звернення до свого коріння. Прагнемо більше дізнатися про історію, культуру та спадщину своєї країни та міст зокрема. Адже самі такі знання є одними із визначальних чинників розвитку людини і спільноти, – зазначають організатори ДЕС у Львові» (Dni yevropeiskoi spadshchyny u Lvovi budut prysviacheni, 2022).

З-поміж львівських музеїв вирізняється «Львів Стародавній», в якому на 11-ти експозиціях, розташованих на 600 кв. м., за допомогою інформаційних стін, схем, текстів, іконографіки, тачскрінів, моніторів, артефактів із приватних колекцій, а також оздоблених кібершкірою, очними та зубними протезами надзвичайно натуралістичних фігур історичних постатей відтворено історію стародавнього Львова у період з IX до XVIII століття (Muzei «Lviv Starodavni»).

З огляду на надзвичайну культурологічну цінність експонатів львівських музеїв заслуженим вчителем України, вчителем СЗШ № 50 І. Ласкій протягом понад 20 років у викладанні предметів мистецького циклу впроваджується інноваційний напрям в освіті – музейна педагогіка. Залучення до вивчення історії свого міста, дослідницької діяльності, розвиток творчих здібностей дітей, вироблення у них здатності до критичного мислення, самостійних суджень та оцінок під час проведення уроків в музеях дають унікальну можливість нестандартно, цікаво, доступно навчати учнів, оптимальним чином сприяючи розвитку у них емоційного інтелекту.

Зокрема, педагоги та учні СЗШ № 50 м. Львова активно беруть участь у загальноєвропейському культурному проєкті. У попередні роки в рамках Днів європейської спадщини демонструвалися створені спільно з співробітниками Історичного музею п. І. Федоровою та п. О. Журавльовою на матеріалах музею дидактичні ігри «Лис Микита», «Котильонова забава» та «Мистецька подорож у «машині часу»» (ця гра була представлена у варіантах для нормотипових та незрячих гравців). Варто також зазначити, що у 2021 році «Дні Європейської Спадщини» були присвячені тематиці залучення інклюзивної та різноманітної спадщини (Dni yevropeiskoi spadshchyny, 2021).

Особливою популярністю з-поміж відвідувачів користуються інтерактивні заходи в музеї «Львів Стародавній»: що постійно проводяться у межах Днів Європейської спадщини (Muzei «Lviv Starodavni», 2024). Зокрема, мова

йде про урок-гру для дітей із особливими освітніми потребами «Модна подорож із Левеням» та проведену у цьому році інтерактивну шпигунську гру «На гостину до розвідника».

Так, урок-гра «Модна подорож із Левеням» розроблялася для учнів із синдромом Дауна, ЗПР та аутизмом, які навчаються у СЗШ № 50 м. Львова, та була спрямована на розвиток когнітивних (увага і концентрація, пам'ять, сприйняття, дія, уява, логічне мислення) здібностей, креативних здібностей – формування освітньої компетентності «обізнаність та здатність до самовираження у сфері культури»); комунікативних (формування компетентності вільного володіння державною мовою), світоглядних компетентностей дітей (Yasenovska, Zinenko, 2020). Урок сприяв вихованню етичних, естетичних, патріотичних почуттів учнів (формування загальнокультурної, ціннісно-сміслової освітніх компетентностей), формуванню у дітей компетенції особистісного самовдосконалення.

На цьому уроці, який проходив у просторі музею, учні активно працювали над виконанням поставлених завдань, вчилися не лише критично мислити й спостерігати, а передусім набувати навичок опрацювання інформації (елементарний аналіз, узагальнення, висновки, порівняння), порівнювання та узагальнення, конструювання різноманітних алгоритмів діяльності.

Особливе значення для цього має створення ефективного навчального середовища, яке було б практичним, міждисциплінарним, колаборативним й давало можливість знаходити й культивувати внутрішню мотивацію до навчання (Vahner, 2015: 122; Karamanov, 2007: 41–44; Karamanov, 2013; Pater, Karamanov, 2020).

Проведення уроку мистецтва у музейному просторі, на експозиції сприяє створенню оптимальних умов для соціалізації учнів із особливими освітніми потребами. Ураховуючи провідний принцип Нової української школи – дитиноцентризм, навчання «особливих» учнів має особистісно орієнтований характер, відповідає актуальному розвитку дитини, допомагає визначати її особисті переваги, досягнення у пізнавальній, художньо-творчій, іншій діяльності, слідувати за динамікою формування певних умінь та навичок, що співвідносяться з очікуваними результатами та особистим розвитком учня (учениці) й здійснюються в доступній для них (зокрема, ігровій) формі (Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia osvitnoi haluzi «Mystetstvo», 2022).

Під час проведення уроку учні ознайомилися з експозицією музею, таким чином набуваючи знань з історії Львова (в тому числі історії костюму), провели доступну їм (відповідно до нозології та індивідуальних особливостей) дослідницьку роботу; завдяки перебуванню в специфічному просторі музею та ігровій формі проведення уроку, адаптації дидактичного матері-

алу для сприйняття емоційно відгукнулися на запропоновані завдання, чим активізували свою пізнавальну активність.

Зокрема, у процесі проведення уроку учні можуть:

- повторювати та закріплювати правила поведінки в музеї;
- вчитися знаходити на експозиції відповідні артефакти, оглядати, аналізувати та описувати їх;
- вправлятися у користуванні гаджетами (телефонами) з освітньою метою;
- розвивати власні комунікативні навички, мистецькі здібності (музичні (вокальні), образотворчі, акторські).

На нашу думку, саме таке середовище, засноване на довірі та орієнтоване на успіх, є важливим ключем для активної творчої діяльності в музеї учнів та студентів. У цьому сенсі можна говорити як про розвиток відповідальності, пізнавального інтересу, ініціативи й креативності молодих людей, так і про набуття ними власного досвіду учіння, самостійного конструювання власних знань за допомогою методу проєктів, методу продуктів та організації проблемного навчання (Koshmanova, 2013: 353).

Збереження та відновлення культурної спадщини народу, пропагування української культури в нашій країні та світі в умовах повномасштабної війни має не лише культурно-просвітницьке значення, але й є елементом інформаційної боротьби. Військова тематика (актуальна в світлі подій в Україні) знайшла своє втілення в інтерактивній шпигунській грі «На гостину до розвідника», в основу якої покладені історичні факти з життя нашого земляка Юрія Франца Кульчицького (1640–1694) – українського шляхтича, перекладача та розвідника польського короля Яна Собеського, героя Віденської битви 1683 року. Кульчицький, закінчивши військову кар'єру, став підприємцем, власником однієї з перших віденських кав'ярень (саме він вважається автором рецепту віденської кави).

Дізнатися про історію Львова («провести розвідку»), отримати «лист-заповіт» та подарунок від розвідника, заробивши при цьому максимальну кількість ігрових грошей – кафо – мета гри, в ході якої учасники демонструють необхідні розвіднику якості: спостережливість, кмітливість, обережність, взаємовиручку під час дій у команді, рішучість. Цю гру було проведено в межах Днів європейської спадщини спільно з директором СЗШ № 50 п. М. Білан, працівницею музею п. Г. Білак, за сприяння директора музею «Львів Стародавній» п. Б. Даниліва. Важливим ефектом цієї гри є не лише розвиток психологічної гнучкості, розкнутості, комунікабельності, а й вироблення навичок зосереджуватися, самостійно думати та розвивати увагу.

Висновки та перспективи подальших досліджень

На основі аналізу матеріалу можна прийти до висновку, що досвід плідної творчої співпраці колективів СЗШ I-III ст. № 50 та унікального інтерактивного музею «Львів Стародавній» як приклад освітньої комунікації музею і школи, набутий в ході проведення заходів в рамках Днів європейської спадщини у Львові, свідчить: про використання нестандартних музейно-педагогічних підходів до навчально-виховного процесу, засвідчує творче опрацювання вчителем музейних експонатів, використання ігрових методів навчання, що сприяє покращення засвоєння знань, формування відповідних компетенцій. Використані матеріали під час розробки та проведення дидактичних ігор в музейному просторі, а також сучасні педагогічні технології відповідають сучасним парадигмам розвитку освіти в Україні (зокрема, концепції НУШ, теоретичним і практичним засадам музейної педагогіки тощо).

Популяризуючи надбання українського народу та етносів, які здавна населяли Львів і, таким чином, викликаючи в учнів почуття захоплення творіннями митців, мужністю героїв боротьби за волю України; гордості за інтелектуальну, духовну, матеріальну складові ментальності нашого народу, ми плакаємо в дітях та юнацтві національну ідентичність. Нестандартні підходи до навчання сприяють збагаченню емоційної, чуттєвої сфери учнів, заходи в музеях заохочують дітей до вивчення історії, культурної спадщини свого народу – підґрунтя правдивого патріотизму та складової полікультурної компетентності, як ніколи досі необхідної людям XXI століття.

References

- Dni yevropeiskoi spadshchyny (2020). Tsentralnyi derzhavnyi naukovo-tekhnichnyi arkhiv Ukrainy. URL: <https://cdnta.archives.gov.ua/%D0%B4%D0%BD%D1%96%D1%94%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D1%97-%D1%81%D0%BF%D0%B0%D0%B4%D1%89%D0%B8%D0%BD%D0%B8/>
- Dni yevropeiskoi spadshchyny u Lvovi budut prysviacheni voiennoi tematytsi (2022). URL: https://zaxid.net/dni_yevropeyskoyi_spadshhini_u_lvovi_2022_programa_n1548961
- Dni yevropeiskoi spadshchyny 2021: spadshchyna, shcho dostupna usim (2021). URL: <https://www.coe.int/uk/web/kyiv/-/european-heritagedays-2021-celebrate-heritage-all-inclusive>
- Karamanov, O.V. (2007). Rol muzeinoi pedahohiky u protsesi sotsializatsii osobystosti. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna*, T. 22, s. 58–64.

- Karamanov, O.V. (2013). Rol navchalnoho seredovyscha v realizatsii muzeinykh pedahohichnykh prohram i proektiv. *Postmetodyka*, nr 3, s. 41–44.
- Koshmanova, T. (2013). *Doskonalist systemy pedahohichnoi osvity: novi vyklyky i propozyzii Pedahohichna osvita i nauka v umovakh klasychnoho universytetu: tradytsii, problemy, perspektyvy: v 3-kh t.* Za red. M. Yevtukha, D. Hertsiuka, K. Shmydta. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoho universytetu, T. 1, s. 346–356.
- Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia osvitnoi haluzi «Mystetstvo» u 2022/2023 navchalnomu rotsi (2022). URL: <https://www.school-life.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannyaosvitnoyi-galuzi-mystetstvo-u-2022-2023-navchalnomu-rotsi>
- Muzei «Lviv Starodavnii» (2024). URL:<https://lvivancient.org.ua/>
- Pater, R., Karamanov, O. (2020). Museum education in the context of socio-cultural changes in the countries of Eastern Europe. *Muzeológia a Kultúrne Dedičstvo*, 8(2), 17–30.
- Vahner, T. (2015). *Stvorennia innovatoriv: yak vykhovaty molod, yaka zminyt svit.* Kyiv: KFUND.
- Yasenovska, M., Zinenko, O. (2020). *Krashchi praktyky inkluzii*, Friedrich Ebert Stiftung.

‘European Heritage Days in Lviv’ as an example of educational communication between museum and school

Abstract

The authors of the article focus on the role of educational communication between museums and schools in modern conditions, which has become traditional for the cultural space of the city. As an example of such communication, the article examines the European Heritage Days in Lviv, a series of cultural and educational events involving museums and the museum space that must meet certain criteria.

The example of cooperation between the Ancient Lviv Museum and secondary school No. 50 in Lviv demonstrates the effectiveness of joint activities (lessons with game elements, inclusive classes, travel lessons) in the museum space in order to effectively educate students and promote the cultural heritage of the Ukrainian people at the European level using the means of museum pedagogy.

The authors emphasise the importance of organising a museum learning environment and constantly holding informal museum events in the city space – festivals, workshops, hackathons, projects that expand the contexts of modern educational and cultural practices.

Keywords: communication, museum, museum education.

Dni Dziedzictwa Europejskiego we Lwowie jako przykład komunikacji oświatowej między muzeum a szkołą

Streszczenie

Autorzy artykułu koncentrują się na roli komunikacji edukacyjnej między muzeami i szkołami, która stała się tradycyjna dla przestrzeni kulturowej miasta we współczesnych warunkach. Jako przykład takiej komunikacji w artykule przeanalizowano Europejskie Dni Dziedzictwa we Lwowie, serię wydarzeń kulturalnych i edukacyjnych z udziałem muzeów i przestrzeni muzealnej, które muszą spełniać określone kryteria.

Przykład współpracy między Muzeum Starożytnego Lwowa i Szkołą Średnią nr 50 we Lwowie pokazuje skuteczność wspólnych działań (lekcje z elementami gier, zajęcia integracyjne, lekcje podróźnicze), podejmowanych w przestrzeni muzealnej w celu skutecznego kształcenia uczniów i promowania dziedzictwa kulturowego narodu ukraińskiego na poziomie europejskim przy użyciu środków pedagogiki muzealnej.

Autorzy podkreślają znaczenie muzealnego środowiska edukacyjnego i ciągłego organizowania nieformalnych wydarzeń muzealnych w przestrzeni miejskiej – festiwali, warsztatów, hackathonów – projektów, które poszerzają konteksty nowoczesnych praktyk edukacyjnych i kulturalnych.

Słowa kluczowe: komunikacja, muzeum, edukacja muzealna.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.10>

Ольга ЖЕЛЕЗНИК (Olha ZHELEZNYK)

<https://orcid.org/0000-0002-6971-7822>

СЗШ I-III ст. № 50 м. Львова

e-mail: zheleznikola@gmail.com

«Пам'ять у бронзі та камені»: музейно-педагогічна реконструкція та урок-реквієм пам'яті загиблих польських науковців

Постановка проблеми

Актуальність роботи полягає у необхідності вивчення світової історії через призму подій, що відбувалися в країні, місті, з метою формування у здобувачів освіти громадянської компетентності; виховання учнів на засадах патріотизму засобами музейної педагогіки. Застосування в освітній практиці уроку вшанування пам'яті видатних співвітчизників з метою запобігання проявам людиноненависництва за будь-яким (національним, релігійним, расовим та ін.) принципом.

Аналіз актуальних досліджень

Зазначена проблематика вивчалася у працях українських науковців А. Киридон, О. Караманова, Н. Філіпчук, О. Волянчук, І. Скакальської, О. Вар'ян та ін., проте іще недостатньо досліджена. Вартує уваги висвітлення досвіду співпраці колективу СЗШ I-III ст. № 50 м. Львова та Педагогічного фахового коледжу Львівського Національного університету ім. І. Франка у проведенні нестандартних модельних уроків історії та мистецтва, зокрема уроку-реквієму на місці розстрілу польських науковців у липні 1941 р. на Вулецьких пагорбах у м. Львові, з метою популяризації подібних музейних заходів.

Мета публікації полягає у демонстрації важливості краєзнавчої діяльності як складової музейної педагогіки, визначенні можливостей музейно-педагогічної реконструкції й театралізації під час організації і проведення різних занять у площині академічної та неформальної освіти з учнівською молоддю.

Виклад основного матеріалу

Загалом, у СЗШ I-III ст. № 50 м. Львова протягом понад двадцяти років проводяться заходи формальної, неформальної та інформальної освіти в галузі музейної педагогіки: музейні уроки та позашкільні заходи в музеях м. Львова, заходи на вулицях міста, зокрема сіті-квести тощо. Учні школи неодноразово брали участь і перемагали у мистецько-краєзнавчому конкурсі дослідницьких проєктів «Львівське рондо», у 2015 р. темою дослідження групи десятикласників стала «Пам'ять у бронзі і камені: реквієм по загиблих польських науковцях». Результати розвідки учнів-краєзнавців під керівництвом учителя музичного мистецтва О. Железник було покладено в основу уроку-реквієму, який відтоді щороку проводиться для учнів школи та (у ході музейно-педагогічної практики) для студентів Педагогічного фахового коледжу Львівського Національного університету імені Івана Франка (Karamanov, 2020).

Вищезгаданий урок-реквієм історії та мистецтва передбачає дослідницьку роботу учнів-«експертів», дискусію, виконання творчих завдань. Так, досліджуючи історичні факти, пов'язані з прилеглою до школи вулицею та пам'ятником розстріляним польським науковцем, що знаходиться у сквері поблизу школи, учні мають можливість дізнатися докладніше про історію Львова та видатних львів'ян, проаналізувати закономірності розвитку історичних подій, коли «...історія розвивається за спіраллю, і часто-густо, на жаль, це спіраль із колючого дроту» (Iermolenko, 2015: 30), відзначити роль польського народу у підтримці України на тлі повномасштабного вторгнення РФ у лютому 2022 р.; ознайомитися з характерними особливостями постмодерністської скульптури, елементами паркового ансамблю, а також пісню як символом збройної боротьби, співдружності народів сусідніх країн.

Мета уроку-реквієму – формування низки ключових компетентностей, серед них:

- спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. У Львові мешкає чимало поляків, які рідною мовою вважають польську;
- спілкування іноземними мовами: польську мову учні СЗШ I-III ст. № 50 м. Львова вивчають як другу іноземну;

- інформаційно-цифрова компетентність;
- уміння вчитися впродовж життя;
- соціальна та громадянська компетентності;
- обізнаність та самовираження у сфері культури;
- екологічна грамотність і здорове життя.
- естетичні та етичні компетентності. Розвиток емоційного інтелекту, зокрема емпатії, критичного мислення.

Під час підготовки до уроку учні-«експерти» отримали індивідуальні завдання пошукового характеру: дослідити біографії Т. Комаринця й Т. Бой-Желенського і підготувати короткі повідомлення про творчий доробок цих видатних особистостей, історію вулиць, названих їх іменами; дослідити спільні риси та характерні особливості тоталітарних режимів ХХ–ХХІ ст.; дізнатися про трагічну сторінку історії Львова – розстріл у липні 1941 р. польських науковців, що здійснили гітлерівці; дослідити історію створення пам'ятника загиблим польським науковцям в Студентському парку на Вулицьких пагорбах.

Хід уроку:

Епіграф, оголошення теми та мети уроку;

Екскурсія вулицею Т. Бой-Желенського (із розповідями-повідомленнями учнів-«експертів»);

Основна частина – біля пам'ятника розстріляним польським науковцям у Студентському парку:

- розповіді-повідомлення учнів-«експертів» про події, що відбувалися на цьому місці в липні 1941 р.;
- дискусія про спільні риси та особливості тоталітарних режимів ХХ–ХХІ ст. Дискусійні питання:

1. Чому гітлерівці вбачали загрозу для свого режиму з боку науковців?
2. Що спільного у поведінці на теренах України загарбників-представників нацистського режиму в Німеччині періоду 2 світової війни та росії першої чверті ХХІ ст.?

Огляд пам'ятника загиблим польським науковцям, паркового ансамблю, до якого входить пам'ятник, розповідь-повідомлення учня-«експерта» про історію створення пам'ятника та символічний зміст, закладений у його образ.

Дискусія на тему гуманітарної, воєнної допомоги польського уряду й народу Польщі народові України у протистоянні повномасштабному збройному вторгненню росії.

Прослуховування аудіозапису, аналіз пісні «Гей, соколи» (авторство невідоме), яку свого часу вподобали глядачі фільму «Вогнем і мечем» (за тво-

ром Генрика Сенкевича, режисер Єжи Гоффман). Ця пісня отримала після лютого 2022 р. в Україні особливої популярності як лейтмотив україно-польської дружби, співпраці.

Мозковий штурм: обмін ідеями, як може виглядати майбутній пам'ятник братерству Польщі та України на тлі збройного протистояння рф у нашій країні в першій чверті XXI ст..

Творче завдання (у школі, якщо уроки спарені, або домашнє завдання) – групова та індивідуальна проектна робота, що містить (на вибір):

- створення ескізу пам'ятника україно-польської дружби на тлі воєнних дій в Україні в першій чверті XXI ст.(графіка);
- макет пам'ятника україно-польської дружби на тлі воєнних дій в Україні в першій чверті XXI ст. (матеріали – за вибором учнів);
- написання есе на тему братерства українського і польського народів на тлі повномасштабного вторгнення рф в Україну;
- написання твору-роздуму щодо непростого історичного минулого взаємодії наших народів і шляхи подолання протиріч історичної пам'яті: «Кому потрібен розброд?».

Рефлексія – презентація творчих проектів учнів. Оцінювання, самооцінювання.

Підсумок уроку – декламація вірша О.Железник «Реквієм».

Зміст історичних розвідок учнів-експертів:

Середня загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 50 знаходиться неподалік історичного центру Львова, поруч зі студентським містечком Львівської політехніки на розі вулиць Теофіла Комаринця та Тадеуша Бой – Желенського. Прилегла до школи вулиця носить ім'я відомого польського лікаря, громадського діяча, письменника, поета-сатирика, есеїста, літературного і театрального критика, перекладача французької літератури Тадеуша Бой-Желенського (пол. Tadeusz Boy-Żeleński; справжнє ім'я Тадеуш Каміль Марціан Желенський), який народився 21 грудня 1874 у Варшаві, трагічно загинув у Львові 4 липня 1941. Походив із шляхетської (гербу *Ciołek*) родини композитора та письменниці, медик за освітою. У 1911р. видано першу збірку віршованих памфлетів Тадеуша Желенського «Слівця», літературна спадщина митця складає близько 200 томів перекладів Вольтера, Мольєра, Бальзака, Стендаля, Рабле. Т. Бой-Желенську мав активну громадянську позицію, яку висловлював у своїх творах: боровся з псевдопатріотизмом, клерикалізмом, ідеалістичними поглядами на літературу.

У вересні 1939 року Тадеуш Бой-Желенський, рятуючись від німецьких окупантів, евакуювався на територію зайнятої радянськими військами Галичини, де займався активною громадською діяльністю: зокрема, у 20-х чис-

лах жовтня 1939 року увійшов до складу Організаційного комітету письменників Львова разом із П.Панчем (головою комітету), В. Василевською, В. Броневським, Г. Гурською, С. Тудором, Я. Цурковським та ін. У 1941 році розстріляний гітлерівцями у Львові. На його честь 1946 року у Львові названо вулицю.

З історії вулиці: вулиця Бой-Желенського – це вулиця у Франківському районі Львова, у місцевості Вулька, що з'єднує вулиці Героїв Майдану та Лукаша, до неї прилучаються вулиці Генерала Засядька та Остроградських. Від 1913 року називалася Чиста, з 1930 року Абрагамовичів (на честь братів Адольфа та Давіда Абрагамовичів, вірменів за походженням. Давид Абрагамович (1839–1926 рр.) австро-угорський і польський політик, громадсько-політичний діяч, багатий землевласник Галичини, меценат; Адольф Абрагамович (1849–1899 рр.) польський письменник, драматург). У німецький час вулиця називалася Кляйстштрассе (на честь німецького поета Генріха фон Кляйста). Сучасну назву вулиця носить з 1946 року на честь польського письменника та перекладача Тадеуша Бой-Желенського (Melnyk, 2001).

Досліджуючи історію вулиці, що носить ім'я Тадеуша Бой-Желенського, учні дізналися, що саме цим шляхом, за свідченням очевидця події, співробітника Політехніки Тадеуша Гумовського, який описав те, що бачив з вікна своєї квартири, вели приречених на розстріл науковців, членів їх родин та випадкових гостей. Перед розстрілом в'язнів утримували на тій же вулиці, під номером 5, в будівлі, де розташовувалася поліція (а перед тим виховний заклад імені Абрагамовичів, гімназія-екстернат та інтернат).

Зі свідчень очевидця: «Людей приводили з боку будівель «Абрагамовичів»... і вишиковували над самим краєм ями, обличчям до нас. Військові стояли з другого боку ями. Після залпу майже всі жертви падали в могилу. Ми лічили четвірки. Наскільки пригадую, їх було щось до п'яти. Серед приречених були жінки... Після розстрілу військові швидко закидали могилу землею... Крім мене, екзекуцію спостерігали мій батько, дружина і сестра... Жоден з приречених після залпу не був дострілений пострілом із револьвера. Тому цілком вірогідно, що деякі з них були засипані живими» (Bolianovskyi, 2011: 2). Якщо каміння має пам'ять, бруківка вулиці Бой-Желенського пам'ятає кроки львів'ян, польських науковців, які крокували нею у вічність...

Розстріл польських науковців у липні 1941 року гітлерівцями – злочин нацизму. Історична довідка: «Убивство львівських професорів» це масові вбивства представників польської інтелігенції Львова (близько 45 польських учених і викладачів, переважно Львівського університету, членів їхніх сімей та гостей), що їх скоїли в липні 1941 року у Львові німецькі окупаційні війська. Адольф Гітлер та ідеологи нацизму не один рік виношували плани нового світового устрою, коли «істинні арійці» (представники німецької нації) пануватимуть над поневоленими народами. Страшні концтабори стали ні-

мими свідками злочинів фашистів. Представники окремих націй, за задумом ідеологів гітлерівського нацизму, повинні були знищуватися без мук сумління, незважаючи на вік та стать. Що до представників польського народу, то ще у 1939 році Гітлер говорив найближчим соратникам: «Будь-кого з тих, кого ми можемо знайти у Польщі як представників верхніх класів необхідно ліквідувати».

«Ще 30 травня 1940 р. на засіданні керівників СС і поліції німецької Генеральної губернії окупованих польських областей відкрито обговорено проблему екстермінації польської інтелігенції, яку треба було «ліквідувати на місцях». Франк того дня дав зрозуміти, що для цілковитого поневолення польського народу треба знищити частину представників його суспільної еліти, яких не потрібно депортувати до концентраційних таборів у Райху, й треба вирішити цю проблему найпростішим способом: «Неможливо описати, скільки клопотів ми мали з краківськими професорами. Якби ми владали цю справу на місці, вона мала б цілком інший перебіг. Дуже прошу Вас, панове, більше нікого не скеровувати до концентраційних таборів у Райху й здійснювати ліквідацію на місці або застосовувати передбачене розпорядженнями покарання. Будь-який інший спосіб поведінки буде обтяжливим для Райху і додатковим ускладненням для нас. Ми використовуємо тут зовсім інші методи і мусимо використовувати їх і надалі» (Bolianovskiy, 2011: 108–109).

Через кілька днів після початку німецько-радянської війни Львів зайняли війська Вермахту, на момент приходу до Львова нацисти мали списки людей, які підлягають знищенню, в ніч з 3 на 4 липня 1941 р. гестапівці заарештували декілька десятків професорів львівських вузів, в основному з Університету Яна Казимира (сьогодні Національний університет ім. Івана Франка), а також членів їхніх родин та осіб, що випадково перебували в квартирах науковців на момент арешту. Всього в ніч з 3 на 4 липня було заарештовано 28 науковців. З цієї групи вижив тільки один, професор Юзеф Стефан Гроєр (ймовірно тому, що він мав німецьку кров). Після нетривалих допитів всіх розстріляли на Вулецьких пагорбах, нині це місце називається парком Студентів.

Факт убивства поляків зафіксував у своєму щоденнику офіцер СС Фелікс Ландау, згодом, після війни, виявлення цього документу призвело до засудження нациста до довічного ув'язнення. Згідно із записами Ландау, в першу ніч було розстріляно 32 людини, за кілька днів екзекуцію повторили. Загалом було вбито 41 людину, з них 23 професори, вік загиблих від 18 до 74 років. 26 липня в цій кривавій історії було поставлено розстрільну крапку: у тюрмі на Лонцького (або, за деякими відомостями, у місцевості Янівські піски) було розстріляно экс-прем'єра, професора геометрії Казимира Бартеля. Напередодні з ним зустрівся сам шеф СС Генріх Гімлер, але вони про

щось не домовились. «Побутує думка, що йому запропонували очолити маріонетковий польський уряд». Відмова Бартеля коштувала йому життя (Bolianovskyi, 2011: 109).

Виконавцями злочину були члени Оперативної команди «Б» (згодом – «Ц») поліції безпеки і СД особливого призначення під командуванням групенфюрера СС Отто Раша та Карла Ебергарда Шьонгарта, обидва команди підрозділів були не якимись неосвіченими солдафонами, а докторами наук із досвідом викладання в університетах Німеччини. Вочевидь, цей факт свідчить про важливість, якої представники німецького режиму надавали знищенню польських «професорів». У 1943 році німці змусили вцілілих у гетто євреїв викопати трупи науковців і їхніх близьких, тіла було спалено на території Кривчицького лісу. Попіл, що залишився, просіяли «з метою виявлення коронок золотих зубів, перстенів та медальйонів і залишки кісток пропустили через бетонозмішувальну машину, що перетворила їх на порошок». У 1944 році в акті Львівської обласної комісії про злочини німецько-фашистських загарбників було вказано, що нацисти вбили 64 діячів науки, техніки, мистецтва. Гітлерівці пограбували квартири науковців і знищили чи вивезли цінні наукові матеріали вчених» (Bolianovskyi, 2011a).

Конкурс, який оголосили і провели з метою створення найкращого пам'ятника розстріляним польським науковцям, було оголошено на підставі спільної ініціативи міського голови Львова і Президента Вроцлава та рішення виконавчого комітету Львівської міської ради від 17.07.2009 р. № 543 «Про встановлення пам'ятника вченим м. Львова, розстріляним нацистами у 1941 році на Вулецьких пагорбах у м. Львові».

На конкурс було подано 28 проєктів, із них 8 з України. Обирало кращий проєкт журі на чолі з професором Львівського національного університету імені Івана Франка, доктором історичних наук Ярославом Грицаком.

Авторський колектив – переможець конкурсу:

- Олександр Сьліва (Краків, Польща), перша премія у конкурсі на проєкт пам'ятника;
- Олег Трофименко та Дмитро Сорокевич (Львів, Україна), спеціальна нагорода за найкраще вирішення прилеглої до пам'ятника території та довіклля.

До посвячення пам'ятника було запрошено представників різних релігійних конфесій: владику Мечислава Мокшицького, архієпископа-митрополита Львівського Римо-католицької церкви, владику Володимира Юцака, єпарха Вроцлавсько-Гданської єпархії Української греко-католицької церкви та отця Христофора Ганинця чину святого Василя Великого. Відкриття пам'ятника відбулося 3 липня 2011 року.

Основна ідея пам'ятника: арка з каменю та десяти кубів із римськими цифрами, що символізують десять заповідей Божих, причому куб з цифрою «V» («Не убий») зміщений, що загрожує руйнуванням усієї цілісності світу (при порушенні цієї заповіді).

На урочистості з нагоди відкриття пам'ятника приїхали чимало представників із польської сторони, зокрема президент Вроцлава Рафал Дуткевіч. Урочистості відкривав ректор НУ «Львівська політехніка» Юрій Бобало, який у своєму вступному слові розповів історію подій і нагадав, що серед розстріляних були такі відомі особистості, як професор Казимир Бартель (був ректором «Львівської політехніки»), професор Володимир Круковський, Роман Віткевич, Антоні Цешинський, Антоні Ломніцький та ін. Юрій Бобало зазначив: «Знищено людей, які займалися хімією, математикою, інженерією, медициною, тобто тих, хто мав приналежність до інтелігенції. Трагедія Вулецьких пагорбів – незагоєна рана нашої нової історії. Це той випадок, коли час не лікує».

Міський голова Львова Андрій Садовий наголосив, що в місті здавна мешкали багато народностей, але жили мирно і привітно. Ніхто не очікував, що може принести німецький режим: «Інтелігентні, розумні люди завжди становлять небезпеку для тоталітаризмів, адже є джерелом правдивих знань. Тоталітарні режими завжди знищували мудрих людей».

Президент Вроцлава Рафал Дуткевіч зазначив, що цей пам'ятник є добрим знаком дружби між українцями і поляками: «Наука не має національностей, виражається мовою, яка не має окремого народу» (Lvivskyi portal, 2011).

Висновки та перспективи подальших досліджень

Львів – багатонаціональне місто, в якому протягом століть проживали і проживають представники різних народів, створюючи синергію в культурній, науковій та інших сферах життя. Дослідження традицій і фактів взаємозв'язку культур, досвіду співжиття, продуктивної співпраці, зокрема, представників українського та польського народів є невичерпним джерелом музейно-краєзнавчої роботи учнівської молоді. За умови проведення уроків та позашкільних заходів як у музейному просторі, так і на вулицях Львова, «музею просто неба», із застосуванням креативних прийомів та методів музейної педагогіки, таких як діалог із пам'яткою та музейним педагогом, міжособистісний діалог учнів у процесі дискусії, виконання творчих проєктів і театралізації тощо, навчання історії та мистецтву перетворюється на цікавий, емоційно-забарвлений, а тому оптимально організований освітній процес.

Так, у ході краєзнавчої роботи, досліджуючи історію прилеглої до СЗШ І-ІІІ ст. № 50 м. Львова вулиці, названої у 1946 році на честь відомого польського лікаря, письменника, перекладача, громадського діяча Тадеуша Бой-Желенського (справжнє ім'я Тадеуш Каміль Марціан Желенський), учні дізналися про трагічну сторінку історії Львова – розстріл під час ІІ Світової війни представників польської інтелігенції (одним з яких і був Тадеуш Бой-Желенський), який здійснили гітлерівці. Вивчаючи історію загибелі польських вчених у 1941 році, із наявних на інтернет-ресурсах літературних джерел (зокрема, робіт викладача Львівської політехніки історика Андрія Боляновського) школярі дізналися вражаючі факти, які проливають світло на злодіяння гітлерівців у Львові.

Величний пам'ятник жертвам гітлерівських нацистів на місці розстрілу науковців – постійне нагадування про горе, яке несе людям будь-яка війна, адже порушення біблійної заповіді «Не убий!» несе руйнування канонів світобудови. Під час ІІ Світової війни цю заповідь цинічно порушували нелюди, девізом яких був вислів «Gott mit uns» (нім. «Бог з нами»), нині – зазомбовані десятиліттями агресивної пропаганди «руського міра» палачі Бучі, Маріуполя, Херсона, Харкова, мета яких – знищення української державності, винищення нескореного народу України.

Історія свідчить: загарбницькі амбіції, людиноненависницькі переконання та плекання культу особистості у суспільстві веде його до занепаду. Нині в Україні відбувається війна не лише держав – світоглядів народів сусідніх країн, що живуть у різних суспільних парадигмах, жорстке протистояння державницьких владних систем, і надважливо, що на тлі повномасштабного вторгнення рф в Україну народ і уряд Польщі проявили добросусідські якості, забезпечуючи гуманітарну та військову підтримку нашої країни.

Досвід проживання спільних або аналогічних історичних трагедій є міцним підґрунтям вибудовування між Україною та Польщею міцних політичних, економічних, військових, культурних стосунків, зокрема і в науково-освітній сфері. Проведення краєзнавчо-дослідницької роботи, що популяризує маловідомі широкому загалу сторінки спільної історії українського та польського народів, публікація результатів досліджень у наукових та науково-популярних виданнях обох країн – шлях до налагодження міцних міжкультурних і міждержавних зв'язків.

Додаток 1

Список розстріляних у 1941 році польських науковців:

- Професор-стоматолог Антоній Цешинський
- Професор-терапевт Ян Грек
- Професор-хірург Генріх Гілярович

- Професор-правознавець Роман Лонгшамо-де-Бере та троє його синів
- Професор математики Антоній Ломницький
- Професор-геолог Станіслав Пілят
- Професор судової медицини, ректор Університету Володимир Серадзський
- Професор-хірург Тадеуш Островський
- Доктор права, біженець з Гданська Тадеуш Тапковський
- Професор-терапевт Роман Ренцький, академік
- Письменник Тадеуш Бой-Желенський
- Професор-пенсіонер Адам Соловей (82 років) з дружиною та онуком Адамом Монсовичем (19 років)
- Професор, декан Вітольд Новицький з сином Юрієм — військовим лікарем
- Професор геометрії, колишній прем'єр-міністр Казимир Бартель
- Професор Роман Віткевич
- Професор Володимир Круковський
- Професор Володимир Стожек (з двома синами)
- Професор Каспар Вайгель (з сином Юзефом)
- Доктор технічних наук Казимир Ветуляні
- Доцент-хірург Владислав Добржанецький
- Окуліст Єжи-Юрій Гжєндельський
- Доцент Ветеринарного інституту Едмунд Хамерський,
- Лікар-гінеколог, професор Станіслав Мончевський
- Лікар-педіатр Станіслав Прогульський з сином Андрієм,
- Ординатор госпіталю Станіслав Руфф з дружиною і сином Адамом (інженером-хіміком)
- дружина Островського, Ядвіга
- вчителька, громадянка США Кетті Демків
- Професор права, член Гаазького трибуналу Алерганд
- Професор-психіатр Домасевич
- Професор Порчінський
- Професор Адам Фішер
- Професор Штрікс
- Професор Мундт
- Доцент Герман Ауєрбах (з дружиною та донькою — отруїлися при арешті),
- Доцент Остерн (отруївся)
- Доцент Чертковер
- Доцент П'ясецький
- Інженер Блюменталь
- Інженер Шимон
- Дружина професора Грека Марія

- Доктор теології ксьондз Владислав Коморніцький
- Знайомий Добржанецького Євгеніуш Костецький
- Дружина професора Островського Ядвіга
- Дружина доктора Руффо Анна
- Професор Хенрік Коровіч
- Професор Станіслав Ружевиц
- Медсестра Марія Рейманова
- Знайомий Серадзьких бізнесмен Воліш...

Додаток 2

Фотографії пам'ятника розстріляним польським науковцям (встановлений у Львові, у Студентському парку, 3 липня 2011 року). Фото з уроку-реквієма інтегрованого курсу «Мистецтво» та історії, лютий 2015 р.



Меморіальна таблиця з іменами загиблих

Додаток 3

Реквієм

Дзвенять трамваї звично та буденно,
Студенти поспішають, школярі та малюки,-
Через Вулецькі пагорби щоденно
Десятки ніг протоптують стежки...
Дерева розростаються невпинно,
Буяють трави у розложистій тіні,
Та поглядом звертаєшся незмінно
До пам'ятника – символічної стіни,
До арки, складеної з Заповідей Божих,
Де 5-й камінь – «Не убий!» – порушений, застиг,
Та раптом чуєш від землі нестримний,
Через роки вражаючий, останній крик...
В цю землю всоталася кров невинно убієнних
Львів`ян шанованих – викладачів, професорів -
Поважних та освічених, інтелігентних –
Цвіт Львова ворог в одну мить згубив!
Німецька мова...Брязкіт автоматів
І – розпач, біль та вічність – назавжди...
З Вулецьких пагорбів до неба відлітали
Стражденні душі, наче злякані птахи...
Тадеуш Бой-Желенський, Антоні Цешинський –
Тут 36 загублено життів...
З них кожен віху залишив в науці
Та згинув жертвою невігластва катів...
Земля вам пухом, видатні львів`яни
Та вічна пам`ять, мученики, Вам
Від нас, нащадків з 21-го століття –
Інтелігентних та освічених львів`ян.

О.Железник, вчитель музичного мистецтва СЗШ № 50
м.Львова

References

- Bolianovskyi, A. (2011). *Rozstrilyi polskykh profesoriv u Lvovi v lypni 1941 roku: istorychni fakty, yurydychni zvyuvachennia, politychni insynuatsii Ukraina–Polshcha: istorychna spadshchyna i suspilna svidomist*. Instytut ukrai-

- noznastva im. I. Krypiakivycha. s. 107–146. URL: https://www.inst-ukr.lviv.ua/files/ukr-pol_3-4/010-bolianovskyy.pdf
- Bolianovskiy, A. (2011a). *Ubyvstvo polskykh uchenykh u Lvovi v lypni 1941 roku: fakty, mify, rozsliduvannia*. Lviv. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Bolianovskiy_Andrii/Ubyvstvo_polskykh_u_Lvovi_v_lypni_1941_roku_fakty_mify_rozsliduvannia.pdf
- Iermolenko, A. (2015). Totalitaryzm: superechnosti modernizatsii i destrukttsiia moralno-politychnoho universalizmu. *Filosofska dumka*, nr 4, s. 23–33.
- Karamanov, O.V. (2020). *Teoriia i praktyka pedahohichnoi diialnosti muzeiv v suchasnomu osvithomu prostori Ukrainy*. Doktor nauk. Dysertatsiia. DZ «Luhanskyi natsionalnyi universytet im. Tarasa Shevchenka», Starobilsk.
- Lvivskyi portal (2011). *U Lvovi vidkryly pamiatnyk rozstrilianym u 1941 r. polskym profesoram, 03 Lypnia 2011*. URL: https://zaxid.net/u_lvovi_vidkrili_pamiatnyk_rozstrilyanim_profesoram_n1230260
- Melnyk, B. (2001). *Pokazhchyk suchasnykh nazv vulyts i ploshch Lvova. Dovidnyk pereimenuvan vulyts i ploshch Lvova*. URL: https://www.imath.kiev.ua/~yarpri/others/Dovidnyk_perieimenuvan_vulits-Mielnik_B.V..pdf

‘Memory in bronze and stone’: museum and pedagogical reconstruction and a lesson-requiem in memory of the fallen polish scientists

Abstract

The author of the article describes the algorithm for conducting a non-standard integrated requiem lesson (based on the integration of art and history), which is based on a tragic event in the history of Lviv – the shooting in July 1941 of representatives of the Polish intelligentsia, their families and people who happened to be in the homes of scholars at the time of the arrest by the Nazis. Justifying the methods of museum pedagogy, historical reconstruction and theatricalisation, the author of the article defines the role of research work of students-‘experts’ in the implementation of the classroom objectives. Attention is focused on the importance of using discussion and debate methods, performing creative tasks of a biographical and research nature, analysing the development of historical events and, as a result, carrying out joint creative projects. At the same time, the author reveals the content of historical research by student experts against the background of the description of the tragic events of 1941.

Keywords: memory, school, museum education.

„Pamięć w brązie i kamieniu zapisana” – muzeum i rekonstrukcja pedagogiczna w postaci lekcji poświęconej pamięci rozstrzelanych naukowców polskich

Streszczenie

Autor artykułu opisuje algorytm przeprowadzenia niestandardowej zintegrowanej lekcji *requiem* (opartej na integracji sztuki i historii), nawiązującej do tragicznego wydarzenia w historii Lwowa – rozstrzelania w lipcu 1941 r. przedstawicieli polskiej inteligencji, ich rodzin i osób, które przebywały w domach uczonych w czasie aresztowania przez nazistów.

Uzasadniając metody pedagogiki muzealnej, rekonstrukcji historycznej i teatralizacji, autor określa rolę pracy badawczej uczniów-ekspertów w realizacji celów zajęć. Zwraca uwagę na znaczenie stosowania metod dyskusji i debaty, wykonywania kreatywnych zadań o charakterze biograficznym i badawczym, analizowania rozwoju wydarzeń historycznych, a w rezultacie – realizacji wspólnych projektów twórczych. Jednocześnie autor ukazuje treść badań historycznych prowadzonych przez uczniów-ekspertów na tle opisu tragicznych wydarzeń z 1941 r.

Słowa kluczowe: pamięć, szkoła, edukacja muzealna.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.11>

Оксана КРАВЧЕНКО (Oksana KRAVCHEKNO)

<https://orcid.org/0000-0002-9732-6546>

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

e-mail: okskravchenko@ukr.net

Назар САЛАТА (Nazar SALATA)

<https://orcid.org/0000-0002-0194-8480>

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

e-mail: nazarsalata@gmail.com

Цифрова безбар'єрність як вимога сучасного соціального обслуговування

За останніх два роки життя людства кардинально змінилося, особливо ці зміни позначилися у сфері освіти: упровадження дистанційного і змішаного навчання, інформатизація освітнього процесу, розвиток хмарних технологій, створення безбар'єрного освітнього простору, соціальне дистанціювання, актуалізація здоров'язбережувальних практик тощо. Про освітні виклики влучно зауважив акад. В. Кремень: «Сучасні цивілізаційні виклики, перехід людства до інноваційного типу прогресу, науково-інформаційних технологій, цифровізації в умовах глобалізації та загострення конкуренції у світі вимагають від української нації максимальної концентрації духовних, інтелектуальних і економічних зусиль із метою розвитку конкурентоспроможної держави, процвітаючого і стабільного суспільства рівних можливостей» (Kremen et al., red. 2021).

У «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю» (1993) підкреслено, що одним із головних завдань соціально-економічного розвитку є забезпечення всім особам з інвалідністю доступу до всіх сфер життя суспільства.

У «Конвенції про права осіб з інвалідністю» (2006) зазначено, що «повноцінна участь осіб з інвалідністю в суспільному житті – це цінний нинішній і потенційний внесок у загальний добробут, що дасть можливість досягти

значних успіхів у людському, соціальному та економічному розвитку суспільства». Стаття 9 Конвенції декларує право особам з інвалідністю можливість вести незалежний спосіб життя й усебічно брати участь у всіх його аспектах. Саме тому на рівні держави необхідно вжити належних заходів «для забезпечення особам з інвалідністю доступу нарівні з іншими до фізичного оточення, до транспорту, до інформації та зв'язку, зокрема інформаційно-комунікаційних технологій і систем, а також до інших об'єктів і послуг, відкритих або таких, що надаються населенню, як у міських, так і в сільських районах» (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, 2006).

«Цілями сталого розвитку до 2030 року» визначено розвиток нових інформаційних і комунікаційних технологій для подолання цифрового розриву та забезпечення рівного доступу до інформації та знань, та підтримку інновацій.

2017 р. представники країн-членів ЄС прийняли «Талліннську декларацію з електронного врядування щодо подальшого вдосконалення цифрових державних послуг», у якій згадано аспекти доступності й універсального дизайну.

Цю сферу також регулює «Директива ЄС про доступність продуктів та послуг 2019/88212», яку ще називають «Європейським законом про доступність (European Accessibility Act)». У документі визначено, що технічні специфікації продуктів і послуг, які стосуються ІКТ, мають відповідати встановленим ним вимогам доступності та керівним принципам WCAG (англ. Web Content Accessibility Guidelines, WCAG).

Метою статті є визначення організаційно-змістових засад забезпечення цифрової та інформаційної доступності для людей з інвалідністю як умова створення безбар'єрності у всіх сферах життєдіяльності людини.

2016 році Україна долучилася до «Міжнародної хартії відкритих даних», узявши на себе зобов'язання дотримуватися її принципів, передусім зробити урядові дані відкритими за замовчуванням. Хоча в тексті Хартії відсутні безпосередні згадки про забезпечення доступності відкритих даних для осіб з інвалідністю, водночас є положення, у яких про це йдеться опосередковано, зокрема наголошено на забезпеченні рівного доступу до відкритих даних. Зокрема, у пункті 24 принципу 3 «Доступність і використання» передбачено забезпечення «доступності для широкої аудиторії користувачів», що вимагатиме «надання даних у численних стандартизованих форматах, щоб їх могли обробити комп'ютери і використати люди». У пункті 35, що пояснює принцип 6 «Інклюзивний розвиток та інновації», зазначено, що відкриті дані мають надавати додаткові можливості всім людям, та визнано, що маргіналізовані групи можуть мати проблеми з доступом до відкритих даних через брак технологічних інструментів та досвіду: «Ми визнаємо, що за своєю природою відкриті дані – це справедливий ресурс, який

дає додаткові можливості всім людям, надавши їм доступ до даних, незважаючи на те, ким вони є або звідки вони. Проте ми також визнаємо існування глобального цифрового розколу за технологічними інструментами і досвідом; цей розкол обмежує здатність соціально і економічно маргіналізованих верств населення у доступі до відкритих даних та їх використанні» (Cyfrowe, integracyjne).

2018 р. Кабінет Міністрів України затвердив «План дій з реалізації принципів Міжнародної хартії відкритих даних». Підпунктом 2 пункту 5 розділу «Доступність і використання» цього Плану передбачено «забезпечити подальше удосконалення структури та функціональних можливостей Єдиного порталу, зокрема з урахуванням потреб осіб з інвалідністю, насамперед із порушенням зору та слуху».

Уряд України затвердив план заходів на 2021–2023 рр. для реалізації «Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року». Пріоритетними напрямками є стимулювання інновацій та проєктів на базі відкритих даних, цифровізація, зокрема розроблення онлайн-курсів із цифрової грамотності для різних верств населення.

Як зазначають І. Шищенко та І. Харченко, «Міністерство цифрової трансформації створило Раду з питань цифрової доступності для людей з інвалідністю, яка займатиметься забезпеченням доступу до Інтернету людей з інвалідністю; розробкою нових та адаптацією наявних вебсайтів органів державної влади для потреб цих людей; аналізом наявного та розробкою нового програмного забезпечення для людей з інвалідністю. Готується запуск проєкту Дія. Безбар'єрність – розділ на порталі Дія з послугами для людей, які найбільше потребують допомоги. Саме тому з поширенням електронних послуг та розвитком цифрової держави, актуальнішою стає тема вебдоступності. Те, наскільки продуманим і адаптованим до потреб різних користувачів є вебсайт (кольори, доступні шрифти, зручна й логічна навігація тощо), визначатиме рівень його зручності й відповідності принципам універсального дизайну. Під вебдоступністю (англ. web accessibility) розуміють інклюзивну практику, при якій вебсайти, онлайн-інструменти і вебтехнології розробляють так, щоб їх могли використовувати всі, зокрема (але не виключно) люди з обмеженими можливостями здоров'я. При організації доступного вебконтенту необхідно враховувати індивідуальні особливості, які можуть перешкоджати доступу користувача до мережі Інтернет. До порушень і обмежень, що створюють бар'єри доступу, належать: порушення зору; порушення слуху; порушення мови; порушення опорно-рухового апарату; неврологічні розлади; когнітивні порушення; тимчасові обмеження; ситуативні обмеження; технічні обмеження; обмеження інтернет-з'єднання; похилий вік. Дизайн вебсторінки доступний, якщо користувач може вільно оперувати вебконтентом без сторонньої допомоги, а саме – сприймати матеріал

і розуміти його, орієнтуватися в межах сторінки або групи пов'язаних сторінок, переміщатися за гіперпосиланнями і вносити свої дані в інтерактивні форми. При цьому вебінтерфейс повинен бути сумісний із так званими допоміжними технологіями – допоміжним апаратним і програмним забезпеченням, яке встановлено на комп'ютері або мобільному пристрої користувача» (Shyshenko, Kravchenko, 2021).

2020 р. в Україні реалізовано проєкт «Цифрові, інклюзивні, доступні: підтримка цифровізації державних послуг в Україні (Підтримка Дія)», що «ґрунтується на багаторічному досвіді роботи Програми Розвитку ООН в Україні і працює в двох основних напрямках: реформа сфери надання адміністративних послуг і оптимізація процедур їх надання, а також цифровізація процесів у державному управлінні (включаючи методи, які передбачають активну участь громадян та експертів)» (Cyfrowe, integracyjne, 2020).

«Цілі проєкту:

- надати державним партнерам достатні знання та навички для формування і впровадження політики цифровізації послуг, орієнтованих на громадян, відповідно до принципів підходу, що базується на правах людини з урахуванням принципів ґендерної рівності;
- розробити набори цифрових послуг, орієнтованих на клієнтів і пов'язаних із конкретними життєвими ситуаціями, із залученням широкого кола зацікавлених сторін і з урахуванням фактору ґендерної рівності;
- забезпечити кращий рівень поінформованості українських жінок та чоловіків про доступні їм цифрові та мобільні послуги та ширше використання технологій для задоволення власних потреб» (Cyfrowe, integracyjne, 2020).

Очікуваними результатами до 2024 року є участь жінок і чоловіків, дівчат і хлопців у процесі ухвалення рішень забезпечити ефективне, прозоре та без дискримінації використання державних публічних послуг, з дотриманням прав людини та принципів ґендерної рівності».

У квітні 2021 р. КМУ розпорядженням № 366-р схвалив «Національну стратегію із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року». Як зазначено у Стратегії, її мета – «створення безперешкодного середовища для всіх груп населення, забезпечення рівних можливостей кожній людині реалізовувати свої права, отримувати послуги на рівні з іншими шляхом інтегрування фізичної, інформаційної, цифрової, соціальної та громадянської, економічної та освітньої безбар'єрності до всіх сфер державної політики» (W sprawie zatwierdzenia Narodowej Strategii Tworzenia Przestrzeni Bez Barrier w Ukrainie, 2021). Серед очікуваних результатів реалізації Стратегії: «визначення та суспільна підтримка стратегічного курсу держави у сфері створення безбар'єрного простору, послідовна реалізація якого дасть можливість кожній людині отримати рівні можливості та вільний доступ до

освіти; отримати рівні умови участі у всіх сферах життя суспільства; отримати рівні умови та можливості для культурного (мистецького) та/або креативного вираження, провадження культурної діяльності; доступу до культурних послуг, культурних цінностей, культурної спадщини та інформації про них».

Одним із напрямів Стратегії є *інформаційна безбар'єрність*, яка передбачає, що незалежно від функційних порушень чи комунікативних можливостей люди повинні мати доступ до інформації в різних форматах та за допомогою різних технологій, зокрема через використання шрифту Брайля, великошрифтовий друк, аудіодискрипцію (тифлокоментування), субтитрування, переклад жестовою мовою, формати простої мови та легкого читання, формат, придатний для зчитування програмами екранного доступу, засоби альтернативної комунікації. Ці заходи спрямовані на забезпечення рівноправного доступу до інформації для всіх, зокрема для тих, у кого є функційні обмеження чи комунікативні труднощі. Ще один напрямок Стратегії – цифрова безбар'єрність – визначений необхідністю забезпечення доступу всіх громадян до цифрової інфраструктури. Для цього потрібно розширювати широкосмуговий доступ до підключення у країні та комп'ютеризувати громадські заклади. Крім того, цифрові публічні сервіси, такі як вебсайти, додатки та цифрові послуги, повинні бути адаптовані для всіх груп населення, і для цього необхідно розробляти та впроваджувати відповідні стандарти. Такий підхід сприятиме рівноправному доступу до цифрових ресурсів для всіх громадян незалежно від їхніх потреб та можливостей.

Національний консультант ПРООН з вимог вебдоступності, спеціаліст із цифрової доступності в ПОГ «Ресурсний Центр «Безбар'єрна Україна»», директор ТОВ «Лабораторія цифрової доступності», спеціаліст із вебдоступності, сертифікований Міжнародною асоціацією професіоналів з доступності (IAAP WAS) Д. Попов трактує *цифрову доступність* як можливість використання цифрових сервісів якомога більшою кількістю людей, включно з людьми з інвалідністю. Цифрова доступність – це доступність вебсайтів, мобільних застосунків та інших інформаційно-комунікаційних технологій.

Заслуговує на увагу впровадження в Україні інтерактивного «Довідника безбар'єрності» (<https://bf.in.ua/>) – «проєкту із відкритим кодом: його електронна версія регулярно збагачується новою актуальною інформацією. Видання «розмовляє» українською жестовою мовою, а для користувачів, які мають порушення зору, зроблено аудіодискрипцію кожної публікації. Довідник складається з розділів: Складові безбар'єрності; Правила мови; Словник; Безбар'єрний календар; У воєнний час; Етика взаємодії у періоди стресу; Правила безбар'єрного спілкування» (Umiejętność czytania i pisanja bez barrier, 2021). Ініціювала створення посібника перша леді Олена Зеленська, до співпраці долучилися громадські організації, правозахисники, психологи, батьки, які виховують дітей з інвалідністю, українські та міжнародні

експерти. Партнерами друкованої версії є холдинг «Група ДТЕК», готель «Fairmont Grand Hotel Kyiv», книжкова платформа «Yakaboo», банк «Ощадбанк», «ВООЗ в Україні», видавництво «Ist publishing».

21 грудня 2021 року Міністерство цифрової трансформації презентувало новий освітній курс «Безбар'єрна грамотність», який надає суспільству розуміння таких аспектів, як безбар'єрність, причини виникнення бар'єрів, особи, які стикаються з безбар'єрністю, важливість уникання стереотипів і упереджень. Крім того, він досліджує готовність українців долати бар'єри, визнає, чому суспільство потребує безбар'єрності і чому це є спільною справою.

Портал Дія містить інтерактивний ресурс «Дія.Безбар'єрність» (<https://bf.dii.gov.ua/>), що подає статті та інструкції, які допоможуть розібратися в державних послугах у важливі моменти життя. Розділи сайту: ВПО; Людям з інвалідністю; Батькам; Шукачам роботи; Літнім людям; Усі послуги; Зворотний зв'язок; Команда; Цифрова Безбар'єрність.

Для досягнення цифрової безбар'єрності важливим є забезпечення доступності офіційних сайтів закладів соціальної сфери та інших установ, зокрема для людей з вадами зору, тяжкими вадами опорно-рухового апарату. Відповідно до «Постанови КМУ №537 від 26 травня 2021 р. «Про затвердження Порядку проведення моніторингу та оцінки ступеня безбар'єрності об'єктів фізичного оточення і послуг для осіб з інвалідністю» вебсайти організацій мають бути доступними для користувачів із порушеннями опорно-рухового апарату, слуху, мовлення та інтелектуального розвитку, зору, а також з різними комбінаціями порушень згідно з ДСТУ ISO/IEC 40500:2015 «Інформаційні технології. Настанова з доступності вебконтенту W3C (WCAG) 2.0» не нижче рівня AA» [148]. Покликання???? Йдеться про Керівні принципи доступності вебконтенту, які розробили працівники головного органу стандартизації вебтехнологій – Міжнародного консорціуму всесвітньої павутини (англ. World Wide Web Consortium, W3C). Стандарти вебдоступності розробляють робочі групи ініціативи W3C щодо забезпечення вебдоступності (англ. Web Accessibility Initiative, WAI). Керівні принципи доступності вебконтенту (англ. Web Content Accessibility Guidelines, WCAG), створені у співпраці з фахівцями та організаціями по всьому світу для забезпечення єдиного міжнародного стандарту, який задовольняє потреби як урядів, державних структур, так і приватних організацій, окремих громадян, є еталонними документами для цієї сфери. Структура стандарту, починаючи з WCAG 2.0, базується на 4 основних принципах (сприйняття, керуваність, зрозумілість, надійність), керівних принципах для забезпечення основних цілей, методичних рекомендацій і критеріїв успіху, що вможливають забезпечення вебдоступності на 3 рівнях: мінімальному (A), середньому (AA) та високому (AAA). Версія WCAG 2.1 – 4 основні принципи, 13 керівних принципів, 78 критеріїв успіху.

WCAG – це передусім рекомендації і критерії доступності для вебсайтів. EN 301 549:2022 охоплює електронні документи, мобільні застосунки, будь-які інформаційно-комунікаційні технології. Вимоги до сайтів такі самі, як у WCAG: «сайт обов'язково повинен відповідати всім критеріям успішності рівнів А та АА, а також (необов'язково) може відповідати критеріям рівня ААА. До мобільних застосунків і електронних документів застосовуються майже ті ж критерії, але з деякими уточненнями та за деяким винятком. Також стандарт містить додаткові загальні критерії, які можна застосовувати до всіх ІКТ, що відповідають певним умовам, наприклад реалізують біометричну функцію або функцію голосового зв'язку» (Podręcznik dostępu bez barrier..., 2020).

Органи виконавчої влади обов'язково мають виконувати вимоги ДСТУ EN 301 549:2022 «Інформаційні технології. Вимоги щодо доступності продуктів та послуг ІКТ», затверджені наказом ДП «Український науково-дослідний і навчальний центр проблем стандартизації, сертифікації та якості» № 68 від 5 травня 2022 р. (Стандарт базується на європейському стандарті EN 301 549, у якому визначено вимоги до ІКТ для доступності людям з інвалідністю).

На замовлення Програми розвитку ООН в Україні в листопаді 2021 р. фахівці розробили методикку моніторингу базової доступності державних сайтів, згідно з якою її показник формують такі складові:

- «1. Достатня контрастність тексту. Як ми вже знаємо, це важливо для людей із порушеннями зору, когнітивними порушеннями чи для будь-кого, хто, наприклад, читає текст під яскравим сонцем.
2. Наявність альтернативного тексту для всіх зображень. Без цього незрячі особи, які використовують скринрідер, не зможуть дізнатися, що зображено на картинці.
3. Наявність доступного тексту для всіх гіперпосилань. Якщо посилання не має тексту, а лише піктограму чи зображення без альтернативного тексту, користувачі скринрідера не зможуть дізнатися призначення такого посилання.
4. Наявність текстових міток для всіх кнопок. Кнопки (так само, як і посилання) повинні мати текстові мітки, а не лише піктограми.
5. Наявність текстових міток для полів форм. Ця складова є важливою для всіх користувачів, адже інакше неможливо з'ясувати призначення поля.
6. Програмне визначення основної мови сторінки. Це має значення для коректної роботи скринрідерів і автоматичного перекладу в браузері.
7. Відсутність помилок у коді сторінки. Це гарантує, що допоміжні технології правильно інтерпретують вміст сторінки.
8. Надання механізму для швидкого переходу до основного вмісту сторінки. Це критично для користувачів клавіатури, зокрема незрячих.
9. Маркування фокусу клавіатури. Це важливо для зрячих користувачів клавіатури, які мають бачити, на чому вони сфокусувалися.

10. Підтримка керування з допомогою клавіатури. Ця складова важлива для всіх користувачів клавіатури – зрячих і незрячих, з порушенням моторики і тих, хто просто надає перевагу навігації за допомогою клавіатури. Якщо складову досягнуто, то це відповідає оцінці 1 бал. Для перевірки складових 1–7 використовується автоматизоване тестування вебсторінки з допомогою розширення Accessibility Insights для браузера Google Chrome» (Krótki przewodnik po dostępności cyfrowej..., 2022). Ці рекомендації представлені на порталі «Вебдоступність. Дизайн для людей з інвалідністю: основні інструменти, принципи WCAG, тестування та оцінка помилок» (<https://osvita.diiia.gov.ua/courses/vebdostupnist>).

21 липня 2023 року Кабінету Міністрів України ухвалив Постанову №757 «Деякі питання доступності інформаційно-комунікаційних систем та документів в електронній формі». Відповідно до постанови всі вебсайти та мобільні застосунки органів державної виконавчої влади, а також розміщені на них електронні документи мають бути доступні для людей з інвалідністю.

Цифрова інклюзія є тією умовою, що надає доступ до інформації кожній людині, незалежно від індивідуальних особливостей та специфічних потреб. Доступність цифрових ресурсів, електронних послуг і сервісів людям з інвалідністю, людям похилого віку, вразливим категоріям громадян мінімізує ментальні, соціальні, географічні, архітектурні бар'єри, тим самим є єдиним шляхом соціалізації, комунікації, інтеграції в соціум. Цифрова доступність – це право і можливість отримувати інформацію кожній людині нарівні з іншими в інтернет-просторі з використанням ширшого спектру цифрових технологій, таких як мобільні пристрої, програмні додатки та цифрові медіа.

Передумовами цифрової доступності є: наявність цифрової інфраструктури, такої як широкопasmові та бездротові мережі, комп'ютери та мобільні пристрої; формування цифрових компетентностей в умовах формальної та неформальної освіти; діджиталізація усіх сфер життя, реалізація проєктів та заходів, що розширюють спектр цифрових послуг; волонтерські практики підтримки тими, хто спеціалізується на цифрових технологіях та програмному забезпеченні; інформування населення про можливості цифрового обслуговування; забезпечення поєднання фізичного і цифрового доступу в наданні соціальних послуг.

Отже, соціальне обслуговування в сучасних умовах передбачає використання цифрових технологій та вебконтенту, які мають бути доступні для всіх, зокрема для людей різночутливих соціальних груп. Це гарантує, що кожен, незалежно від своїх здібностей або обмежень, або складних життєвих обставин, може отримувати соціальні послуги і користь від усього масиву цифрового вмісту, доступного в Інтернеті, а також в організаціях і установах системи соціального захисту.

Висновок: Забезпечення доступності соціальних послуг для кожного громадянина є необхідною умовою побудови справедливого та інклюзивного суспільства. Цифрова трансформація соціальної сфери значно розширює можливості для інтеграції осіб з інвалідністю, а також інших соціально вразливих категорій населення, в суспільне життя. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дозволяє забезпечити рівний доступ до важливих послуг, скорочуючи залежність від фізичної присутності та мінімізуючи бар'єри, з якими стикаються громадяни.

Дослідження урядових програм України показало, що країна досягає позитивних результатів у створенні безбар'єрного середовища, проте для комплексної реалізації цифрової доступності необхідні подальші зусилля. Наразі важливо запроваджувати системний підхід, який передбачає інтеграцію стандартів доступності на всіх рівнях державного управління, адаптацію існуючої інфраструктури та підготовку кадрів для роботи з цифровими рішеннями. Серед основних викликів залишаються модернізація державних платформ та порталів, забезпечення адаптивності інтерфейсів для різних груп користувачів, а також розробка навчальних програм, спрямованих на підвищення цифрової грамотності населення.

Подальше впровадження безбар'єрних рішень можливе лише за умови активної співпраці між державними структурами, громадськими організаціями та приватним сектором. Крім того, впровадження цифрової безбар'єрності потребує постійного моніторингу та оновлення існуючих рішень з урахуванням швидкого розвитку технологій і змін у суспільних потребах.

Загалом, цифрова безбар'єрність повинна бути пріоритетним напрямом соціальної політики, оскільки вона сприяє реалізації права кожної людини на рівний доступ до соціальних послуг, підвищенню якості життя осіб з обмеженими можливостями та зміцненню соціальної єдності. Такий підхід сприятиме не тільки задоволенню базових потреб громадян, а й створенню умов для їхньої повноцінної участі в житті суспільства, що є основою для формування інклюзивного, відкритого та сучасного соціуму.

References

- Bondarenko, T.V. (2018). Wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych w celu zapewnienia dostępności i rozwoju edukacji włączającej. *Technologie Informacyjne i Narzędzia Edukacyjne*, 67(5), 31–43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_67_5_5
- Wspieranie cyfryzacji usług publicznych w Ukrainie (Działanie wspierające). UNDP. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/projects/digital-inclusive-accessible-support-digitalisation-public-services-ukraine-dia-support-pro>

- ject?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAvdCrBhBREiwAX6-6UgJFzsO8hlfjaY7uNY7zRmkipvIY9xaoN4GslOu4kb9vOWxS3ThlxoCTg8QAvD_BwE (dostęp: 28.01.2024).
- Cyfrowa odbudowa sprzyjająca włączeniu społecznemu po pandemii COVID-19 w Ukrainie.* URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/tsyfrovizovane-inklyuzyvne-vidnovlennya-pislya-pandemiiyi-covid-19-v-ukrayini>.
- Działanie. Dostęp bez barier.* URL: <https://bf.dii.gov.ua/>
- V.G. Kremen (red.). (2021). *Encyklopedia edukacji*. Kijów: Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Yurinkom Inter.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (CRPD): Konwencja Organizacji Narodów Zjednoczonych z dnia 13.12.2006 r., stan na 19 czerwca 2023 p. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (dostęp: 26.01.2024).
- Krótki przewodnik po dostępności cyfrowej.* UNDP. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/brief-guide-on-digital-accessibility> (dostęp: 26.01.2024).
- Podręcznik dostępu bez barier.* URL: <https://bf.in.ua/> (dostęp: 25.01.2024).
- Regulacja prawna włączenia cyfrowego: najlepsze praktyki europejskie. Raport z badań.* URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/zakonodavche-rehulyuvannya-tsyfrovoyi-bezbaryernosti-naykrashchi-yevropeyski-praktyky-zvit-za-rezultatamy-doslidzhennya>.
- Międzynarodowa Karta Otwartych Danych.* URL: <https://dostup.pravda.com.ua/request/47481/response/111982/attach/4/opendatacharter%20UKR.pdf>
- Plan działania na rzecz wdrożenia zasad Międzynarodowej Karty Otwartych Danych.* URL: <https://data.gov.ua/pages/plan-dii-z-priednannia-odc>
- Kravchenko, O. O., Mishchenko, M. S., Levchenkoet, N. V. (2022). *Rehabilitacja społeczna i psychologiczna dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi za pomocą turystyki integracyjnej*: monografia zbiorowa. Vizavi.
- Shyshenko, I., Kravchenko, I. (2021). Teoretyczne aspekty cyfrowej transformacji kształcenia zawodowego przyszłych specjalistów. *Biuletyn Naukowy Uniwersytetu w Użhorodzie. Seria: Pedagogika. Praca Socjalna*, 2(49), 241–244. URL: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.49.241-244>
- Umiejętność czytania i pisanie bez barier. *Action. Education*. URL: <https://osvita.dii.gov.ua/courses/barrier-free-literacy> (dostęp: 25.01.2024).
- W sprawie zatwierdzenia planu działania na lata 2023–2024 na rzecz realizacji krajowej strategii tworzenia przestrzeni bez barier w Ukrainie na okres do 2030 roku: Dekret Gabinetu Ministrów Ukrainy z dnia 25.04.2023 r., nr 372-p.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-p#Text> (dostęp: 28.01.2024).
- W sprawie zatwierdzenia Narodowej Strategii Tworzenia Przestrzeni Bez Barier w Ukrainie na okres do 2030 r.* Dekret Gabinetu Ministrów Ukrainy z dnia

14.04.2021 r., nr 366-p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-p#Text> (dostęp: 28.01.2024).

Włączenie cyfrowe i dostępność: cyfryzacja społeczna: monografia (2023). Winica: TVORY. URL: <https://doi.org/10.58521/978-617-552-348-3-2023-236>

Włączenie społeczne i prawa człowieka na pierwszym planie. Dostępność usług i narzędzi e-administracji dla obywateli w Ukrainie. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/inklyuzyvnist-ta-prava-lyudyny-na-perednomu-krayi-dostupnist-servisiv-ta-instrumentiv-elektronnoho-uryaduvannya-dlya-hromadyan-v>

Digital barrier-free accessibility as a requirement of modern social services

Abstract

The article examines the issue of ensuring the accessibility of social services for all segments of the population, including persons with disabilities and other representatives of low-mobility groups. The author analyzes the organizational and content principles of creating a barrier-free environment in the social service system, emphasizes the importance of integrating information and communication technologies as a key tool for ensuring equal access to services. The article reveals the importance of digital barrier-free environment, which implies not only physical but also technological accessibility of resources and services, which is especially relevant in the current conditions of digitalization of society.

The focus is on an overview of Ukraine's government programs aimed at creating an inclusive and barrier-free environment. In particular, the author analyzes initiatives that support the integration of digital solutions into social services, which allows people with disabilities to use public and social services online, without the need for physical presence. The author emphasizes the role of such programs in expanding social support opportunities and promoting equal conditions for all citizens. The article contains recommendations for further improving approaches to digital inclusion, which can serve as a basis for the development of an inclusive society in Ukraine.

Keywords: social work, information and communication technologies, social worker.

Dostępność cyfrowa jako wymóg we współczesnym systemie świadczenia usług socjalnych

Streszczenie

Artykuł analizuje kwestię zapewnienia dostępności usług społecznych dla wszystkich segmentów populacji, w tym osób niepełnosprawnych i innych przedstawicieli grup o niskiej mobilności. Autor analizuje zasady organizacyjne i merytoryczne tworzenia środowiska bez barier w systemie usług społecznych, podkreśla znaczenie integracji technologii informacyjno-komunikacyjnych jako kluczowego narzędzia zapewniającego równy dostęp do usług. Artykuł ujawnia znaczenie cyfrowego środowiska bez barier, które oznacza nie tylko fizyczną, ale także technologiczną dostępność zasobów i usług, co jest szczególnie istotne w obecnych warunkach cyfryzacji społeczeństwa.

Skupiono się na przeglądzie ukraińskich programów rządowych mających na celu stworzenie integracyjnego i wolnego od barier środowiska. W szczególności autor analizuje inicjatywy wspierające integrację rozwiązań cyfrowych z usługami społecznymi, co pozwala osobom niepełnosprawnym korzystać z usług publicznych i społecznych online, bez konieczności fizycznej obecności. Podkreślono rolę takich programów w rozszerzaniu możliwości wsparcia społecznego i promowaniu równych warunków dla wszystkich obywateli. Artykuł zawiera zalecenia dotyczące dalszego doskonalenia podejść do integracji cyfrowej, które mogą służyć jako podstawa rozwoju społeczeństwa integracyjnego w Ukrainie.

Słowa kluczowe: praca socjalna, technologie informacyjno-komunikacyjne, pracownik socjalny.

BADANIA NAUKOWE MŁODYCH PEDAGOGÓW
SCIENTIFIC WORKS OF YOUNG PEDAGOGUES

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.12>

Sandra ŚCIERANKA

<https://orcid.org/0000-0002-7814-4288>

Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: keti@ur.edu.pl

Znaczenie powołania i pasji wobec powinności w zawodzie nauczyciela*

Streszczenie

Niniejszy artykuł to pochylenie się nad takimi zagadnieniami, jak: powołanie, pasja i powinności, które stanowią esencję codzienności szkolnej. Kwintesencją rozważań jest korelacja zachodząca pomiędzy powołaniem i pasją, są to bowiem konstrukty wzajemnie się uzupełniające, które jedynie w połączeniu tworzą istotę nauczycielstwa, ale również skuteczne narzędzie wobec wyzwań, trudności, a także wielości powinności, które stoją przed nauczycielem. Ponadto powołanie i pasja to obszary wskazujące na pełne zaangażowanie i świadomość misji, jednocześnie umożliwiające profesjonalne i rzetelne realizowanie podstawowych powinności, tj. opiekuńczych, dydaktycznych oraz wychowawczych, bez względu na nieustanne zmiany zachodzące w każdej płaszczyźnie życia, zwłaszcza edukacyjnej. Nauczyciel z powołaniem i pasją nie postrzega swoich obowiązków w kontekście pracy instytucjonalnej, lecz jako źródło spełnienia osobistego i zawodowego.

Słowa kluczowe: nauczyciel, powołanie, pasja, powinności.

Wprowadzenie

Zawód nauczyciela to jeden z najstarszych zawodów na świecie, który od wielu lat jest obszarem zainteresowania zarówno wśród pedagogów, psychologów, filozofów, jak i w płaszczyźnie politycznej. Pomimo tego, że systemy edu-

* Artykuł powstał na bazie fragmentów przygotowywanej pracy doktorskiej na temat: *Powołanie a powinności nauczycieli w szkole podstawowej*, pod kierunkiem dr. hab. Wojciecha Walata, prof. UR w Instytucie Pedagogiki Kolegium Nauk Społecznych Uniwersytetu Rzeszowskiego w latach 2021–2024.

kacyjne różnią się między sobą na tle różnych zakątków świata, to jednak niezmiennie pozostaje stwierdzenie, iż rola nauczyciela to jeden z priorytetowych aspektów całej edukacji, dobre zaś kształcenie i prawidłowe wychowanie to niewątpliwie dzieło dobrego nauczyciela, czyli nauczyciela z powołania (Kozak, 2009, s. 158). Ponadto, mówiąc o nauczycielu, często kierujemy uwagę na ideał, pod którym nauczyciel kryje się jako

człowiek wysoko zaawansowany w poznawaniu, rozumieniu i wartościowaniu stosunków panujących na świecie, przede wszystkim w świecie społecznym, w procesach kształcenia i wychowania, a zarazem w twórczym kształtowaniu tych stosunków (Okoń, 1998, s. 370).

Warto także podkreślić, że obok sformułowania nauczyciel często można również spotkać się z określeniem „nauczycielstwo”. Jest ono definiowane jako zawód kierujący się wartościami, których esencją jest dokonywanie zmian składających się najpierw z rozwijania uczniów, rezultatem zaś staje się rozwijanie społeczeństwa jako całości (Day, 2008, s. 37).

Wobec tego rodzi się pytanie: co to znaczy być dobrym nauczycielem? Jest to pytanie, które stanowi źródło licznych rozważań wielu naukowców. Często mówi się, iż nauczyciel, aby stać się efektywnym organizatorem przestrzeni edukacyjnych, jak i realizatorem zadań w obszarach najważniejszych procesów dydaktyczno-wychowawczych, powinien spełniać pewne kryteria umożliwiające wykonywanie obowiązków szkolnych, składające się nie tylko z merytorycznego przygotowania wynikającego z ukończenia odpowiedniego kierunku studiów, lecz także pewnych cech interpersonalnych, jak również typów kompetencji, inaczej mówiąc – zdolności czy gotowości do wykonywania zadań. Jednakże w obliczu dokonujących się przemian społeczno-kulturowych praca nauczyciela staje się coraz trudniejsza. Nie wystarcza zatem przygotowanie merytoryczne, chęć pracy w szkole czy opanowanie technik umożliwiających prawidłowe prowadzenie lekcji.

Współczesny świat kształtuje nowe orientacje nie tylko wobec szkoły, ale przede wszystkim wobec funkcji nauczyciela, kolokwialnie mówiąc – bycia po prostu nauczycielem. Jednocześnie proces ten staje się punktem wyjścia do zastanowienia się nad tym, co czyni daną osobę dobrym, rzetelnym, a przede wszystkim skutecznym nauczycielem w wykonywaniu codziennych szkolnych obowiązków. Niewątpliwie to coś, co nadaje sens, motywację i siły do pokonywania codziennych trudności, co czyni danego nauczyciela *dobrym*, to powołanie do zawodu i osobista pasja.

Słowo *powołanie* etymologicznie wywodzi się z j. łacińskiego – *vocatio, vocare, vox* w dosłownym tłumaczeniu oznacza ‘wołanie’, ‘głos’. Ma ono jednakże wiele znaczeń, co wynika m.in. z rodzaju literatury, w której używa się owego pojęcia, np. w kontekście *powołania do życia*, czy roli życiowej, a więc przestrzeni, do której zostało się *powołanym* (Reber, 2008).

Z pewnością pojęcie powołania częściej spotykane jest w literaturze teologicznej, niemniej jednak zajmuje również istotne miejsce w rozważaniach w stosunku do zawodów społecznych, takich jak lekarze czy pracownicy socjalni, a przede wszystkim – nauczyciele. Wykonywana przez nich praca w całości koncentruje się bowiem na drugim człowieku, nie tylko na jego potrzebach, ale i na jego wyjątkowości oraz indywidualności. Profesja nauczycielska jest w tym względzie niezwykle znacząca, albowiem podmiotem działań jest dziecko, a więc wrażliwa istota rozumna, w pełni otwarta na „lekcję życia” oraz wszelkie wartości, które będzie przekazywał nauczyciel.

Słownik pedagogiczny definiuje powołanie jako przekonanie o predyspozycjach, zdolnościach bądź jako dar do realizowania określonej funkcji, z uwzględnieniem także gotowości do poświęceń oraz trudu (Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2009, s. 140). Zważywszy na nieustannie zmieniające się społeczeństwo oraz zmianę w postrzeganiu osoby nauczyciela przez uczniów i ich rodziców – nauczyciel stoi przed nowymi wyzwaniami, które otwarcie można określić jako formy weryfikacji trafności obranej ścieżki zawodowej.

David T. Hansen postrzega pracę nauczyciela jako powołanie oraz złożony proces, składający się z osobistego oraz moralnego zaangażowania w kształtowanie zarówno rozumu, jak i wnętrza ucznia. Ponadto

osoba z powołaniem sprawuje rolę nauczyciela w lepszy sposób niż ta, dla której jest to jedynie praca zawodowa, nawet jeśli pod innymi względami nie będzie między nimi różnic [...] i z większą łatwością, szeroko i dynamicznie, wpływa na swoich uczniów [...]. Kiedy służba publiczna, którą jest nauczanie, jest też powołaniem, pełniącą ją osoba może doświadczyć osobistego spełnienia [...] (Hansen, 2001, s. 94–96).

Przytoczona opinia potwierdza fakt, iż praca nauczyciela z powołania to coś więcej niż tylko instytucjonalne realizowanie powierzonych obowiązków. Osoby, które odnalazły w sobie powołanie do danego zawodu, mówiąc potocznie – kochają to, czym się zajmują, albowiem to ich uszczęśliwia. Nauczyciel z powołaniem do nauczania nie zraża się przeciwnościami, nieustannie poszukuje nowych metod przekazywania wiedzy, po to, aby w najbarwniejszy i zrozumiały sposób, na ile to możliwe, wiedzą tą dzielić się z uczniami – robi to, w czym naprawdę czuje się spełniony (Kaczmarczyk, Kątny, 2010, s. 1–12).

Istotne jest również to, że postawa nauczyciela ma wpływ na całą edukację ucznia. Dlatego tak ważne jest, aby osoba pełniącą rolę nauczyciela nie była przypadkowa, a jej praca nie była wykonywana tylko jako obowiązek do spełnienia, lecz jako przyjemność i wyzwanie.

Zawód nauczyciela związany jest z ogromną odpowiedzialnością, jednakże bycie dobrym nauczycielem to nie tylko wyuczenie technik prawidłowego nauczania – czymże bowiem jest sama technika wykonywania określonych działań bez posiadanych predyspozycji? Na bycie dobrym nauczycielem składa się wiele czynników, priorytetową rolę odgrywa jednak – wielokrotnie już wspomniane –

powołanie. Fiński pedagog M. Haavio wyszczególnił trzy najistotniejsze cechy dobrego nauczyciela:

- swobodę pedagogiczną – przez którą rozumiał umiejętność doboru najlepszego sposobu przekazania wiedzy dostosowanej do każdego ucznia;
- zamiłowanie pedagogiczne – będące wewnętrzną, instynktowną troską przejawiającą się chęcią udzielania pomocy, otaczania wsparciem, zrozumieniem i ochroną;
- świadomość zawodową – całkowite oddanie się pracy, która niesie ze sobą wewnętrzne poczucie spełnienia, przestrzeń umożliwiającą realizowanie celów oraz odczuwaną satysfakcję (za: Day, 2008, s. 32).

Odkrycie powołania bezsprzecznie związane jest z poznaniem samego siebie, własnego „ja”, swoich zainteresowań, zdolności czy cech, a następnie świadomym urzeczywistnieniem w konkretnej przestrzeni życia, w możliwie najbardziej profesjonalny sposób. Ponadto świadomość zawodowa, charakteryzująca dobrego nauczyciela – nauczyciela z powołania – odnosi się także do zidentyfikowania tożsamości zawodowej.

Jak już wspomniano, nieodłącznym elementem powołania jest zawodowa pasja. Co ona oznacza? Interpretację należy formułować w kontekście definicji słownikowej – pasja to intensywne i namiętne utożsamianie się z czymś, umiłowanie danej płaszczyzny w życiu (Wiśniakowska, 2004, s. 705). Według Wincen-tego Okonia (1998) – pasja stanowi silne i intensywne zamiłowanie konkretną przestrzenią życia, która wraz z rozwojem i kształtowaniem się osobowości nieustannie wzrasta; jest to rosnące zamiłowanie, które dotyczy zarówno czynów, jak i myśli, przeradza się w pasję. (za: Woźniak-Krakowian, 2013, s. 119).

Można ją określić w dwojaki sposób: jako coś, co bezpośrednio można odkryć, ale także jako czynnik wspierający, gdy w szkolne obowiązki zaczyna wkra-dać się rutyna i monotonia.

To właśnie nauczycielskie pasje pomagają nauczycielom i uczniom uniknąć powolnej śmierci wśród „mnóstwa roboty” – rytualnej realizacji porządku dnia, który obejmuje w szkole sprawdzanie pracy domowej, realizację materiału, sprawdzanie wiedzy, wystawie-nie ocen i odhaczenie całej sprawy (Fried, 1995, s. 1).

Kontynuując rozważania, należy zwrócić uwagę na interpretację Chri-stophera Daya, który wyeksponował opinię, iż pasja powinna być esencją nau-czania wskazującą kierunek wszelkich podejmowanych starań dydaktycznych, albowiem nauczanie z pasją to coś więcej niż odczuwanie satysfakcji z pełnionej roli – to także mądre i rozsądne porządkowanie wszelkich inicjatyw zgodnie z wyznawanymi wartościami (Day, 2008, s. 29–30).

Nie ulega wątpliwości, że pasja odgrywa bardzo ważną rolę i jest znaczącą wartością w zawodzie nauczyciela. Nauczyciel, który oddaje się swojej pasji, zu-pełnie inaczej podchodzi do swoich codziennych obowiązków. Nauczyciel z pasją wyróżnia się cechami takimi jak entuzjazm i poświęcenie, a także posiada

ogromne pokłady emocjonalnej i intelektualnej energii (Day, 2008, s. 20) oraz silną motywację do działania i podejmowania wyzwań, dzięki czemu realizuje materiał dydaktyczny w taki sposób, jakby to ciągle była jego pierwsza lekcja, a równocześnie pracuje z odpowiedzialnością, zaangażowaniem i niekończącym się nakładem cierpliwości. Dla nauczycieli z pasją wykonywany zawód jest twórczy, sama pasja zaś to nie tyle wybór, ile nieodzowny element pracy.

Nauczyciele pasjonaci bezwarunkowo kochają to, co robią. Nieustannie poszukują skuteczniejszych możliwości dotarcia do swoich podopiecznych, poszerzania własnej wiedzy i doskonalenia warsztatu pracy. Mają poczucie osobistej misji [...] zdobywania możliwie szerokiej wiedzy o świecie, o sobie i o innych ludziach oraz pomagania im w czynieniu tego samego (Zehm i Kottler, 1993, s. 118).

Ostatnią płaszczyzną, którą należy rozważyć, są powinności nauczyciela. Nie jest to łatwe zadanie, nieustannie wprowadzane są bowiem zmiany, co bezpośrednio jest rezultatem zachodzących przekształceń w społeczeństwie, sytuacji społeczno-politycznej czy reform oświatowych. Katalog powinności obejmuje wiele obszarów uwzględniających wszystkie najistotniejsze aspekty, którymi powinni charakteryzować się nauczyciele i które przede wszystkim powinni realizować. Wynikają one z rozporządzeń ministerialnych, analiz pedeutologicznych, czy wszelkich innych prowadzonych badań w obszarze szeroko rozumianej pedeutologii. Swoim zakresem odnoszą się do osoby nauczyciela, relacji z uczniem i rodzicami, ale również powinności związanych z podejmowaniem inicjatyw na rzecz instytucji szkoły. Do zakresu powinności zalicza się:

- współpracę z uczniami i rodzicami, nauczycielami oraz społecznością lokalną;
- podejmowanie inicjatyw edukacyjnych wychodzących poza obszar nauczanego przedmiotu;
- weryfikowanie osobistego rozwoju zarówno w kontekście personalnym, jak i zawodowym, uwzględniające także umiejętność pracy w grupie;
- samodzielne tworzenie i weryfikowanie własnych projektów, rozszerzone o rozpowszechnianie koncepcji pozytywnych inicjatyw pedagogicznych;
- znajomość oraz prawidłowe posługiwanie się przepisami prawa regulującymi pozycję zawodową nauczycieli, jak i cały system oświatowy (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2019).

Dostrzega się zatem wielość obowiązków, jakie stoją przed nauczycielem. Nie jest to tylko wszechstronna wiedza, która następnie przekłada się na jakość wykonywanej pracy, lecz także inspirowanie uczniów do zgłębiania wiedzy, rozwijania swoich zainteresowań i pasji – tak, by w sposób profesjonalny, ale i subtelny, wydobyć z dziecka to, co jest jego największym atutem. Nauczyciel powinien charakteryzować się także elastycznością, otwartością, a przede wszystkim wrażliwością na nieustanne zmiany rozwojowe uczniów oraz umiejętnie na owe zmiany reagować. Odpowiednio dostosowany język i sposób komunikacji oraz

permanentne poszerzanie swojej wiedzy i kompetencji, zwłaszcza umiejętności wykorzystania technologii informatycznych, to kolejne powinności, jakie stoją przed współczesnym nauczycielem. Odpowiedzialność, sprawiedliwość, refleksyjna samoświadomość oraz krytycyzm to aspekty umożliwiające autonomiczną ocenę wykonywanej przez siebie pracy, ułatwiające urzeczywistnianie jej w sposób etyczny, chroniący nauczyciela przed modelowaniem swoich uczniów w obszarze własnych przekonań czy upodobań. Powinności nauczyciela powinny być zatem postrzegane w kontekście godności własnej, albowiem szacunek dla ucznia i całościowe zainteresowanie się nim to nie tylko powinności, które są odgórnie wymagane, lecz także fundamentalne obszary określające istotę relacji nauczyciel–uczeń.

Powinności nauczyciela to obszar pedeutologii, który jest znacząco rozbudowany, stąd trudno wyszczególnić wszystkie zagadnienia w krótkim artykule. Ich klasyfikację można podzielić na trzy priorytetowe grupy obejmujące to, czego wymaga się od osoby nauczyciela; są to:

- powinności opiekuńcze (interpretowane jako troszczenie się o potrzeby biologiczne uczniów, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa oraz zagwarantowanie komfortu psychicznego, będącego potrzebą stałą bez względu na wiek ucznia);
- powinności dydaktyczne (to przede wszystkim przekazywanie wiedzy, organizowanie przestrzeni do nauki, a także wieloaspektowe działania zmierzające do wzbudzenia aktywności poznawczej, emocjonalnej oraz praktycznej);
- powinności wychowawcze (kształtowanie tożsamości uczniów, wypracowywanie postaw społecznie akceptowalnych poprzez opracowanie planu i metod wychowawczych oddziałujących na postawy uczniów, towarzyszenie i wsparcie w ich rozwoju charakterologicznym i osobowościowym) (Muchacka, Kogut, 2006, s. 11–12).

Cel badań

Celem niniejszych rozważań jest zidentyfikowanie takich pojęć, jak powołanie i pasja w odniesieniu do powinności w zawodzie nauczyciela, które w dotychczasowych publikacjach naukowych nie pojawiały się w takiej korelacji. Pod wspomnianymi pojęciami kryją się najważniejsze aspekty związane z pracą nauczyciela, wyróżniającymi cechami, podejściem zarówno do pozytywnych, jak i trudnych czy wręcz negatywnych obszarów pracy w szkole. Dotychczasowe analizy prezentowane w literaturze przedmiotu zazwyczaj pomijały tę problematykę, stąd potrzeba spojrzenia na profesję nauczycielską właśnie z perspektywy powołania i pasji, które niewątpliwie mają znaczące odniesienie do wypełniania powin-

ności stanowiących sedno codziennej pracy nauczyciela, zważywszy na fakt, iż nauczyciel z powołaniem i świadomie realizujący zawodową pasję zupełnie inaczej wykonuje swoje obowiązki i postrzega otaczającą go rzeczywistość szkolną.

Materiały i metody

Pracę zrealizowano, wykorzystując metodę opisową, opierając się na informacjach pozyskanych w toku analizy dostępnej literatury oraz materiałów źródłowych. Wykorzystany przegląd danych zastanych umożliwił bliższe przyjrzenie się omawianym zagadnieniom, jak również sformułowanie końcowych wniosków.

Wyniki i dyskusja

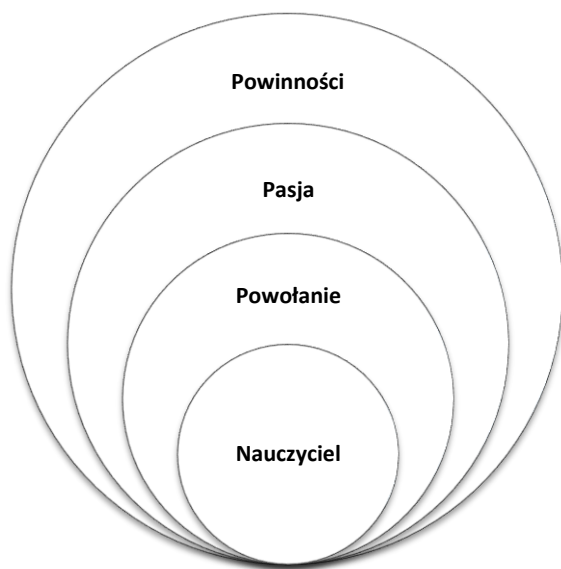
Nauczanie to niewątpliwie zajęcie dla odważnych, wymaga ono bowiem dużo energii, trudu i poświęcenia, ale także determinacji (Day, 2008, s. 207). Jest to możliwe, gdy pracy towarzyszy powołanie i pasja. Ze względu na brak wystarczającej liczby rozważań naukowych o niniejszej tematyce może pojawić się pytanie: czy powołanie i pasja są tożsame, bądź czy mogą funkcjonować samodzielnie?

Otóż powołanie, jak zostało wcześniej zdefiniowane, to wewnętrzne pragnienie i zamiłowanie do nauczania, to pełne i świadome oddanie się pracy, uczniom, to świadomość trudu i obowiązku przy jednoczesnym poczuciu spełnienia i czerpania ogromnej satysfakcji z realizowania obowiązków szkolnych. Esencją powołania do pracy nie staje się tylko realizowanie godzin dydaktycznych, lecz uświadomienie swoich powinności zawodowych bez względu na napotkane przeciwności. Powołanie to pierwszy impuls do działania, odczuwanie wewnętrznego pragnienia pójścia w określonym kierunku, by później móc się w tym doskonalić. Pasja zaś nie jest tylko dodatkiem do dobrego i prawidłowego nauczania, ale jego fundamentem. Pasja umożliwia pełne zaangażowanie w powierzone obowiązki, ale także staje się narzędziem bądź „lekarstwem” w sytuacji pojawiających się trudności, zmęczenia czy frustracji. W literaturze można spotkać się z opinią, iż bez pasji i prawdziwego zaangażowania nauczanie, tak naprawdę, „traci swoją istotę” (Meier, 1995, s. 180). Nauczyciel z pasją to bezsprzecznie osoba, która widzi swoją pracę z innej perspektywy. Toteż nie ulega wątpliwości, iż uświadamiając sobie wspomniane powołanie, a więc dar do nauczania, doskonalimy go, rozwijamy, a podnosząc swoje kompetencje, odczuwamy satysfakcję, czujemy się spełnieni i zmotywowani do dalszych kroków. Konsekwencją owego procesu jest pojawienie się zawodowej pasji. Są to zatem terminy wzajemnie się uzupełniające, tworzące harmonijną całość i esencję nauczycielstwa.

Należy podkreślić, że intensywność, wielość i sposób realizowania powinności w zawodzie nauczyciela weryfikują prawdziwość powołania i pasji. Płaszczyzna szkolna i związane z nią trudności czy wyzwania stają się bowiem sprawdzianem obranej ścieżki zawodowej. Pierwsze zafascynowanie, euforia ustępują miejsca trudnościom pracy z uczniami, rodzicami, wielości zadań i wytycznych, które są przypisane do obranego zawodu. Jedynie osoby z prawdziwym powołaniem przyjmą tę perspektywę pracy w szkole i cały wachlarz powinności, czerpiąc satysfakcję z pełnionych obowiązków, z pełnym entuzjazmem będą realizować lekcje, podejmować różne inicjatywy – to wszystko bowiem ich uszczęśliwia i daje poczucie spełnienia zawodowego. Natomiast nauczyciele bez powołania i pasji będą odczuwać przytłoczenie, zmęczenie i niechęć do jakichkolwiek nowych wyzwań. Bez większego zaangażowania będą jedynie wprowadzać materiał dydaktyczny, starając się zrealizować zaplanowany dział. W ich sposobie bycia i uczenia nie będzie dostrzegalna pasja, a to z kolei będzie miało negatywny wpływ na odbiór przez uczniów jego osoby oraz szkoły, a także zniechęcało do samej nauki.

Niewątpliwie pasja i powołanie stanowią szczególny rodzaj wsparcia w odniesieniu do coraz liczniejszych powinności, które stoją przed nauczycielem. Nauczyciel z powołania, realizując obowiązki zawodowe, opiera je o szeroki wachlarz pozytywnych cech osobowych oraz postawę odpowiedzialności za proces kształcenia ucznia. Zdaje sobie sprawę, że wspomniane powinności opiekuńcze, dydaktyczne i wychowawcze to triada działalności nauczyciela, która winna być realizowana na każdym szczeblu edukacji, z uwzględnieniem dostosowania procesu kształcenia odpowiednio do wieku ucznia.

Realizowane powinności nierozzerwalnie związane są z jakością nauczania, która niewątpliwie zależna jest od entuzjazmu i pasji nauczyciela. Robert Fried (1995, s. 47) podkreślił, iż dostrzegalna jest oczywista zależność pomiędzy nauczaniem z pasją a poziomem nauki uczniów. Kiedy uczniowie dostrzegą, iż dana płaszczyzna nauki jest dla nauczyciela pasją, wówczas uczenie ich polega na rozbudzaniu zainteresowania, inspiracji, nie zaś na zmuszaniu czy egzekwowaniu dyscypliny i postuszeństwa, by móc zrealizować lekcję. Dalej wspomniany Autor zauważał, że zaufanie i szacunek to płaszczyzny umożliwiające prawidłowe relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem, te zaś mają istotny wpływ na proces uczenia się (s. 47). Ponadto jeśli uczniowie nie są w stanie odnieść tego, czego się uczą, do otaczającej ich rzeczywistości, wówczas motywacja i chęć nauki gwałtownie spada. Uwzględniwszy powyższe prawidłowości, należy stwierdzić, że ukończenie studiów i wyuczenie techniki prowadzenia lekcji wydają się być niewystarczające dla skuteczności procesu nauczania-uczenia się. Pasja jest tą wartością, która uzupełnia zdobytą wiedzę i kompetencję, prowadząc do efektywnego procesu przekazywania wiedzy, inspirowania i motywowania uczniów do nauki (Fried, 1995, s. 47).



Rys. 1

Korelacja pomiędzy powołaniem, pasją i powinnościami w zawodzie nauczyciela (źródło: opracowanie własne).

Zaprezentowany wykres (rys. 1) to synteza omówionych sformułowań wskazujących na intensywne korelacje zachodzące pomiędzy nimi. Powołanie i pasja to nieodłączne elementy pracy nauczyciela, stanowiące źródło wsparcia wobec powinności – powołanie, pasja i powinności to triada świadomego nauczycielstwa.

Wnioski

Konkludując, zestawienie pojęć *powołanie* i *pasja*, w odniesieniu do powinności w zawodzie nauczyciela, bezsprzecznie akcentuje kwintesencję owej profesji. Powołanie i pasja to określenia postawy, która motywowana jest psychiką nauczyciela, są tak samo ważne, wzajemnie się przeplatają i stanowią narzędzie do mierzenia się z wielością powinności, które z kolei stanowią nieodłączny element pracy nauczyciela w przestrzeni szkolnej. Puentą okazuje się również to, że nauczyciel wykonujący obowiązki z pełnym zaangażowaniem i poczuciem misji, prowadzący każdą lekcję jako nowe wyzwanie – w znacznym stopniu ogranicza bądź całkowicie przeciwdziała pojawieniu się demotywacji zawodowej. Charakteryzuje się pracowitością, oddaniem i nieustannym pogłębianiem wiedzy, rozszerza zawodowe kompetencje, by móc dostosowywać swój warsztat pracy do wciąż zmieniających się uczniów. Wprowadzając innowacyjne metody nauczania, czujnie je obserwuje, sprawdzając ich skuteczność, przy jednoczesnym oka-

zywaniu empatii, wsparcia, bądź cierpliwie powtarzając niezrozumiałe dla klasy zagadnienia. Bezsprzecznie nauczyciel z powołaniem i pasją zupełnie inaczej postrzega swoje powinności, nie traktuje ich w kategorii trudów, lecz jako płaszczyznę dającą poczucie spełnienia czy radości; wyzwania, które podejmuje, pomimo upływu lat nie stają się monotonią.

Wymaganiom, jak i wszelkim trudnościom przypisanym do profesji nauczyciela, może sprostać jedynie osoba z powołaniem i pasją, gdyż dla takiego nauczyciela to coś więcej niż tylko praca. Opierając swoje działania na pasji, jest w stanie dotrzeć do każdego ucznia – nawet tego trudnego. Potrafi zmotywować i zachęcić do nauki, wyzwalając w uczniach poczucie sukcesu, ale i jednocześnie „zarażać” własnym entuzjazmem:

mój entuzjazm wpływa na dzieciaki. Rzadko idę na zajęcia po to, żeby zajmować się rzeczami, które mnie nie interesują, bo wiem, że nie zrobię ich dobrze. Jeśli jednak jakaś sprawa czy temat są dla mnie interesujące i zajmę się nimi w klasie, widać, że w pewien sposób uczniowie podchwytyją to zainteresowanie. W zasadzie oni też stają się entuzjastami [...] (Woods, 1996, s. 67).

Bibliografia

- Day, Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fried, R.L. (1995). *The passionate teacher: A practical guide*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Hansen, D.T. (1995). *Conceptions of teaching and their consequences*. New York: Teachers College Press.
- Hansen, D.T. (2001). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- Kaczmarczyk, A., Kątny, M. (2010). Nauczyciel — zawód, misja czy powołanie? *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 19, 65–75.
- Kozak, E. (2009). *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun, wychowawca*. W: S. Popek, A Winiarz (red.), *Nauczyciel. Zawód, powołanie, pasja* (s. 147–159). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Meier D., (1995). *The power of their ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem*. Boston: Beacon.
- Muchacka, B., Kogut, W. (2006). *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*. Kraków: Impuls.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pankowska, D. (2011). *Pedagogika dla nauczyciela w praktyce*. Kraków: Impuls.

- Popek, S., Winiarz, A. (2009). *Nauczyciel. Zawód, powołanie, pasja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie.
- Reber, A.S., Reber, E. (2008). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. poz. 1668, z późn. zm.
- Wiśniakowska, L. (2004). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woods, P., Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments: The art of teaching in Primary School*. Buckingham: Open University Press.
- Woźniak-Krakowian, A. (2013). Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 22, 119–131.

The importance of vocation and passion for duty in the teaching profession

Abstract

This article examines issues such as vocation, passion and duties, which constitute the essence of everyday school life. The quintessence of the considerations is the correlation between vocation and passion, because these are mutually complementary constructs that only when combined create the essence of teaching, but also an effective tool for facing the challenges, difficulties, and multiplicity of duties that a teacher faces. Moreover, vocation and passion are areas indicating full commitment and awareness of the mission, while enabling professional and reliable implementation of basic duties, i.e. caring, teaching and upbringing, regardless of the constant changes taking place in every area of life, especially educational. A teacher with a vocation and passion does not perceive his duties in the context of institutional work alone, but as a source of personal and professional fulfillment.

Keywords: teacher, vocation, passion, duties.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.13>

Ewelina KULAS

<https://orcid.org/0000-0002-2049-4082>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: ewelina.kulas5135@gmail.com

Empatia kognitywna i neurony lustrzane w kontekście pedagogiki

Streszczenie

Artykuł jest analizą działania neuronów lustrzanych w kontekście roli i znaczenia edukacji. Autorka zwraca uwagę na powiązanie empatii kognitywnej z obszarem aktywności pracy neuronów lustrzanych. Problemem u niektórych uczniów może okazać się aktywacja neuronów w procesie uczenia się, szczególnie podczas nabywania wiedzy z zakresu edukacji społecznej i emocjonalnej. Trudności z tymi sferami odczuwają dzieci w spektrum autyzmu, z depresją, z zespołem Aspergera. Dodatkowo w artykule poruszana jest specyfika procesu uczenia się u dzieci na wczesnym etapie edukacji. Celem artykułu jest przedstawienie istoty działania neuronów lustrzanych i oddziaływania empatii kognitywnej na jakość uczenia się. Analiza biologiczna procesu uczenia się jest fascynującym obszarem, dzięki któremu pedagog może pogłębić swoją wiedzę i wdrożyć w edukacji nowe metody nauczania.

Słowa kluczowe: neurony lustrzane, empatia kognitywna, pedagogika, społeczne uczenie się.

1. Biologiczne aspekty empatii kognitywnej

W dzisiejszym świecie nauki o mózgu neurobiologiczne podejście do empatii kognitywnej stanowi fascynujące pole badawcze, rzucające światło na tajemnice tego, jak nasz mózg przetwarza informacje związane ze zrozumieniem myśli i emocji innych ludzi. Emocje i zdolność do zrozumienia perspektywy innych są kluczowymi elementami empatii kognitywnej, a badania neurobiologiczne dostarczają nam narzędzi do lepszego zrozumienia tego, jak te procesy zachodzą na poziomie neuronalnym. Z perspektywy pedagogiki znajomość działania mechanizmów neuronów lustrzanych jest podstawą do lepszego zrozumienia em-

patii, szczególnie na wczesnym etapie nauczania, jakim jest edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.

Ciekawym aspektem jest podejście fizjologiczne/biologiczne w opisie tego, jak zachowuje się mózg podczas odczucia empatii. Jednym z kluczowych obszarów mózgu związanych z empatią kognitywną jest spoidło przednie, ten obszar zaangażowany jest w percepcję emocji, rozpoznaje uczucia innych osób (Kaczmarek, 2023). Jego aktywacja koreluje ze zdolnością do zrozumienia, jakie emocje towarzyszą innym ludziom w danym kontekście społecznym. Następną jest kora czołowa, tzw. centrum procesów poznawczych (Jankowiak-Siuda i in., 2009, s. 54). To tutaj następuje analiza sytuacji społecznych, a myślenie abstrakcyjne umożliwia zrozumienie perspektywy innych, interpretację bodźców społecznych i podejmowanie decyzji, które są zgodne z empatycznym zrozumieniem sytuacji. Innym obszarem mózgu jest lustro neuronowe – to zjawisko jest szczególnie zastanawiające ze względu na specyfikę działania tych neuronów, są one aktywowane zarówno podczas wykonywania określonego działania, jak i obserwowania innej osoby wykonującej to samo działanie. Rola lustra neuronowego umożliwia nam „odtworzenie” emocji, zrozumienie i współodczuwanie (Kaczmarek, 2023). Neurony te są bezpośrednio powiązane z obszarem F5 w korze ruchowej, który jest częścią układu odpowiedzialnego za planowanie i kontrolowanie ruchów. Same badania nad neuronami kanonicznymi przyczyniają się do rozwinięcia wiedzy na temat tego, jak mózg integruje informacje o własnych działaniach i działaniach innych, co jest kluczowe dla zrozumienia mechanizmów empatii kognitywnej.

Kolejnym ważnym elementem w działaniu empatii kognitywnej jest ciało migdałowe. To właśnie w tym obszarze mózgu zachodzą procesy związane z rozpoznawaniem i przetwarzaniem emocji innych osób, co wpływa na naszą zdolność do zrozumienia ich stanu emocjonalnego. Amygdala jest szczególnie zaangażowana w przetwarzanie emocji, zwłaszcza tych związanych z lękiem i nagrodą (Werka, 1993, s. 387). Ostatnim obszarem jest kora czuciowa – odpowiedzialna za przetwarzanie bodźców zmysłowych. Dzięki tej części mózgu jesteśmy w stanie lepiej zrozumieć fizyczne doświadczenia innych, co również stanowi istotny element empatii. Całość jest bardzo fascynująca ze względu na specyfikę tego, jak wiele obszarów mózgu musi być uaktywnionych do odczucia empatii. Neurobiologiczne podejście do empatii kognitywnej umożliwia zgłębianie działania ludzkiej psychiki i odkrywanie nowych norm terapii, nauczania i rozumienia skomplikowanych interakcji społecznych. W efekcie pedagog znający procesy zachodzące w mózgu ucznia podczas odczuwania empatii, jak i uczenia się, może lepiej wspierać jego rozwój, co pomoże dziecku maksymalnie wykorzystać potencjał emocjonalny i intelektualny.

Wszystkie te stwierdzenia są możliwe dzięki rejestracji aktywności konkretnych obszarów mózgu w czasie rzeczywistym, czyli dzięki wykorzystaniu technik neuroobrazowania. W kontekście empatii kognitywnej neuroobrazowanie do-

starcza informacji na temat aktywacji mózgu podczas zrozumienia myśli, intencji i emocji innych ludzi (Kaczmarek, 2023).

2. Teoria umysłu

Znana na całym świecie tzw. teoria umysłu (*Theory of Mind*, ToM) to zdolność wrodzona polegająca na dopasowywaniu sobie lub osobom trzecim pragnień, przekonań i intencji. Innymi słowy – jest to naturalna umiejętność spojrzenia na sprawę z perspektywy innej osoby, próba zrozumienia emocji drugiego człowieka, ale także jego potrzeb. Bezpośrednio z tym koreluje zdolność tzw. czytania w umyśle (*mind-reading*), to dzięki niej człowiek staje się ludzki, potrafi wczuć się w sytuację innego. Bez owej predyspozycji społeczeństwo nie jest w stanie tworzyć silnych relacji. Dodatkowo *czytanie w umyśle* wpływa na myślenie typowo ludzkie, jakim jest umiejętność operowania sarkazmem, poczuciem humoru, metaforą oraz kłamstwem, a to pozwala na dogłębne zrozumienie drugiego człowieka (Howlin i in., 2010).

U dzieci rozwijających się prawidłowo taka zdolność pojawia się spontanicznie w trakcie interakcji społecznych i nie wymaga specjalnego pobudzania czy wzmacniania. Teoria umysłu umożliwia szybkie odnajdywanie się w relacjach międzyludzkich, naukę złożonych umiejętności interpersonalnych oraz rozwijanie kompetencji komunikacyjnych. Już w okresie płodowym dziecko dostosowuje się do ruchów matki. Występuje komunikacja, która na swój sposób jest intuicyjna i dla matki, i dla dziecka, a takie porozumienie skutkuje silną więzią, jaka występuje w większości przypadków między matką a dzieckiem. Fenomen tego porozumienia oddaje stwierdzenie, że matki są w stanie wyczuć potrzeby swojego nienarodzonego dziecka, co może objawiać się np. w instynktownym przyjmowaniu określonych pozycji ciała, zmianach w diecie lub emocjonalnym reagowaniu na ruchy płodu (Szymczak, 2014, s. 237). Niemniej jednak ciężko stwierdzić, czy istnieje instynkt macierzyński wrodzony, czy jest to po prostu zjawisko wynikające z gotowości kobiety do podjęcia roli matki. Dodatkowo istnieje silne połączenie fizjologiczne i biochemiczne między matką a dzieckiem poprzez łożysko, które umożliwia wymianę hormonów i innych sygnałów biologicznych (Matuszczak-Świgoń i Kowalska-Żelewska, 2020, s. 86). W związku z tym powstają liczne sugestie, że płód może reagować na emocje matki, szczególnie na stres, co jeszcze bardziej wzmacnia przekonanie o tej niezwykłej relacji. Mimo tego, że zjawisko to jest trudne do pełnego zrozumienia, intuicja matki w połączeniu z biologicznymi mechanizmami może tworzyć wyjątkową formę komunikacji już podczas ciąży. Niektóre badania dowodzą, że:

aktywność systemu lustrzanych neuronów leży u podłoża komunikacji między płodem a matką. Częstość oraz intensywność i złożoność form tej komunikacji wzrasta w okresie

ciąży równolegle z rozwojem mózgu płodu. Noworodek tuż po urodzeniu przejawia pewne formy naśladownictwa i wzajemności, czyli rudymentalne formy komunikacji (Rostowski i Rostowska, 2014, s. 51).

Umiejętność czytania umysłu jest cechą rozwijającą się naturalnie i kształtuje się między pierwszym a czwartym rokiem życia. Już dwulatki spontanicznie bawią się „w udawanie”, podejmują zabawy tematyczne, podczas których przypisują przedmiotom inne funkcje niż te, które mają w rzeczywistości. Trzylatki i czterolatki rozumieją, że emocje mogą wynikać z określonych sytuacji, w pewnym stopniu są w stanie przewidzieć konsekwencje znanych im już wydarzeń, np. przyjemne zdarzenie wywołuje radość, sytuacja trudna wywołuje smutek. Natomiast pięcioletki potrafią pojąć, że przekonania mogą wpływać na emocje – dziecko pojmuje, że nie dostanie tego, czego chce, i staje się smutne (Prędkiwicz, 2017, s. 48).

3. Dysfunkcje empatii kognitywnej

Mimo biologicznego uaktywnienia odczuwania empatii, nie u każdego człowieka ona występuje. Dysfunkcje empatii kognitywnej to trudności w zrozumieniu i interpretacji myśli, emocji i zachowań społecznych. W dzisiejszych czasach coraz częściej diagnozuje się takie zaburzenia. Jest to szczególnie ważny aspekt w kontekście nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Dziecko rozwijające empatię w sposób odmienny od normy może napotkać wiele trudności w tworzeniu relacji z rówieśnikami, w wychwytywaniu i identyfikowaniu emocji u innych. To może wprawiać je w niepokój podczas odczuwania głębszych emocji. Nauczyciel dostrzegający wzajemne powiązania może w większym stopniu kierować procesem edukacyjnym ucznia i wpływać na kształtowanie pożądanych zachowań. Przyzwolenie na uaktywnienie systemu neuronów lustrzanych w procesie adaptacji pozwala dziecku na głębsze dostrzeżenie, zrozumienie i dostosowanie się do wymogów realizowanego zadania. W przypadku występowania działań niepożądanych uczeń też jest bardziej podatny na wyhamowanie nieodpowiedniej formy działania (Rostowski i Rostowska, 2014, s. 50).

Zaburzenia spektrum autyzmu są już wstępnie diagnozowane na etapie przedszkolnym. Takie dzieci często mają trudności w zrozumieniu i interpretacji społecznych sygnałów, w czytaniu mowy ciała, w formułowaniu społecznych sądów, co wpływa na ich zdolność do empatii kognitywnej. Szczególnie zaburzone jest tu działanie neuronów lustrzanych, co później skutkuje zaburzeniami w socjalizacji, a nawet i wykluczeniem/odizolowaniem z życia społecznego.

Zaburzenia społecznej percepcji, czyli zespół Aspergera, charakteryzuje się doświadczaniem trudności w zrozumieniu subtelnych niuansów społecznych, co wpływa na zdolność do empatii kognitywnej. Z perspektywy nauczyciela eduka-

cja ucznia z zespołem Aspergera jest niezwykle doświadczeniem, ponieważ na wczesnym etapie edukacji naucza się dzieci przez budowanie skojarzeń oraz abstrakcyjnych sytuacji wyobrażeniowych, a w tym przypadku trzeba całkowicie przestawić swój proces myślenia i rozumowania, aby uczyć dziecko z zespołem Aspergera w odpowiedni sposób. Dobry pedagog powinien w tych okolicznościach zmodyfikować myślenie i dostosować się do potrzeb dziecka. Należy podjąć próbę zrozumienia dziecka w jego odmienności.

Zaburzenia psychiczne – schizofrenia, zaburzenia osobowości, depresja – tu również występują trudności w zrozumieniu myśli innych oraz rozpoznawaniu ich emocji (Joško-Ochojska, 2015, s. 17). Zaburzenia myślowe mogą wpływać na zdolność do logicznego zrozumienia perspektywy innych. Brak zdolności do empatii kognitywnej często prowadzi do sytuacji zagrożenia życia osoby zaburzonej lub innych osób w jej otoczeniu. Szczególnie widoczne zaburzenie funkcji neuronów lustrzanych można zaobserwować podczas aktywnej fazy choroby. Wraz ze wzrostem zmian w obszarze neuronów lustrzanych wzrasta natężenie cech psychopatycznych (Joško-Ochojska, 2015, s. 20).

Ostatnim aspektem, bardzo często występującym już na etapie edukacji początkowej, jest zaburzenie uwagi i koncentracji. Dzieci te mają problemy z odczytywaniem sygnałów społecznych i skupianiem się na myślach innych ludzi. Bardzo łatwo ulegają rozproszeniu uwagi, co szczególnie widoczne jest w grupie społecznej, w której występuje dużo bodźców. Zrozumienie i identyfikacja tych dysfunkcji przez nauczyciela przedszkolnego i wczesnoszkolnego ma kluczowe znaczenie dla skutecznych interwencji terapeutycznych, edukacyjnych i społecznych, które mają na celu wspieranie jednostek z trudnościami w empatii kognitywnej.

4. Dylematy etyczne związane z empatią

Wykształcenie empatii już u małego dziecka jest bardzo pożądane przez społeczeństwo. Istnieją liczne strategie wdrażania empatii, wkomponowujące ją w świat dziecka. Jednak co należy zrobić w sytuacji, gdy dziecko nie chce być empatyczne bądź nie może ze względu na dysfunkcje? Skoro idea empatii opiera się na poszanowaniu i wyrozumiałości, można zapytać: czy etyczne jest zmuszanie ludzi do bycia empatycznymi? Czy empatia jako powszechna reguła, która staje się pożądanym nakazem społecznym, jest czymś dobrym w kontekście etycznym? Szczególnie w kontekście edukacji zmuszanie uczniów do empatii może prowadzić do niechęci lub poczucia wymuszonej moralności. Dodatkowo problemem może stać się masowe narzucanie norm empatycznych, co grozi stworzeniem społeczeństwa, w którym panuje ograniczona autentyczność i spontaniczność. To, co przekracza etyczne granice obowiązku empatii, ma ścisły

związek z moralnością. Beverley Garrigan razem ze współpracownikami przeprowadził badania, które wskazały, że system neuronów lustrzanych odpowiedzialny za zdolność współodczuwania stanów emocjonalnych (empatia emocjonalna) oraz rozumienia intencji kierujących działaniami innych (empatia poznawcza) ulega aktywacji również w trakcie rozwiązywania dylematów moralnych (Kot, 2019, s. 62). Empatia, która silnie odwołuje się do uczuć oraz emocji, koncentruje się na jednej osobie, stawiając ją jako punkt centralny. Sądy wydane na temat danej osoby są zatem stronnice, co skutkuje uprzedzeniem i brakiem obiektywizmu. W sytuacjach wymagających obiektywnego wsparcia zbytnia empatia może prowadzić do przyjęcia jednostronnej perspektywy pacjenta, co jest szkodliwe.

Dodatkowo w XXI wieku empatia jest również silną bronią, która działa wbrew zasadom moralnym. Wykorzystywanie empatii jako narzędzia wpływania na innych stało się popularną techniką manipulacyjną. Takie narzędzie wpływu na skalę masową jest niebezpieczne i stanowi zagrożenie dla tej „prawdziwej” (naturalnej) empatii, która stanowi podstawę moralności. David Hume już w XVIII wieku w swojej pracy zwracał uwagę na fakt, że

zasadniczą rolę w podejmowaniu decyzji co do moralnego potępiania lub uznania odgrywają *uczucia*, które to zakorzenione są w ludzkiej psychice i naturze, co czyni je wspólne wszystkim ludziom. Dzięki nim każdy człowiek zdolny jest do *od-dźwięku uczuciowego* [*sympathy*] (Hume, 1963, s. 62).

Zatem przymus do empatii kłóciłby się z ideą człowieczeństwa. Empatia, która jest kluczowym elementem ludzkiej natury, fundamentem moralności i więzi społecznych, powinna być nieskazitelna i niewymuszona, aby wzmacniać to, co dobre w człowieku. Należy budzić w ludziach autentyczną empatię i wspierać to, co naturalne i spontaniczne. W edukacji winno się kształtować rozwój empatii w sposób, który szanuje autonomię jednostki oraz uwzględnia jej ograniczenia emocjonalne i psychiczne.

5. Rola edukacji w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej

Ważną rolę edukacji jest rozwijanie i wspieranie inteligencji emocjonalnej u dziecka. Należy kształtować u dzieci empatię niezależnie od ich punktu wyjściowego, jakim jest poziom inteligencji emocjonalnej „na start”. Mimo licznych badań potwierdzających, że mózg osoby z zaburzoną funkcją neuronów lustrzanych różni się od prawidłowo działającego, możliwe jest choć częściowe odwrócenie zaniku empatii (Joško-Ochojska, 2015, s. 23). Szkoła powinna być miejscem, które stwarza warunki do ciągłego rozwijania zdolności do empatii. Obecnie, w dobie Internetu oraz specjalistycznych urządzeń do badania pracy mózgu, pedagodzy mogą korzystać z wartościowych artykułów lub badań dotyczących

znaczenia biologii w procesie uczenia się. Znajomość i wiedza na temat ludzkiego mózgu to dziedzina nauki, która w nadchodzących latach może odegrać kluczową rolę w kształceniu i szkoleniu nauczycieli (Oelszlaeger-Kosturek, 2020, s. 61). Ważne jest, by nauczyciel nie tylko posiadał tę wiedzę, ale i z sukcesem ją wdrażał. Szczególnie jest to potrzebne w świadomym kształtowaniu procesu przekazywania i odbioru informacji.

Odbiór i przetwarzanie informacji uzyskanych podczas lekcji przez ucznia są zależne od towarzyszących mu emocji w momencie pozyskiwania wiedzy. Na zapamiętywanie oddziałują emocje odczuwane w danej chwili. Zaciekawianie tematem i atrakcyjność lekcji powodują, że uczeń jest zadowolony, a to wpływa na efektywne uczenie się. Natomiast stres czy znudzenie doprowadzają do rozproszenia uwagi, co skutkuje zignorowaniem informacji i miernym ich zapamiętaniem (Oelszlaeger-Kosturek, 2020, s. 69).

Mimo że uczeń pozyskuje informacje w szkole, to odpowiednio zaciekawiony i zainspirowany do zgłębiania tematu myśli o tym także po lekcjach. Zatem proces głębokiego zapamiętywania informacji zostaje przeniesiony na rzeczywistość pozaszkolną, a ujmując to szerzej – odbywa się nie tylko „na jawie”, ale i we śnie, gdzie mózg „porządkuje” nabytą wiedzę. Dokładnie dzieje się to w fazie snu REM dzięki hipokampowi, to on przekazuje pozyskane informacje do kory mózgowej, aby doszło do dalszego ich przetwarzania i w efekcie do zapamiętania (Spitzer 2007, s. 130). Wiedza o tym procesie jest niezwykle przydatna w nauczaniu, a często bywa bagatelizowana przez nauczycieli.

Na wczesnym etapie edukacji należy wykształcić u dzieci umiejętność uczenia się. Błędem jest dzielenie czasu na ten poświęcony na naukę i czas wolny od niej. Mózg uczy się bez przerwy nowych rzeczy, czy to na lekcji, czy na przerwach, czy podczas obiadu, a nawet podczas oglądania filmu. Gdyby przekazywać dzieciom, że – tak naprawdę – ciągle się uczą i pozyskują nową wiedzę oraz umiejętności, i że jest to proces ciągły, można by zapobiec stygmatyzacji czasu szkolnego jako wydzielonego czasu „na naukę”. W ten sposób można zapobiec rozbudzeniu niechęci do nauki, która szczególnie występuje w wieku nastoletnim.

Na lekcji powinny być obecne analizy problemów ujmowanych z różnych perspektyw, by utrwalić w dzieciach dążenie do zgłębiania tematu. Takie działanie doprowadzi do lepszego poznania treści przez dziecko, a tym samym bardziej je zaciekawi, co w efekcie przełoży się na lepsze zapamiętanie treści. Jeżeli nauczyciel jest zafascynowany przedmiotem, to uczniom również udzieli się jego entuzjazm i fascynacja przejdzie na nich, jeśli natomiast sam nauczyciel nie czerpie radości z nauczania, to uczniowie odbierający jego przekaz biernie będą wychodzili z wiedzą jałową i bez powiązania z treściami już im znanymi. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel sam rozumiał istotę przekazywanych treści i był częścią przyjaznej atmosfery, bo to ona wpływa na odczuwane emocje. Tworzenie zaś sytuacji pełnych stresu i napięć na lekcji odniesie odwrotny skutek od zamie-

rnego i wykształci u dzieci niechęć i lęk do nauki, a to najgorsze, co może się przydarzyć. Człowiek bojący się uczenia „zabija” mózg, który wówczas nie ma warunków do rozwoju.

Dodatkowym atutem sprzyjającym zapamiętywaniu jest wykorzystanie różnych metod nauczania, które dodatkowo zaktywizują uczniów. To *brain-correct teaching*, czyli nauczanie oparte na zasadzie: „naucz”, zanim uczeń odpowie „w porządku”. Proces nauczania polega na podsuwaniu podpowiedzi dziecku, aby samo mogło dojść do wiedzy. Nauczyciel występuje tu w roli obserwatora, towarzysza, który traktuje ucznia jako osobę zdolną do dyskusji i dojścia do wiedzy (Schachl i Petlák, 2019, s. 162). Neurodydaktyka jest połączeniem neuro nauki oraz pedagogiki, które starają się wpłynąć na proces nauczania. Ważne jest, żeby znaleźć sposoby na pogłębianie uczenia się. Neurodydaktyka koncentruje się na zrozumieniu istoty procesów zachodzących w mózgu podczas pozyskiwania wiedzy oraz dostosowaniu technik i metod, które pozwolą na efektywne uczenie się zgodne z potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi dzieci (Schachl i Petlák, 2019, s. 162). Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z istoty emocji bezpośrednio w edukacji. Funkcje emocji są następujące:

- funkcja orientacyjna – pozytywne emocje budzą i wspierają zainteresowanie uczniów programem nauczania. Uczeń z zainteresowaniem zdobywa nowe informacje;
- funkcja aktywacji – pozytywne emocje wspierają i rozwijają procesy poznawcze. Bez emocji nauka i zainteresowanie programem nauczania są niemożliwe;
- funkcja modulacji – pozytywne emocje wspierają optymalne funkcjonowanie procesów poznawczych, są „rezerwuarem energii”, ale mobilizują też całą istniejącą wiedzę, czyniąc naukę łatwiejszą, ciekawszą i użyteczną w innych czynnościach;
- funkcja metapoznawcza – pozytywne emocje pomagają uczniom zrozumieć siebie, dzięki czemu mogą oni wybierać takie procedury i mechanizmy, które pozwalają efektywnie się uczyć, innymi słowy – „uczenie się rozumienia siebie to uczenie się uczenia” (Perkun, 2006, s. 315–341, przeł. E.K.).

Wszystkie te funkcje mają ogromne znaczenie w edukacji już na jej wczesnym etapie. Dzieci uczą się poprzez skojarzenia myślowe oraz lepiej zapamiętują informacje, jeśli ich zdobywaniu towarzyszą pozytywne emocje. Dlatego pedagogika i neuronauka powinny ze sobą korelować i tworzyć grunt do prawidłowego rozwoju dzieci. Prowadzone lekcje w szkole powinny być przystosowane do możliwości dzieci i nastawione na otwartość. Zajęcia powinny być miejscem, gdzie uczniowie sami stawiają hipotezy, bazują na ciekawości poznawczej i przebywają w przyjaznej atmosferze (Żylińska, 2013, s. 2). Szczególnie ważne jest wzbudzenie ciekawości, bo to dzięki niej mózg dziecka ocenia coś jako nietypowe, nowe, atrakcyjne. W efekcie uczeń łatwiej zapamiętuje poznane treści

i przechowuje je w pamięci długotrwałej, co skutkuje głębszym zapamiętaniem informacji (Żylińska, 2013, s. 3).

6. Uśmiech neurobiologiczny jako komunikacja niewerbalna

Inną cechą, która jest nieodłącznym elementem dziecka przedszkolnego i wczesnoszkolnego w toku edukacji, jest „uśmiech neurobiologiczny” – odnosi się do zjawiska, w którym uśmiech wywołuje nie tylko reakcję społeczną, ale również aktywuje pewne obszary mózgu i wpływa na naszą neurobiologię. Podczas występowania uśmiechu neurobiologicznego obserwujemy również pewne aktywności mózgu. Dzięki technice neuroobrazowania wiemy, że uśmiech może aktywować obszary korelujące z nagrodą i przyjemnością oraz uwalniać endorfiny, czyli substancje chemiczne w mózgu związane z uczuciem przyjemności i złagodzeniem bólu (Kaczmarek, 2023). Badania neuroobrazowania pokazały również, że przeżycia traumatyczne lub powodujące ogromny smutek, jak np. rozstanie z partnerem, wzbudzają aktywność tych samych obszarów mózgu, co podczas odczuwania bólu fizycznego. Uśmiech jest jednym z kluczowych elementów komunikacji społecznej, dlatego też to on aktywuje reakcje społeczne u innych ludzi, zachęcając do nawiązywania więzi społecznych i budowania relacji. Dzięki neuronom lustrzanym uśmiech jest zarówno akcją, jak i bodźcem społecznym – kiedy dostrzegamy uśmiech innej osoby kierowany do nas, często go odwzajemniamy. Niektórzy badacze sugerują, że uśmiech może pomagać w redukcji poziomu stresu, zarówno u osoby uśmiechającej się, jak i obserwującej ten uśmiech. Zjawisko to łączy się z regulacją poziomu kortyzolu – hormonu stresu (Łyczko, 2024). Uśmiech neurobiologiczny ilustruje, jak bardzo aspekty emocjonalne i społeczne są związane z biologią człowieka. Zbieżność ta podkreśla znaczenie komunikacji niewerbalnej, a także wpływ pozytywnych interakcji społecznych na funkcjonowanie naszego mózgu.

Według Helmutha Plessnera pierwszy uśmiech w życiu człowieka, kiedy się rodzi, oraz ostatni uśmiech – przed śmiercią, to tylko mimowolne skurcze mięśni. Jednak istotny jest uśmiech pojawiający się na przestrzeni całego życia, gdy w człowieku uśmiecha się rozum. Przedmiotem badań Plessnera była ekscentryczna pozycjonalność – wedle tej koncepcji człowiek jest istotą ekscentryczną, mającą możliwość przeżywania siebie i świata niejako od wewnątrz, ale też wykraczania poza własne centrum oraz bycia przedmiotem refleksji – „jestem ciałem, w ciele i poza ciałem” (Plessner, 1988, s. 234). Wedle pozycjonalności, rośliny i zwierzęta są istotami koncentrycznymi i tylko istota ludzka może wyjść poza własne granice. Człowiek jako istota posiadająca świadomość potrafi zapanować nad swoją duchowością. To właśnie uśmiech jest wyrażeniem duchowości, a śmiech czy płacz są upadkiem, kiedy człowiek pada ofiarą owej duchowości

(Plessner, 1988, s. 234). Śmiech w sytuacjach krytycznych, krańcowych, według Plessnera, to moment rujnowania człowieczeństwa, kiedy granice zostały unieczystwione i kiedy człowiek traci kontrolę nad sobą. Uśmiech zaś to triumf człowieczeństwa.

Zatem uśmiech w koncepcjach filozoficznych wiąże się z umysłem. Jak pisze Aleksandra Kunce:

uśmiech jest intelektualny, zdystansowany i dotyka granic tego, co możliwe jako ludzkie, naprowadza nas na poczucie granic naszej kondycji. Nie wybucha ekstatycznie, nie pławi się w szale, ale i nie zasklepia się w sobie. Uśmiech dotyka maski i prawdy rozumienia jednocześnie. Utkany jest z pozorów i autentycznej emocji, i pracy intelektu. Uśmiech otwiera przestrzeń możliwego (Kunce, 2008, s. 180).

W rozumieniu uśmiechu neurobiologicznego ważne jest, aby zrozumieć istotę świadomości, bo to odróżnia człowieka od zwierzęcia. Istota ludzka wyczuwa emocje i intencję drugiego człowieka i w naturalny sposób je odwzajemnia. Rolą świadomości jest stawianie granic, poza które człowiek ma możliwość wykroczyć, ale także zachowanie pewnego dystansu. Dzięki temu człowiek ma możliwość wspiąć się na wyżyny oraz upaść (Plessner, 1988, s. 109). Współcześnie wiadomo, że intuicyjne tezy Plessnera zostały potwierdzone w badaniach neurofizjologicznych, w przeciwieństwie do tez Charlesa Darwina – śmiech i uśmiech mają inną filogenezę (Kubica, 2009, s. 27). Uśmiech cechuje się opanowaniem i samokontrolą, która wynika z człowieczeństwa, zatem uśmiech neurobiologiczny jest aktywnością wpisaną w to, co ludzkie, obrazuje stawianie granic, w których człowiek „przetwarza radość”.

7. Refleksyjność jako cecha człowieczeństwa

Refleksja jest kluczowa w kontekście tropienia tego, co ludzkie. To kluczowe pojęcie w naukach społecznych i humanistycznych odnoszące się do zdolności jednostki do zastanawiania się nad własnymi myślami, działaniami i otaczającą rzeczywistością (Chrost, 2017, s. 134). Procesy myślowe zachodzące podczas bycia refleksyjnym odgrywają istotną rolę w rozwoju poznania i samoświadomości. Refleksja pozwala człowiekowi nie tylko na analizę własnych doświadczeń, zrozumienie ich znaczenia i kontekstów, ale także na poczucie człowieczeństwa. Zrozumienie istoty tej zdolności pozwala na głębsze zrozumienie samego siebie oraz świata. Sam termin *refleksja* wywodzi się z łaciny – *reflexio* oznacza ‘zginanie’, ‘przechylenie’, ‘odbijanie’, ‘zawracanie’ (Kopaliński, 1989, s. 433). Dzięki refleksyjności człowiek uczy się właśnie „odbijać” swoje zachowania, co czyni go bardziej empatycznym. Nawiązując do empatii kognitywnej, można analizować zachowania innego człowieka w kontekście swoich zadań i przewidywać skutki wybranych i zaobserwowanych aktywności. Wanda Woronowicz jako autorka

edukacji refleksyjnej przybliży wychowanie i edukację, rozpatrując je w kategorii refleksyjności. Autorka uznaje, że dochodzenie do prawdy jest istotą zdobywania wiedzy:

Chcę bronić tezy, że dokonujący się postęp w naukach związanych z edukacją, szczególnie w rozmaitych dziedzinach psychologii i neurobiologii, dostarcza takiej wiedzy o człowieku, która praktyczną refleksję czyni wprost niezbędną dla korygowania postaw i działań osoby ludzkiej (Woronowicz, 2009, s. 70).

Uczenie się jako „odbijanie” zachowań stanowi ważną składową mechanizmu edukacji.

To, w jaki sposób inni ludzie zachowują się w naszej obecności oraz w stosunku do nas, ma bezpośrednie przełożenie na neurobiologię oraz biologię naszego organizmu. Skutki są odczuwalne w zmianach i regulacji pracy organizmu, reakcjach hormonalnych, układzie krążenia oraz układzie immunologicznym (Woronowicz, 2009, s. 70). Nowo odkryte neurony wrzecionowate i neurony lustrzane odgrywają kluczową rolę w procesach podejmowania decyzji i empatii, mając istotne znaczenie dla refleksji i interakcji społecznych. Komórki zwierciadlane „wyczuwają zarówno, jaki ruch ma wykonać inna osoba, jak i jej uczucia, i natychmiast przygotowują nas do naśladowania tego ruchu i współodczuwania z tą osobą” (Goleman, 2007, s. 12). Zatem empatia kognitywna ściśle nawiązuje do refleksyjności pełnej cech ludzkich. Można stwierdzić, że edukacja refleksyjna skutecznie wspiera rozwój inteligencji społecznej. Wykształcenie nawyku refleksji pogłębia umiejętność jej stosowania w relacjach międzyludzkich. Tak ugruntowana wiedza może znacząco uskutecznić proces uczenia się oraz wspierać dzieci z zaburzonym obszarem emocjonalno-społecznym.

8. Empatia kognitywna – uczenie się dziecka

Zjawisko empatii kognitywnej, szczególnie ważne w psychologii społecznej czy neurobiologii, bywa niedoceniane w pedagogice. W dzisiejszym świecie empatia odgrywa kluczową rolę w budowaniu i utrzymywaniu zdrowych relacji społecznych. Co ciekawe, niektóre osoby znacznie lepiej potrafią przyjąć odmienną perspektywę, podczas gdy inne mogą mieć trudności w empatycznym zrozumieniu sytuacji. Przyczyną mogą być zarówno uwarunkowania biologiczne, jak i przejęte wzorce zachowań zaobserwowane w najbliższym otoczeniu dziecka. Osoby o wysokim poziomie empatii kognitywnej mają tendencję do lepszego radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie czy współpracy w grupie. Często wykorzystują komunikację niewerbalną, taką jak mimika twarzy, gesty czy ton głosu. Zdolność do zrozumienia tych na pozór prostych sygnałów pozwala na lepsze zrozumienie emocji i intencji innych ludzi.

Samo odkrycie neuronów lustrzanych, które są podstawą empatii kognitywnej, było przypadkowe. W latach 90. zespół badaczy, pod kierunkiem Giacoma Rizzolattiego w laboratorium Uniwersytetu w Parmie we Włoszech, zauważył neurony lustrzane w mózgach makaków (Joško-Ochojska, 2015, s. 14). U małp pełnią one podobną funkcję do tych, które później zostały zidentyfikowane u ludzi. Analiza w kontekście ewolucyjnym wykazała, że zdolność do rozumienia i naśladowania działań innych osób była ważnym etapem w ewolucji społeczeństw zwierzęcych, a także w rozwoju zdolności empatii.

Znaczna większość badań nad neuronami lustrzanymi skupiła się, i nadal skupia, nie na tej klasie komórek u makaków, lecz na zastosowaniu teorii neuronów lustrzanych u ludzi. Wiele z tych teorii nadal za punkt wyjścia przyjmuje, że neurony lustrzane makaków leżą u podłoża rozumienia działania (Hickok, 2016, s. 335).

Dojście do punktu, w którym możliwe jest wyjaśnienie genezy rozumienia i naśladowania, kieruje człowieka na nowe obszary badawcze. Idąc za Gregorym Hickokiem, można zwrócić uwagę na istotę tego obszaru naukowego w kontekście całokształtu człowieka i jego funkcjonowania w społeczeństwie na co dzień:

Te małe cuda wspierają nas przez cały dzień. Stanowią istotę tego, w jaki sposób idziemy przez życie. Neurony lustrzane niewątpliwie po raz pierwszy w historii dostarczają prawdopodobnego neurofizjologicznego wyjaśnienia skomplikowanych form poznania społecznego i interakcji z innymi (Hickok, 2016, s. 14).

Zrozumienie, jak działają neurony lustrzane u makaków, może mieć wpływ na rozwój tzw. sztucznej inteligencji, szczególnie na algorytmy, które są projektowane na wzór ludzkiej empatii. Symulacja ich zdolności społecznych jest tak dobrym odzwierciedleniem cech ludzkich, że czasami występuje problem z różnieniem wypowiedzi człowieka od głosu sztucznej inteligencji. Obecnie nawet lodówka, odkurzacz czy auto odpowiadają „męskim” lub „kobiecy” głosem. Może niepokoić fakt, że urządzenia te, kiedy się pomylą, przepraszają, co na swój sposób wzbudza w człowieku empatię, a to przecież tylko przedmioty zaprogramowane do dopasowywania się do sytuacji. Można zatem powiedzieć, że nowe urządzenia cybernetyczne działają na wzór neuronów lustrzanych.

9. Zakończenie

W edukacji nauczyciele mogą dostrzegać i wykorzystywać zrozumienie funkcji neuronów lustrzanych do kształtowania pozytywnych wzorców zachowań i interakcji społecznych w klasie oraz wpływać na pozytywną atmosferę relacji między uczniami, a także rozwijać indywidualne procesy uczenia się. Neurony lustrzane odgrywają ważną rolę w przygotowaniu przyszłych nauczycieli, gdyż dzięki nim można uczyć się, jak lepiej zrozumieć dziecko. Mimo licznych badań, monografii i artykułów na ten temat nie odkryto jednakże pełnego zakresu funk-

cji neuronów lustrzanych. Nadal niewiadomą jest, jak i dlaczego niektóre osoby wykazują większą empatię kognitywną niż inne, jak neurony lustrzane reagują na sytuacje konfliktowe, konkurencję czy odrzucenie. Zastanawiające, w jakim stopniu neurony wpływają na rozwój dziecka oraz czy nieużywane – obumierają, a jeśli tak, czy da się je odbudować i w jaki sposób to zrobić. Zakładając, że można odbudować neurony lustrzane, pozostaje pytanie, czy można wdrożyć ten proces u osoby z zaburzeniami empatii kognitywnej. Czy byłaby to forma skutecznej terapii?

Te i inne pytania, formułowane w odniesieniu do neuronów lustrzanych, mogą stymulować rozwój i zmierzać do metamorfozy edukacji, co w dalszym procesie może nas zadziwić, przynosząc nowe rozwiązania starych problemów i podsuwając innowacyjne strategie edukacyjne.

Bibliografia

- Chrost, M. (2017). Refleksyjność w wychowaniu: proces poznawania siebie. *Studia Paedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum*, 20(2), 131–144; <http://surl.li/pmodvc> [dostęp: 10.10.2024].
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja społeczna*. Poznań: Rebis.
- Hickok, G. (2016). *Mit neuronów lustrzanych*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., Hadwin, J. (2010). *Jak uczyć dzieci z autyzmem czytania umysłu*. Kraków: JAK.
- Hume, D. (1963). *Traktat o naturze ludzkiej*. T. 2: *O uczuciach*. Tłum. C. Znamierowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe; <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/634840/edition/602517> [dostęp: 13.10.2024].
- Jankowiak-Siuda, K., Siemieniuk, K., Grabowska, A. (2009). Neurobiologiczne podstawy empatii. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 4(2), 51–58; <https://www.termedia.pl/Artykul-pogladowy-Neurobiologiczne-podstawy-empatii,46,13438,1,0.html> [dostęp: 23.06.2024].
- Joško-Ochojska, J. (2015). *Neurofizjologia empatii – o tym jak człowiek kształtuje człowieka*. W: J. Joško-Ochojska i in. (red.), *Zrozumieć drugiego człowieka. Empatia w medycynie i komunikacji społecznej* (s. 11–40). Katowice: Śląski Uniwersytet Medyczny; https://medsrod.sum.edu.pl/uploads/Dokumenty/2015_Zrozumiec_drugiego_czlowieka_empatia.pdf [dostęp: 23.06.2024].
- Kaczmarzyk, M. (2023). *Empatia kognitywna* (wykład z dnia 20.11.2023 dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej). Uniwersytet Śląski w Katowicach. Katowice.
- Kopaliński, W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kot, A. (2019). Empatia podstawą moralności – teoria moralności Davida Hume’a i Arthura Schopenhauera w świetle badań neurobiologii i prymatologii. *Hu-*

- manistyka i Przyrodoznawstwo, 25, 51–70; <http://dx.doi.org/10.31648/hip.4182>.
- Kubica, M. (2009). Próba systematyzacji i rozróżnienia pojęć śmiech i uśmiech. *Anthropos*, 12(13), 26–35; <https://open.icm.edu.pl/server/api/core/bitstreams/32df4009-64b9-4cd3-8dd6-12884257f811/content> [dostęp: 3.10.2024].
- Kunce, A. (2008). *Antropologia punktów. Rozważania przy tekstach Ryszarda Kapuścińskiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Łyczko, M. (2024). *Dlaczego warto się uśmiechać?* Warszawa: Fundacja Idylla; <https://fundacjaidylla.org/dlaczego-warto-sie-usmiechac/> [dostęp: 23.06.2024].
- Matuszczak-Świżoń, J., Kowalska-Żelewska, A. (2020). Komunikacja matki z dzieckiem w okresie prenatalnym. *Człowiek i Społeczeństwo. Psychologiczne konteksty komunikacji interpersonalnej*, 50, 85–99; <http://surl.li/hpaarj> [dostęp: 1.10.2024].
- Oelszlaeger-Kosturek, B. (2020). Neurobiologiczne uwarunkowania uczenia się: wybrane zagadnienia. *Prima Educatione*, 4, 59–71; <http://dx.doi.org/10.17951/pe.2020>.
- Perkun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341; <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>.
- Plessner, H. (1988). *Pytanie o conditio humana. Wybór pism*. Oprac. Z. Krasnodębski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Prędkiewicz, D. (2017). „Rozbite lustro” jako najwcześniejszy objaw zaburzeń ze spektrum autyzmu – przegląd wybranych badań. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4(38), 47–55; <http://dx.doi.org/10.5604/01.3001.0012.0327>.
- Rostowski, J., Rostowska, T. (2014). Rola systemu lustrzanych neuronów w rozwoju języka i komunikacji interpersonalnej. *Psychologia Rozwojowa*, 19(2), 49–65; <http://dx.doi.org/10.4467/20843879PR.14.011.2289>.
- Schachl, H., Petlák, E. (2019). Neurodidactics and its perception by teachers in Slovakia. *The New Educational Review*, 57(3), 161–172; <http://dx.doi.org/10.15804/tner.2019.57.3.13>.
- Spitzer, M. (2007). *Jak uczy się mózg?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymczak, E. (2014). Instynkt macierzyński – mit czy rzeczywistość? Refleksje wokół rozproszenia (powołania) kobiet w XXI wieku. *Studia Edukacyjne*, 33, 227–247; <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/7e2496f1-e781-41e6-ab94-fe8fb03b392e/content> [dostęp: 1.10.2024].
- Werka, T. (1993). Ciało migdałowate – integrator informacji czuciowych i stanów motywacyjnych. *Kosmos*, 42(2), 385–399; <https://kosmos.ptpk.org/index.php/Kosmos/article/view/1793/1771> [dostęp: 24.06.2024].
- Woronowicz, W. (2009). Edukacja refleksyjna w świetle koncepcji inteligencji społecznej. *Chowanna. Tom jubileuszowy*, 69–77; <https://bazhum.muzhp.pl/me>

dia/files/Chowanna/Chowanna-r2009-tTom_jubileuszowy/Chowanna-r2009-tTom_jubileuszowy-s69-77/Chowanna-r2009-tTom_jubileuszowy-s69-77.pdf [dostęp: 10.10.2024].

Żylińska, M. (2013). Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi. *Zmieniająca się szkoła. Schule im Wandel*. Toruń: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych; <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/6lattek/neurodydaktyka.pdf> [dostęp: 24.06.2024].

Cognitive empathy and mirror neurons in the context of pedagogy

Abstract

The article analyzes the knitting of mirror neurons in the context of the role and importance of education. The author draws attention to the connection between cognitive empathy and the area of activity of mirror neurons. The problem for some students may be the activation of neurons in the learning process, especially when acquiring knowledge in social and emotional education. Children on the Autism spectrum, with depression and Asperger's syndrome, experience particular difficulties in these areas. Additionally, the article discusses the specificity of the learning process in children at such an early stage of education. The article aims to present the essence of the operation of mirror neurons and the impact of cognitive empathy on the quality of learning. Biological analysis of the learning process is a fascinating area thanks to which educators can deepen their knowledge and implement new teaching methods.

Keywords: mirror neurons, cognitive empathy, pedagogy, social learning.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.14>

Mariola KOKOWSKA

<https://orcid.org/0009-0002-2754-5097>

badaczka niezależna

e-mail: movischolar@o2.pl

Emoji muzyczne jako narzędzie komunikacji w mediach społecznościowych i edukacji medialnej

Streszczenie

W niniejszym artykule podjęto próbę omówienia zagadnienia emoji, z uwzględnieniem kontekstu muzycznego. Przedstawiono pokrótce rozważania na temat znaczenia emoji we współczesnej komunikacji i kulturze, akcentując komunikacyjną rolę emoji muzycznych w edukacji medialnej i mediach społecznościowych. Wspomniano o genezie pojawienia się ikon emoji w społeczeństwie współtworzonym w świecie wirtualnym przez młode pokolenie, korzystające z technologii cyfrowych i mediów społecznościowych. Podano przykłady użycia wybranych emoji w kontekście muzycznym i zjawisk muzycznych, pojawiających się w przestrzeni medialnej i cyfrowej. Nadmieniono o zagadnieniu edukacji medialnej użytkowników emoji, podejmując temat percepcji emoji jako medium komunikacji emocjonalnej. Opisano również w skrócie przykłady emoji muzycznych w użyciu tytanów technologii muzycznych i wybranych artystów.

Słowa kluczowe: emoji, emoji muzyczne, social media – media społecznościowe, komunikacja (emocjonalna), edukacja medialna.

Współczesny krajobraz kulturowy XXI wieku unaocznia przestrzeń wizualnych przekazów, których dostarczycielem są media elektroniczne, społecznościowe (*social media*). Mając swoiste zwierzchnictwo nad wirtualnymi doniesieniami, media cyfrowe tworzą globalną ikonosferę¹ (Porębski, 2018). Ikonosfera ta przyjmuje postać nowego języka przekazu i jest nośnikiem informacji cyfrowych, angażujących emocjonalnie w postaci zwięzłego i szybkiego wytworu cy-

¹ *Ikonosfera* to termin wprowadzony przez Mieczysława Porębskiego. Oznacza uniwersum obrazów wszelkiego rodzaju, jaka otacza ludzi. Ikonosfera to całość informacji wizualnej docierającej do człowieka w każdym momencie.

frowych technologii z wizualnym interfejsem, jakim jest emoji. Słowo *emoji* pochodzi z języka japońskiego, gdzie *e* oznacza 'obrazek', 'zdjęcie', a *moji* – 'znak', 'charakter'. Zmieniające się w erze Internetu otoczenie zewnętrzne człowieka współtworzy nowy rodzaj kultury i społeczeństwa komunikującego się w mediach społecznościowych i korespondencji mailowej piktoqramami, np. uśmiechniętymi buźkami. Rozprzestrzenianie się technologii informatycznych w tzw. mediach sieciowych spowodowało rozwój komunikacji zdominowanej przez wizualność i ikoniczność przekazu. Dominacja obrazowości, czego przejawem jest emoji, wymaga zaangażowania w ten przekaz określonego tekstu, który pomaga go zrozumieć. Serwisy społecznościowe (np. Facebook, Instagram, Messenger, Facebook Chat, Twitter) stały się środowiskiem umożliwiającym tworzenie i wymianę spersonalizowanych i uniwersalnych treści, zawierających komponenty graficzne, uzupełniające język pisany. Fenomen języka online w mediach społecznościowych wiąże się z pojawieniem lapidarnego, wizualnego zjawiska emoji, występującego w toku interaktywnego prowadzenia rozmów przez użytkowników Internetu, i podlega procesom uczenia się i aspektom emocjonalnym. Celem artykułu jest omówienie zjawiska skrótego języka *emoji muzycznych*, które występują w postaci graficznej (obrazkowej) i są nośnikiem informacji o treści muzycznej. Emoji pozostają symbolem w obszarze funkcji komunikacyjnej, sfery emocjonalnej i społecznej, procesów uczenia się i wzajemnych interakcji użytkowników mediów cyfrowych, w tym – mediach społecznościowych. Przyciągając uwagę, wywołując emocje i łatwo przenosząc informacje w krótkim czasie – emoji wzmacniają komunikację i przyswajalność treści (Łosiewicz, 2009).

W procesie mentalizacji, łączącej treści z komunikacją, emoji stanowią komplementarną formę intencjonalnego wykorzystania języka obrazu na różnych etapach ludzkiego życia. W edukacji medialnej funkcjonują trendy napędzające komunikację online i angażujące aspekty semantyczne w technologiach immersyjnych i mrdiach społecznościowych, gdzie występuje relacja człowieka z medium ikonicznego przekazu. Uczenie się z użyciem nowych technologii – jako proces – dotyczy obszarów związanych z poznaniem, wiedzą i myśleniem, a więc z przetwarzaniem informacji i rozwiązywaniem problemów. Doświadczenie symbolicznej reprezentacji mentalnej potrzebuje zaangażowania sfery poznawczej, a w niej – działań ukierunkowanych na cel osiągnięty poprzez działania algorytmiczne i heurystyczne (Siemieniecka i Siemieniecki, 2016). Muzyka jako słuchowy aspekt życia społecznego, a także podstawowa i popularna dziedzina ludzkiej aktywności i praktyki, odgrywa istotną rolę we współczesnej cyberprzestrzeni. Uwypuklając audialny charakter życia społecznego i komunikacji w cyberprzestrzeni, język emoji – jako twór intersubiektywny – pozwala na emocjonalne zaangażowanie uczestników komunikacji, stanowiąc rezerwuariat kreowania obrazkowego przekazu. Wizualny model obrazowy emoji, zorganizowany w system bazujący m.in. na treściach muzycznych, korzysta z kanałów komunikacji

niosących emocjonalny przekaz o określonym kodzie językowym. Technologia i media interaktywne otwierają możliwości dla nowych doświadczeń, bardziej angażujących wrażenia zmysłowe podczas rozkodowywania treści. Zastanawia nas dzisiaj, po co stosować słowa, skoro można je zastąpić graficznym znakiem, który jest czasem lepszą alternatywą dla długich zwrotów i mało zrozumiałych zdań. Emoji reprezentują nowy typ komunikacji. Sytuują się w świecie semiotyki, zawierając swoisty kod językowy, który wzbogaca formy komunikacji cyfrowej. Fenomen emoji, rozpatrywany jako składnik komunikacji i semiotyki, zawiera trzy podstawowe funkcje użyteczne: 1) „otwieracza” / „inicjalizatora” rozmowy (emoji jako powitanie), 2) użytecznego „zamykacza” (emoji jako zakończenie rozmowy), 3) „zastępcielą” ciszy (emoji jako remedium na ciszę) (Danesi, 2017). Wizualizując treści przekazu w interaktywnej komunikacji, media społecznościowe rozwinęły system emotikonów (skrótów wyrazu twarzy) i emoji (system wyrazistych ikon), wyrażających stany emocjonalne użytkowników o niewerbalnej konotacji. Sposób interpretacji emoji jako symbolu zależy w dużym stopniu od uwarunkowań kulturowych oraz od możliwości uczuciowego wypełnienia pustki niewerbalnych cech języka pisanego, przez co symbole graficzne mogą pełnić funkcję wskaźnika emocji. Emoji są stosowane do wyrażania uczuć, przekazywania lub intensyfikacji tonu i intencji pisanych wiadomości. Ponadto do zapewnienia kontekstu, który może wyjaśnić znaczenie i zmniejszyć niejednoznaczność.

Emoji muzyczne – szczególny kontekst emoji w komunikacji

Proces powszechnej komunikacji, wspierany przez środki masowego i cyfrowego przekazu, zdominował współczesną rzeczywistość. Pojęcie *media* (pochodzące od sł. *medium*) odnosi się do nośnika lub kanału stworzonego na potrzeby szerokiego grona odbiorców (Kruszewska, 2023, s. 61) – bazujących na doświadczeniach medialnych z użyciem języka, materiałów wizualnych i dźwiękowych o cyfrowym pochodzeniu. Społeczne komunikowanie się między ludźmi jest podstawowym procesem wnikającym niemal do wszystkich form aktywności – na forum grupy, narodu czy globalnym (Nęcki, 2008, s. 85). Proces komunikacji, rozpatrywany jako teoria z wielu odmiennych perspektyw, tutaj ogranicza się do roli komunikacji wizualnej występującej na nośnikach cyfrowych i w komunikacji internetowej, w postaci interakcyjnej, jaką zapewniają jej przejawy – emotikon i emoji.

Przenikanie technologii cyfrowych do ludzkiego życia i różnych form komunikacji wiąże się ze stworzeniem swoistego języka wyrazu – emoji, którego medialność jest atrybutem socjalizacji współczesnego człowieka i częścią jego zasobu kulturowego. Nową jakością komunikacji elektronicznej – o nieograniczonej przestrzeni, widoczności i w dowolnym czasie (e-mail, strony internetowe,

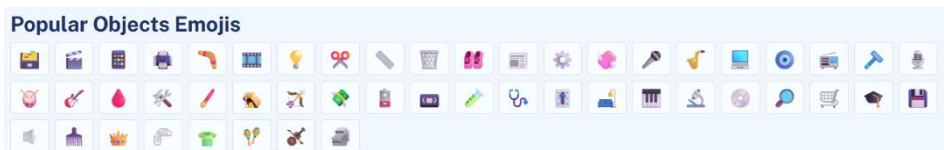
fora, wiadomości tekstowe, sieci społecznościowe, czat wideo) – stały się skrótowe i lapidarne w swej strukturze oraz przekazie emoji, pochodne emotikonu.

Emoji są definiowane jako kolorowe i kreskówkowe piktogramy, osadzone w wiadomościach tekstowych publikowanych na stronach internetowych i urządzeniach online (Alshenqeeti, 2016). Emotikony ewoluowały od ikon wiadomości tekstowych do form bardziej złożonych, multimodalnych. Jedną z nich jest specjalna grupa emoji, oparta na percepcji graficznych ikon odnoszących się do muzyki i kontekstu muzycznego. Pomimo że emoji zostały stworzone przez Shigetake Kuritę w 1999 roku jako część systemu komunikacji dla japońskiego operatora telefonii komórkowej NTT DoCoMo, to emoji muzyczne nie były częścią początkowego zestawu. S. Kurita opracował swoje pierwsze piktogramy w celu ułatwienia wyrażania emocji w wiadomościach tekstowych za pomocą prostych graficznych symboli. Emoji muzyczne pojawiły się później – jako rezultat procesu rozszerzania graficznych form znaków i ich znaczeń. System został znormalizowany i ujednolicony przez organizację Unicode, dążącą do obejmowania coraz szerszej gamy symboli graficznych, w tym – emoji muzycznych. W odniesieniu do procesu wprowadzania ich do użytku w świecie cyfrowym i integracji z systemem Unicode można powiedzieć, że za twórcą emoji muzycznych stała praca całej rzeszy kreatywnych ludzi, którzy współpracowali ze sobą przy rozszerzaniu zestawu graficznych symboli. Jednak oryginalny, pierwotny koncept emoji pochodzi od samego Shigetaki Kurity. Wyróżnik współczesnego emoji jest wyraźnie obecny w siatkach prostych pikseli zaprojektowanych przez Kuritę, ale ich zwielokrotnienie o różne treści, zwłaszcza muzyczne, podążało za potrzebami komunikacyjnymi użytkowników systemów internetowych.

Zakres emoji poszerzył się znacząco na przestrzeni ostatnich lat. Obecnie podkreśla się zwiększone sposoby oddziaływania znormalizowanych emoji na obiekty środowiska i ich charakterystyki związane ze zdolnościami percepcyjnymi w aspekcie muzyki. Emoji muzyczne to specjalna grupa piktogramów, które reprezentują elementy i znaki graficzne związane z muzyką, instrumentami, dźwiękami lub wydarzeniami muzycznymi. Emoji są używane do wyrażania zainteresowań muzycznych bądź emocji związanych z muzyką. Służą także do ilustrowania sytuacji związanych z wykonawstwem muzycznym (graniem, śpiewaniem), odbiorem muzycznym (słuchaniem muzyki) czy tworzeniem (komponowaniem, improwizowaniem). Emoji przeniknęły do kultury popularnej i artystycznej na wiele różnych sposobów, tworząc osobliwe emoji artystyczne, np. poprzez odniesienia do piosenki (np. Beyonce z 2014 roku *Drunk in Love*) czy do dzieła filmowego (np. *Emoji Dick*, *The Emoji Movie*).

Rozszerzony zestaw emoji muzycznych w zestawie Unicode obejmuje wiele realizacji, spośród których jednymi z najpopularniejszych są: 🎵 (nuty) – emoji oznacza muzykę, melodię lub ogólnie dźwięki; 🎧 (słuchawki) – emoji symbolizuje słuchanie muzyki lub dźwięków; 🎸 (gitara) – emoji reprezentuje instru-

ment muzyczny, gitarę; 🎸 (skrzypce) – emoji symbolizujące skrzypce jest używane zazwyczaj w kontekście muzyki klasycznej; 🎵 (trąbka) – wskazuje na instrument dęty, np. trąbkę; 🎶 (nuty na pięciolinii) – symbol zapisu muzycznego; 🎤 (mikrofon) – oznacza śpiewanie lub występy wokalne; 🎼 (pojedyncza nuta) – symbolizuje muzykę lub melodię w ogóle.



Rycina 1

Przykłady popularnych emoji muzycznych w 2024 r.

Źródło: https://emojikitchen.com/emoji/objects/music#google_vignette (dostęp: 5.11.2024).

Definiując emoji muzyczne (ang. *music emoji*), należy zaakcentować, że są to ikony wykorzystywane w cyfrowej komunikacji do reprezentowania tematów związanych z muzyką, instrumentami, dźwiękami, wykonawstwem czy wydarzeniami muzycznymi. Dzięki tego rodzaju szczególnym emoji użytkownicy mediów społecznościowych oraz innych cyfrowych komunikatorów mogą w prosty i ekspresywny sposób wyrażać swoje zainteresowania muzyczne lub nawiązywać do konkretnego rodzaju muzyki, odwoływać się do doświadczeń muzycznych. Badania nad emoji muzycznymi i ikonami graficznymi w percepcji to stosunkowo nowe pole badawcze, które łączy psychologię percepcji i emocji z komunikacją wizualną. Emoji, w tym emoji muzyczne, są coraz częściej wykorzystywane w codziennej komunikacji użytkowników nośników cyfrowych. Ich wpływ na percepcję, emocje, komunikację i kontakty interpersonalne jest przedmiotem rosnącego zainteresowania badaczy zajmujących się rewolucją cyfrową, aspektami semantyki, psychologii, pedagogiki, socjologii, ewolucji językowej i kulturoznawstwa. Emoji jako powszechna forma komunikacji wśród młodych dorosłych na wielu platformach internetowych (Facebook, Twitter i aplikacje szybkich komunikatorów, takich jak WhatsApp) (Moffitt i in., 2020; Prada i in., 2018) pozostają włączone do procesu komunikowania się podczas kursów uniwersyteckich w trybie online (Aghajani i Adloo, 2018).

Emoji stały się uniwersalnym językiem, pozwalając komunikować nasze myśli i emocje za pomocą wizualnych ikon. Mogą być używane w specyficznym znaczeniu, czyli do reprezentowania szerokiej gamy tematów związanych z muzyką. Emotikony mogą być używane do oznaczania kontekstu wiadomości, co sprawia, że można je stosować do odkrywania świata muzycznych emotikonów, by poprawić komunikację cyfrową między użytkownikami muzycznych witryn i mediów społecznościowych. Emotikony muzyczne zawierają listę emoji muzycz-

nych (*music emoji*) – np. nuty, instrumenty muzyczne, urządzenia muzyczne – które można stosować w cyberprzestrzeni. Na stronach internetowych (Facebook, Google+, Twitter), blogach itp. są zapisane zazwyczaj w wartościach Unicode, w szesnastkowym kodzie HTML lub w innych kodach programistycznych. Mogą określać zestawy emoji dotyczące zapisu nutowego, określeń muzycznych, oznaczyć tempa, gatunku muzycznego (piosenki, pop, hip-hop, muzyki klasycznej), itd.

Dotychczas zaproponowano wiele systemów i formatów reprezentacji danych o znaczeniu muzycznym – emoji są jednym z nich. Żaden jednak z systemów nie odniósł większego sukcesu, nie zdominował innych na tyle, by funkcjonować powszechnie jako standard odniesienia. Niektóre skupiają uwagę na muzyce symbolicznej (np. Roman Tekst do analizy harmonicznej), analizie partytury (JSON – Annotated MusicSpecification) oraz zbiorów danych muzycznych (np. ChoCo, Korpus Chórów, kolekcje akordów Harte’a). Brakuje obecnie jednolitego modelu dla adnotacji muzycznych, który byłby reprezentowany przez emoji jako spójna sieć semantyczna w obszernych zbiorach danych. Wybrane przykłady znaków emoji muzycznych, zawierających się w listach symboli muzycznych z ich wartościami Unicode (bez Alt Code), przedstawiane są na przykład jako: *nuta* (U+1F3B5)², *wiele nut* (U+1F3B6), *zapis nutowy* (U+1F3BC), *klawiatura muzyczna* (U+1F3B9), *breve* (U+1D15C), *cała nuta* (U+1D15D), *półnuta* (U+1D15E), *ćwierćnuta* (U+1D15F), *ósemka* (U+1D160), itd. Emoji *harfa* będzie dostępna do użytku pod koniec 2024 roku. Unicode Consortium niedawno dodało nowe emoji *harfa* do tzw. wersji beta swojego katalogu Unicode 16.0; Apple, Google, Samsung i inne platformy zaprojektują własne wersje emoji dla użytkowników urządzeń w oparciu o proponowane projekty. Poczawszy od 2019 roku, Theo Schear z Emojination i harfiarka z Los Angeles Mary Lattimore są współautorami propozycji nowego emoji *harfa* (2024). Podobny projekt emoji został stworzony przez Aphelandrę Messer, autorkę większości piktogramów proponowanych w Emojination – organizacji, która ma na celu standaryzację i upowszechnienie symboli piktograficznych³.

Tabela 1
Przykłady i opis znaczenia wybranych emoji muzycznych

Znak graficzny	Opis emoji	Rok
 Harfa	Harfa – trójkątny instrument muzyczny zawierający pionowe struny szarpane palcami. Występuje w tradycji muzycznej wielu kultur, szczególnie silny związek ma z Irlandią – harfa jest oficjalnym emblematem rządu Irlandii, a także korporacyjnym logo słynnego irlandzkiego browaru Guinnessa. Znak zatwierdzony we wrześniu 2024 roku w ramach <i>Emoji 16.0</i> jako część <i>Unicode 16.0</i> .	2024

² Źródło: https://www.alt-codes.net/music_note_alt_codes.php (dostęp: 26.02.2024)
³ Harpcolumn.com, <https://harpcolumn.com/blog/new-harp-emoji-coming-to-a-keyboard-near-you/> [dostęp: 5.11.2024].

Tabela 1

Przykłady i opis znaczenia wybranych emoji muzycznych (cd.)

Znak graficzny	Opis emoji	Rok
 Notatka muzyczna	Emoji <i>nuty</i> może oznaczać teksty piosenek lub inne tematy związane z muzyką. Wyświetla dwie ósemki połączone belką. Pojedynczy znak nuty ósemkowej (<i>quaver</i>) wcześniej był używany przez firmy Microsoft i Google. <i>Notatka muzyczna (nuty)</i> została zatwierdzona jako część <i>Unicode 6.0</i> w 2010 roku i dodana do <i>Emoji 1.0</i> w 2015 roku.	2015
 Słuchawki	Słuchawki – miniaturowe głośniki używane do słuchania muzyki lub innych form fonicznych. Większość platform wyświetla to emoji z dużymi słuchawkami nausznymi w odcieniach koloru czarnego, niebieskiego i szarego. Apple wcześniej wyświetlało emoji jako kultowe białe słuchawki douszne iPod'a, a następnie czarne słuchawki Beats, od 2021 roku piktogram przedstawia białe słuchawki AirPods Max. <i>Słuchawki</i> zostały zatwierdzone jako część <i>Unicode 6.0</i> w 2010 roku i dodane do <i>Emoji 1.0</i> w 2015 roku.	2015
 Trąbka	Trąbka – miedziowy instrument wykorzystywany m.in. w zespołach jazzowych. <i>Trąbka</i> została zatwierdzona jako część <i>Unicode 6.0</i> w 2010 roku i dodana do <i>Emoji 1.0</i> w 2015 roku.	2015
 Mini Disc	Minidisc – przedstawiony jako mały, srebrny lub złoty dysk optyczny umieszczony w kwadratowym wkładzie, migawki ustawione po prawej stronie. Choć MD jako format audio i przechowywania danych został w 2013 roku wycofany ze względu na sukces technologii CD i MP3, emoji jest powszechnie używane do reprezentowania płyt CD, DVD i powiązanych treści filmowych i muzycznych, zwłaszcza albumów. Piktogram Samsunga wcześniej przedstawiał srebrną płytę oznaczoną skrótem MD. Komputerowy dysk został zatwierdzony jako część <i>Unicode 6.0</i> w 2010 roku pod nazwą <i>minidisc</i> i dodany do <i>Emoji 1.0</i> w 2015 roku.	2015
 Saksofon	Instrument dęty drewniany, zwykle z miedziowym korpusem. Piktogram <i>saksofon</i> został zatwierdzony jako część <i>Unicode 6.0</i> w 2010 roku i dodany do <i>Emoji 1.0</i> w 2015 roku.	2015
 DVD	Cyfrowy uniwersalny dysk (DVD) – rodzaj dysku optycznego używanego do odtwarzania filmów przed rozwojem technologii przesyłania strumieniowego. Ogólnie przedstawiany w kolorze złotym, chociaż piktogram Facebooka jest niebieskoszary (Blu-ray). Powszechnie używany do reprezentowania płyt CD, DVD, Blu-ray i powiązanych treści filmowych i muzycznych, zwłaszcza albumów. Piktogramy Google'a, Microsoftu, Samsunga i Softbanku były kiedyś oznaczone <i>DVD</i> , aby odróżnić je od <i>dysku optycznego</i> .	
 Notatki muzyczne	Trzy nuty ósemki (<i>quavers</i>) reprezentowały muzykę lub śpiew. Czasami wstawiane obok cytowanych tekstów, aby zaznaczyć, że są one częścią piosenki. <i>Musical Notes</i> został zatwierdzony jako część <i>Unicode 6.0</i> w 2010 roku pod nazwą <i>Multiple Musical Notes</i> i dodany do <i>Emoji 1.0</i> w 2015 roku.	2015

Tabela 1
Przykłady i opis znaczenia wybranych emoji muzycznych (cd.)

Znak graficzny	Opis emoji	Rok
 Klawiatura mu- zyczna	Fregment klawiatury muzycznej – symbol używany jako emoji forte- pianu. <i>Klawiatura muzyczna</i> została zatwierdzona jako część <i>Uni- code 6.0</i> w 2010 roku i dodana do <i>Emoji 1.0</i> w 2015 roku.	2015
 Klucz wiolinowy	<i>Musical Score (klucz wiolinowy)</i> został zatwierdzony jako część <i>Uni- code 6.0</i> w 2010 roku i dodany do <i>Emoji 1.0</i> w 2015 roku.	2015
 Skrzypce	<i>Skrzypce</i> zostały zatwierdzone jako część <i>Unicode 6.0</i> w 2010 roku i dodane do <i>Emoji 1.0</i> w 2015 roku.	2015
 Mikrofon	Mikrofon – element aparatury do wzmacniania głosu podczas mó- wienia lub śpiewania. Wczesne piktogramy łączyły znak mikrofonu z symbolami zapisu nutowego. <i>Mikrofon</i> został zatwierdzony jako część <i>Unicode 6.0</i> w 2010 roku i dodany do <i>Emoji 1.0</i> w 2015 roku.	2015

Źródło: <https://www.emojitracker.com/> (dostęp: 5.11.2024r.). Opracowanie własne.

Co prawda, badania nad *emoji muzycznymi* jako takimi są nadal bardzo ogra-
niczone, istnieje kilka prac (Kruszewska, 2023), które badają ogólne oddziaływa-
nie emoji i ikon graficznych na percepcję i sferę emocjonalną (Siomkajto, 2018),
natomiast ich użycie w kontekście muzyki to wciąż otwarty obszar dla naukowej
eksploracji.

Percepcja emoji jako medium komunikacji emocjonalnej

Badania wskazują, że emoji pełnią rolę języka i narzędzia wyrażania emocji,
a także ułatwiają przekazywanie stanów emocjonalnych (Araujo de Aguiar,
2023; Boutet i in., 2021), szczególnie w cyfrowych formach komunikacji (Gao
i in., 2020). Emoji muzyczne (np. , , ) są używane, by zilustrować kon-
kretne emocje lub doświadczenia związane z muzyką. Takie ujęcie emoji może
być również badane w kontekście dziedziny muzyki i jej wpływu na ludzką percep-
cję. Poniżej zaprezentowano dwa przykładowe omówienia, wybrane z szeregu ba-
dań, które dotyczą ogólnej roli emoji w komunikacji emocjonalnej i percepcji:

Derks, Fischer i Bos (2008) zaprezentowali wyniki przeprowadzonych analiz
w artykule *The Role of Emoji in Communication*. Celem badania była weryfikacja
funkcji emotikonów w komunikacji komputerowej (CMC). W badaniu zastoso-
wano internetowy kwestionariusz online, dotyczący motywów społecznych
ukierunkowanych na używanie emotikonu. W części eksperymentalnej uczest-
nicy (N = 1251) mieli zareagować na krótkie czaty internetowe, w których mani-
pulacji uległy strony interakcji komputerowej (przyjaciół vs. nieznajomy) i walen-
cja kontekstu (pozytywny vs. negatywny). Z analizy wynika, że emotikony są wy-

korzystywane najczęściej do wyrażania emocji, wzmacniania przekazu i wyrażania humoru. W komunikacji z przyjaciółmi zastosowano więcej emotikonów niż w komunikacji z nieznanymi, częściej w pozytywnym kontekście niż w negatywnym. Uczestnicy używali emotikonów w sposób podobny do reakcji mimicznych w komunikacji „twarzą w twarz” w odniesieniu do kontekstu społecznego i partnera interakcji. Badania te wykazały ogółem, że emoji ułatwiają komunikację emocjonalną w wiadomościach tekstowych. Wiadomości zawierające emoji były postrzegane jako bardziej przyjazne i emocjonalnie wyważone, a ich użycie pomagało w przekazywaniu intencji i tonacji emocjonalnej.

W kolejnym badaniu (Tay i in., 2017) wykazano, że używanie emoji zmienia sposób, w jaki odbieramy wiadomości tekstowe. Piktogramy dodają przekazowi kontekst emocjonalny, który wpływa na percepcję i interpretację intencji nadawcy. Badacze sprawdzili, w jaki sposób użycie emotikonów może wpływać na postrzeganie emocjonalnego tonu wiadomości w komunikacji tekstowej. Przedmiotem badania stał się więc istotny aspekt komunikacji cyfrowej, w której wiadomość tekstowa czasami prowadzi do niejednoznaczności w interpretacji emocji lub odczytywaniu intencji. Kluczowe wnioski z badania obejmują następujące kwestie:

1) *Emoji zwiększają jasność emocjonalną.* Dodawanie emotikonów do wiadomości tekstowych może pomóc wyjaśnić emocjonalny ton kryjący się za słowami. Emoji zapewniają dodatkowy kontekst, który może kierować interpretacją czytelnika. Na przykład proste zdanie: „Nic mi nie jest”, może być postrzegane jako przekaz neutralny lub nawet „zimny”, ale gdy towarzyszy mu uśmiechnięte lub mrugające emoji, ton wypowiedzi zmienia się, sugeruje bardziej pozytywną, przyjazną interpretację.

2) *Emoji rozumiane jako sygnały emocjonalne.* Emoji funkcjonują jako sygnały emocjonalne, które umożliwiają wzmacnianie lub łagodzenie tonu wiadomości. Służą pomocą w sygnalizowaniu stanu emocjonalnego nadawcy (radosny, smutny, sarkastyczny itp.), przez co mogą zmniejszać ryzyko nieporozumień we wzajemnej komunikacji. W niektórych przypadkach wykazano, że emoji przekazują niuanse emocjonalne, które są trudne do wyrażenia za pomocą samych słów, zwłaszcza w sytuacji, kiedy słowa pisane wydają się niejednoznaczne i niekonkretne.

3) *Różnice kulturowe i indywidualne.* Z analizy wyników wspomnianego badania wynika również, że interpretacja emoji może się różnić w zależności od czynników kulturowych i indywidualnych. Niektóre emoji są powszechnie rozumiane (np. uśmiechnięta twarz 😊), jednak inne mogą być interpretowane inaczej, w zależności od kontekstu kulturowego lub osobistych doświadczeń. Na przykład emoji, które ma przekazywać sarkazm, może być postrzegane jako „poważne” przez osobę niezaznajomioną z jego użyciem w określonej grupie społecznej.

4) *Wpływ na postrzeganie tonu*. Emoji mają znaczący wpływ na to, jak ludzie postrzegają ton wiadomości, zwłaszcza pod względem jego walencji (pozytywne vs negatywne). Obecność emoji sprawia, że ton wypowiedzi jest bardziej wi doczny i mniej niejednoznaczny. To sugeruje, że ludzie są skłonni do dokładnej interpretacji wiadomości tekstowych, gdy emoji są w nich zawarte.

5) *Emoji i profesjonalna komunikacja*. Jednym z interesujących wniosków z badania było wskazanie, jak emoji wpływają na postrzeganie profesjonalizmu w komunikacji. Emoji mogą złagodzić ton przekazu i sprawić, że komunikacja będzie cieplejsza i bardziej osobista, jednak ich użycie w środowisku zawodowym może być interpretowane inaczej – postrzegane jako nieformalne lub nieprofesjonalne, w zależności od kontekstu. Dlatego ważne jest, aby w tego typu komunikacji brać pod uwagę otoczenie i relacje między nadawcą a odbiorcą.

Percepcja emoji w kontekście muzycznym

Emoji stały się globalnym dialektem współczesnej generacji użytkowników cyfrowych i medialnych nośników, który ewoluje w przestrzeni geograficznej i kulturowej. Jako język obrazkowy emoji rezonuje silnie jako preferowana forma ekspresji, rozpoznawana tematycznie w obszarze muzycznym. Badania nad używaniem emoji muzycznych są nieliczne i raczej mało znane, niektóre prace koncentrują się na tym, jak emoji mogą być wykorzystywane do wyrażania reakcji na muzykę i emocji z nią związanych. Tego rodzaju piktogramy są stosowane w komunikacji na różnych platformach internetowych, np. w mediach społecznościowych, w postach dotyczących ulubionych utworów (np. Spotify), koncertów czy rekomendacji muzycznych. W przestrzeni badawczej, jak już wspomniano, funkcjonują skąpe doniesienia dotyczące emoji muzycznych.

Badanie przeprowadzone przez Nirmalę (2020) miało na celu zrozumienie relacji, statusu oraz sposobu interakcji między tekstem a emoji w postach muzyków piszących na Twitterze. Badanie koncentrowało się na wpisach, które zawierały elementy promocji, przy czym użytkownicy stosowali emoji i tekst. Wspomniany projekt badawczy Nirmali reprezentuje opisowe badanie jakościowe, w którym stosuje się teorię multimodalności w odniesieniu do uogólnionej relacji obraz–tekst Martinca i Salwaya (2005, s. 347). Wyniki analiz wskazują (Nirmala, 2020), że muzycy mają tendencję do podporządkowywania emoji tekstowi. Relacja logiczno-semantyczna (typu ekspansja i projekcja), służąca do znalezienia relacji tekst–obraz, używająca rozwinięcia, rozszerzenia i wzmocnienia – występuje częściej niż relacja egzemplifikacji i wzmocnienia. Rezultaty badania precyzują, że emoji dostarczają przede wszystkim dodatkowych informacji, jakich nie można znaleźć w treści tekstu – takich jak ekspresja i uczucia. Emoji służy zatem do symbolizowania promowanego wydarzenia w poście przy użyciu emoji

gitary (🎸), np. w promocji koncertu. Zbadano dwie grupy muzyków. Pierwsza grupa (Maher Zain, Harris J. i Sami Yusif), preferująca gatunek muzyki religijnej, miała tendencję do używania emoji w celu dostarczania informacji o sobie, takich jak uczucia i ekspresja. Natomiast druga grupa (Metallica⁴, Gorillaz i Bon Jovi), reprezentująca muzyków preferujących gatunek muzyki rock, częściej używała emoji do umieszczania informacji o wydarzeniu – takich jak miejsce i czas pozostający do rozpoczęcia muzycznej imprezy – a także wykazywała skłonność do używania emoji jako ogólnej informacji o tekście. Dominującą relacją zaobserwowaną w badaniu było podporządkowanie obrazu tekstowi, z kolei relacją występującą najrzadziej było wzmocnienie. Wniosek – muzycy reprezentujący oba gatunki muzyczne (religijną i rockową) najczęściej używają emoji jako modyfikatora tekstu. Dlatego tekst działa jako główny element postów. To odkrycie pokazuje, że komunikacja tekstowa dominuje w mediach społecznościowych. Mając na uwadze tylko komunikację tekstową, nie można dostarczyć wiadomości tak dobrze, jak to czyni komunikacja multimodalna.

Emoji jest uważane za najprostszy i najłatwiejszy sposób komunikacji, bez ograniczeń czasowych i przestrzennych. Służy pomocą w lepszej komunikacji online, ponieważ może w swoisty sposób wypełnić element niewerbalny, pominięty w komunikacji tekstowej.

Istnieją również doniesienia z badań zajmujących się percepcją muzyki w kontekście odbioru ikon graficznych. W tego typu badaniach sprawdza się, jak ikony graficzne (w tym emoji) wpływają na percepcję muzyki oraz emocjonalne reakcje odbiorców. Wyniki wskazują, że odpowiednie zestawienie ikony (emoji) z muzyką może wzmocnić emocjonalne oddziaływanie utworu.

Badanie przeprowadzone przez Robusa i in. (2020) miało na celu określenie, czy emoji dodane do neutralnego tekstu narracyjnego wpływają na jego odbiór emocjonalny i przetwarzanie, szczególnie w kontekście oceny emocjonalnej (walencji emocjonalnej). Próbowano zaobserwować, jak prosty, neutralny tekst zmienia się pod wpływem dodania emoji i czy to wzmacnia, czy łagodzi postrzeganą emocjonalną walencję (percepcja pozytywna, neutralna, negatywna). Autorzy użyli techniki śledzenia ruchu oczu (*eye-tracking*), aby zobaczyć, jak uczestnicy badania śledzą tekst i w jaki sposób ich uwaga jest kierowana na różne elementy tekstu (np. słowa i emoji).

Kolejnym celem badania było zrozumienie, jak uczestnicy postrzegają walencję emocjonalną (tekst odbierany jako pozytywny, neutralny lub negatywny) w kontekście obecności emoji. Sprawdzone, czy emoji zmieniają sposób, w jaki neutralny tekst podlega interpretacji emocjonalnej przez odbiorców. Pomiary

⁴ Badany post został opublikowany w celu udostępnienia wideo z jednego z występów zespołu Metallica w Guatemela w Argentynie. Utwór wykonywany przez Metallicę nosi tytuł *For Whom the Bell Tolls*.

ruchów gałek ocznych podczas czytania zdań narracyjnych zawierających emoji wskazały, że emoji umieszczone na końcu zdania wiążą się z dodatkowym kosztem (tzw. „zawijanie” w wizualnym przetwarzaniu słów), jeśli czytelnik dociera do samego emoji (Robus i in., 2020). Na późnym etapie następuje globalna integracja semantyczna, dochodzi do tego jeszcze proces rozumienia (Kuperman i in., 2010). Efekty rozszerzyły się na późniejszy etap czytania wiadomości na poziomie lokalnym i globalnym, z dłuższymi całkowitymi czasami czytania docelowych słów i zdań, gdy emoji znajdowały się na końcu zdania. Nie zaobserwowano tego w pierwszym czytaniu centralnie umieszczonych słów docelowych. Nieoczekiwanym odkryciem było spostrzeżenie, że emoji nie wpływają na postrzeganie przez czytelników emocjonalności zdania. Autorzy publikacji (Robus i in., 2020) sugerują, że emoji mogą mieć wpływ cechy językowe zdania (np. formatowanie narracji) – emoji (np. 🏠, 🎧) moderują postrzeganie towarzyszącego im tekstu.

Muzyczny, kontekst emoji w percepcji emocjonalnej można odnieść do tzw. efektu zgodności wizualno-dźwiękowej. Badania nad zgodnością wizualno-dźwiękową sugerują, że nasze reakcje emocjonalne mogą być wzmocnione, jeśli wizualne reprezentacje (np. emoji) są zgodne z dźwiękowymi bodźcami (takimi jak muzyka). Zgodność między emoji muzycznymi a muzyką może zwiększyć intensywność emocji i poprawić doświadczenie słuchacza. Informacji na ten temat dostarcza badanie przeprowadzone przez Vines. W badaniu tym sprawdzano, jak połączenie wizualnych bodźców z muzyką (np. emoji 🎸 z muzyką rockową) wpływa na emocje odbiorcy. Zgodność między wizualnym przedstawieniem (np. ikoną muzyczną 🎸, 🏠, 🎧) a muzyką wiązała się z silniejszymi reakcjami emocjonalnymi, które były bardziej pozytywne lub intensywnie. W badaniu przeanalizowano wpływ integracji audiowizualnej na emocje wywoływane przez muzykę (o walencji pozytywnej bądź negatywnej) oraz rolę czasu trwania prezentacji informacji wizualnych. Uczestnikom badania prezentowano trzy rodzaje bodźców: a) tylko dźwięk, b) dźwięk i obraz – zgodny z muzyką, c) dźwięk i obraz – niezgodny z muzyką. Osoby badane miały ocenić intensywność swych doznań emocjonalnych wywołanych przez muzykę. Reakcje emocjonalne w odpowiedzi na muzykę zmierzono przy użyciu kwestionariusza samooceny i aspektów fizjologicznych (tętna, temperatury skóry, średniej kwadratowej EMG i przedczołowego EEG). Wykazano, że – w porównaniu z prezentacją wyłącznie dźwiękową – prezentacja audiowizualna (dźwięk i obraz) zgodna z muzyką doprowadziła do intensywniejszej reakcji emocjonalnej. Integracja audiowizualna pojawiała się w muzyce o walencji pozytywnej i negatywnej. Efekt integracji audiowizualnej w przypadku muzyki o pozytywnej percepcji był większy niż w przypadku percepcji negatywnej.

Uzyskano też rezultat wskazujący, że efekt integracji audiowizualnej był najsilniejszy w przypadku informacji wizualnych prezentowanych z muzyką z lat 80. XX w. – w przypadku muzyki o percepcji negatywnej. Oznacza to, że efekt inte-

gracji w relacji obraz–dźwięk jest bardziej prawdopodobny w przypadku muzyki „negatywnej”. Wyniki analizy danych sugerują zatem, że gdy muzyka była „pozytywna”, efekt integracji audiowizualnej był istotny. Gdy muzyka była „negatywna”, efekt modulacji czasu trwania prezentacji informacji wizualnych również był zauważalny.

Podsumowując, wnioski płynące z przytoczonego pokrótce badania (Vines, 2011) wskazują, że:

1) emoji muzyczne są skutecznym narzędziem komunikacyjnym, które pomaga wyrażać emocje i doświadczenia związane z muzyką. Ich wykorzystanie w komunikacji wizualnej wzmacnia percepcję muzyki i emocji, tworząc bardziej angażujące doświadczenie;

2) istnieje korelacja między emoji muzycznymi a percepcją emocji muzycznych, która może wynikać ze zgodności wizualno-dźwiękowej, czyli interakcji między muzyką a odpowiednimi wizualnymi symbolami;

3) emoji, w tym emoji muzyczne, nie tylko ułatwiają komunikację emocjonalną, mogą również intensyfikować odbiór i interpretację emocji w kontekście muzycznym, co wymaga dalszej weryfikacji.

Komunikacja z wykorzystaniem emoji muzycznych w edukacji medialnej i mediach społecznościowych

Współcześnie, kiedy granice między światem realnym a cyfrowym zacierają się, rozwój umiejętności cyfrowych wydaje się kluczowy dla wyrażenia wrażliwości nowego pokolenia, tak aby mogło sprostać wyzwaniom przyszłości. Emotikony i emoji opanowały dzisiejszy świat międzyludzkiej komunikacji i świat sztuki, ale też wniknęły niepostrzeżenie do edukacji i procesów uczenia się, a zwłaszcza do edukacji medialnej. Współczesna komunikacja opiera się na różnorodnych kanałach wyrazu. Jednym z najnowszych i najbardziej interesujących trendów jest wykorzystywanie emoji, w tym także emoji muzycznych, do przekazywania treści w sposób atrakcyjny i zrozumiały. W kontekście edukacji medialnej takie podejście staje się coraz bardziej popularne. Umożliwia to nauczycielom i uczniom skutecznie posługiwać się multimodalnymi formami komunikacji. Istnieje pewien zakres stosowania emoji i emotikonów w edukacji. Ten edukacyjny odzew na poziomie medialnym może obejmować sferę emocjonalną, poznawczą, afektywną i behawioralną. Reakcje na poziomie ekspresji własnego Ja mogą mieć charakter pozytywny lub negatywny, przez co mogą przyczynić się do nauki uczniów i studentów. Emoji – używane wraz z tekstem dla wyrażenia emocji oraz jako zamiennik dla słów, by wyrazić i komunikować określone pojęcia (Dunlap i in., 2016) – jest przedmiotem zainteresowania pedagogiki. W pedagogice medialnej istnieje kognitywistyczno-konstruktywistyczna

teoria pedagogiki medialnej Siemienieckiego (2021). Jej początki sięgają lat 90. XX w.. Teoria powstała jako efekt poszukiwania rozwiązań o charakterze dydaktycznym. Podstawę wspomnianej koncepcji teoretycznej stanowi interaktywny model kształcenia multimedialnego (Siemieniecki, 2021).

Emoji muzyczne jako narzędzie w edukacji medialnej

Emoji muzyczne rozumiane są jako wizualne reprezentacje dźwięków, instrumentów, a także jako język i narzędzie będące wyrazicielem sfery emocjonalnej związanej z muzyką oraz doświadczeniem dźwiękowym, które można przedstawić w postaci graficznej. W edukacji medialnej emoji mogą pełnić różnorodne funkcje: a) wzmacniania komunikacji emocjonalnej, b) wspomagania nauki o muzyce, c) tworzenia narracji multimedialnych, d) wspomagania komunikacji cyfrowej i subkultury młodzieżowej.

W z m a c n i a n i e k o m u n i k a c j i e m o c j o n a l n e j: emoji muzyczne mogą uczestniczyć w komunikacji emocjonalnej użytkowników mediów cyfrowych i społecznościowych, służyć do wyrażania emocji związanych z muzyką. Mogą wyrażać emocje podstawowe, takie jak radość czy smutek, bądź też emocje estetyczne – jak ekscytacja, oczarowanie, zachwyt czy nostalgia. Emoji określane jako 🎵 (nutki) lub 🎧 (słuchawki) mogą wskazywać temat muzyczny, inne znaki – np. 🎶 – mogą oznaczać ‘w rytmie’ lub ‘w tonie’. Taki sposób używania emoji wspomaga podmioty edukacji emocjonalnej i rozwija zdolności do rozpoznawania i wyrażania emocji w kontekście muzyki.

W s p o m a g a n i e n a u k i o m u z y c y i w i e d z y o s z t u c e m u z y c z n e j: emoji muzyczne mogą ułatwiać użytkownikom współczesnych mediów zrozumienie terminologii muzycznej lub wprowadzać uczniów i użytkowników mediów społecznościowych w świat różnorodnych gatunków muzycznych. Ich użycie – dość subiektywne i kontekstowe – może wspierać proces rozpoznawania gatunków / stylów muzycznych. Emoji muzyczne, reprezentujące graficznie określone instrumenty, pozwalają sugerować na przykład muzykę z gatunku rock lub pop, albowiem symbol gitary 🎸 wskazuje na muzykę rockową, pop-rockową lub tzw. metal, generalnie – muzykę gitarową. Emoji 🎹 najczęściej kojarzy się z muzyką elektroniczną, ale także z muzyką klasyczną lub pop. Tego rodzaju piktogramy mogą być wykorzystywane do wprowadzenia uczniów w różne tematy muzyczne w sposób interaktywny i angażujący w określone style muzyczne. Emoji 🎻 – tzw. skrzypce – często pojawiają się w kontekście muzyki klasycznej lub folkowej, ponieważ są integralną częścią tego rodzaju stylów. Emoji 🎷 i 🎺 (saksofon i trąbka) graficznie wskazują na jazz lub muzykę swingową, w której instrumenty dęte mają kluczowe znaczenie. Emoji 🎵 oznacza

muzykę z gatunku: pop, hip-hop, rap. Emoji 🎧 zazwyczaj przywodzi skojarzenia z muzyką elektroniczną lub tzw. EDM – *electronic dance music*, czyli zbiorem gatunków muzycznych wywodzących się z muzyki disco lat 70. i z klasycznej muzyki elektronicznej, tworzonych za pomocą elektronicznych instrumentów, takich jak automaty perkusyjne, syntezator, lub stylem DJ (ang. *disc jockey*, DJ to osoba zajmująca się dobieraniem oraz odtwarzaniem i miksowaniem muzyki „na żywo”).

Emoji używane w kontekście komunikacji na temat muzyki w mediach społecznościowych – jako opis w postaci skrótów muzycznych – bywają szybką i lapidarną reprezentacją gatunków muzycznych. Użycie emoji – typu: 🎧 (hip-hop, rap), 🎵 (muzyka ogólnie), 🎸 (rock) – pozwala zaoszczędzić czas i miejsce w przekazywanej elektronicznie wiadomości, a jednocześnie oddać zasadniczy kontekst muzyczny.

Tworząc określony nastrój i tempo muzyczne, wybrane emoji muzyczne mogą stanowić reprezentację określonego gatunku muzycznego, który wiąże się z danym nastrojem, np. ☀️ – utwory letnie, optymistyczne; ☁️ – utwory smutne, melancholijne; ⚡️ – utwory szybkie, energetyczne; 🌬️ – utwory spokojne, wolne, relaksujące]. Połączenie emoji ☀️ + 🎵 może sugerować muzykę letnią lub wakacyjną, typową dla gatunków takich, jak: reggae, pop czy indie. Emoji 🎧 + 🌀 może sugerować ich zastosowanie w odniesieniu do muzyki elektronicznej, chillout⁵ czy ambient. Dodatkowo emoji muzyczne mogą stanowić element sfery emocjonalnej – wyrażać emocje i nastój użytkowników wzbudzone przez muzykę. I tak na przykład emoji 🎵 + ✨ oznacza muzykę inspirującą, motywującą, zaś emoji 🎵 + 💔 reprezentują muzykę melancholijną, smutną, podczas gdy emoji 🎧 + 🕺 odnoszą się do muzyki tanecznej, energetycznej.

W kontekście mediów społecznościowych emoji muzyczne wyrażają tendencję do promowania i popularyzowania muzyki bądź artystów; fani mają możliwość użytkować emoji – w części hashtagów bądź tytułów utworów muzycznych – sprawiając, że użytkownicy sieci łatwiej zwracają uwagę na oznaczone treści. Oto kilka przykładów: 🎵 #PopMusic, 🎧 #Rap, 🎵 #JazzLovers, #FiestaJazzowa, #Jazz, 🎵 🎵 #SzczecinJazz⁶, #LiveMusic, #JazzLovers, #MuzykaNaŻywo] („Za nami koncert 🎵 🎵 Dziękujemy, że byliście z nami na Fieście Jazzowej na Wojska Polskiego!”). Inne przykłady zastosowań hashtagów z emoji muzycznym: #EDMParty 🎧 🕺, #RockLive 🎸, #JazzNight 🎵.

⁵ Chillout (także chill out) – gatunek muzyczny, w którego skład wchodzi wiele spokojnych stylów tworzonych przez artystów i producentów sceny muzyki elektronicznej. Chilloutem jest zarówno wolniejszy *house*, niektóre formy muzyki tranceowej, *ambient*, jak i *nu jazz*, *trip-hop*, *downtempo* czy instrumentalny *hip-hop*.

⁶ Szczecin Floating Garden, Szczecin.eu, <https://www.facebook.com/szczecin.eu/videos/zami-koncert-dzi%C4%99kujemy-%C5%BCe-byli%C5%9Bcie-z-nami-na-fie%C5%9Bcie-jazzowej-na-wojska-pols/387494051012069/> [dostęp: 11.11.2024].

W kontekście aplikacji (np. Musicoverly – platforma do odkrywania muzyki) i platform streamingowych (np. Spotify, Apple Music) oraz aplikacji edukacyjnych emoji muzyczne uczestniczą w procesie interaktywnego rozpoznawania gatunków / stylów muzycznych. Pełnią więc funkcję interaktywnego narzędzia do identyfikowania preferencji muzycznych użytkowników platform streamingowych, gdzie łatwiej osobom o wskazanie na określony, ulubiony gatunek muzyczny słuchany w medium cyfrowym podczas tworzenia playlisty w formularzach poleceń. Emoji muzyczne mogą wówczas stanowić wizualną pomoc w procesie wyboru określonego stylu muzycznego. Aplikacje edukacyjne i interaktywne platformy muzyczne pozwalają na wykorzystywanie emoji muzycznych do klasyfikowania właściwości muzycznych, które odnoszą się do instrumentacji, stylu czy struktury utworu – na przykład: emoji  (skrzypce) odnoszą się do muzyki z przewagą instrumentów smyczkowych, a emoji  (trąbka) do utworów z dominującymi instrumentami dętymi.

W kontekście analizy muzycznej, która odkrywa tajniki kształtowania materiału dźwiękowego, emoji muzyczne, co prawda, nie zastąpią zaawansowanego algorytmu rozpoznawania gatunków muzycznych, ale pozwolą na tworzenie prostych narzędzi analitycznych, opartych na preferencjach muzycznych lub skojarzeniach obrazowych (np. emoji jako składnik metadanych, np. instrumentacja, tonacja, tempo, dynamika, harmonika, itp.) w katalogach muzycznych, które zawierają się w rekomendacjach muzycznych, kolekcjach i różnych kategorizacjach muzycznych.

Ich skrótowy szybki przekaz zastosowany w wizualizacji danych muzycznych i w kategoryzowaniu muzyki stanowi wsparcie i kontekst w edukacji muzycznej. Emoji służą jako narzędzie pomocne w procesie nauki i rozpoznawaniu różnych cech muzycznych, dotyczących sztuki muzycznej i zwyczajnej muzyki. Dzięki emoji muzycznym można wesprzeć uczniów w nauce rozpoznawania instrumentów muzycznych, zwłaszcza u młodszych uczniów w ramach edukacji wczesnoszkolnej. Na przykład, używając emoji takich jak  (skrzypce) czy  (gitara), uczniowie mogą kojarzyć dany instrument z określonymi gatunkami lub stylami muzycznymi. Piktogramy można stosować również do wskazywania podobieństw bądź różnic między utworami, co może być przydatne w rozpoznawaniu wspólnych cech dla odmiennych czy podobnych piosenek i motywów muzycznych oraz w refleksji nad atrybutami muzycznymi w zakresie podstaw kompozycji.

T w o r z e n i e n a r r a c j i m u l t i m e d i a l n y c h: edukacyjne wykorzystanie emoji muzycznych w procesie nauczania dotyczy wsparcia uczniów w tworzeniu narracji multimedialnych, łączących kilka warstw medialnego odbioru: sferę słowną (tekst), wizualną (obraz) i słuchową (dźwięk). Uczniowie, chcąc stworzyć edukacyjną historyjkę za pomocą emoji muzycznych w prezentacji multimedialnej, mogą opisywać różne sceny związane z muzyką przy pomocy

odpowiednich emoji. Na przykład, kiedy główny bohater opowieści gra na gitarze, można to zilustrować piktogramem 🎸 (gitarą), a scenę, w której słucha muzyki, oznaczyć symbolem słuchawek 🎧. Kiedy uczniowie będą chcieli opisać koncert muzyczny i promować go w mediach społecznościowych, wykonując prezentację multimedialną czy plakaty – zaproszenia cyfrowe – mogą przyciągać uwagę użytkowników do wydarzenia, stosując emoji, takie jak: 🎵 🎸 🌙 (koncert muzyki klasycznej pod gołym niebem), emoji 🎸 🎤 🌟 (rockowy koncert z energetycznym występem), emoji 🎸 (skrzypce) – symbol instrumentu charakterystycznego dla okresu klasycyzmu w muzyce, lub emoji 🎷 (saksofon – instrument kojarzony najczęściej z muzyką jazzową, itp.). Taki sposób przekazu pomaga wizualnie ukierunkować narrację i ułatwia zapamiętywanie treści muzycznych.

Kontekst edukacyjny muzyczny (Kamińska, 2015) w odniesieniu do emoji muzycznych można rozpatrywać również pod kątem specyfiki przykładów zastosowania emoji. Medialne wspomaganie aktywności społecznej młodych ludzi i uczniów na różnych poziomach nauczania w obszarze edukacji dotyczy też działań o specyficznym charakterze, jak: a) tworzenie edukacyjnych quizów muzycznych angażujących uczniów (np. „Co to za gatunek muzyczny? 🎸 🎵”); b) wykonywanie specjalistycznych analiz w szkołach muzycznych i ogólnokształcących, gdzie używa się charakterystycznych emoji do opisanego struktury i elementów muzycznych w utworze, np. 🎵 (melodia), 🎼 (partytura), 🎷 (instrument dęty), 🥁 (perkusja); c) analizowanie tekstów piosenek – uczniowie mogą zastępować słowa w tekście piosenki odpowiadającymi im emoji, wyrażając głębię uczuciową i znaczenie poruszanych tematów w utworze.

Komunikacja cyfrowa i subkultura młodzieżowa – emoji stały się integralną częścią codziennej komunikacji, zwłaszcza wśród młodszych pokoleń. Emoji muzyczne w edukacji medialnej mogą pomóc nauczycielom zrozumieć, jak młodzież angażuje się w przestrzeń muzyczną online (np. w mediach społecznościowych, aplikacjach muzycznych) i jak interpretują symbole związane z muzyką. Dzięki temu możliwe jest lepsze dopasowanie treści edukacyjnych do aktualnych trendów komunikacyjnych. W interakcji z innymi emoji muzyczne służą aktywnemu komunikowaniu się, np. z publicznością podczas koncertów, zachęcając do udostępniania zdjęć z koncertu i postów (np. „Dodajcie zdjęcia z #ConcertVibes 🎸 🎵 🌟”). Podczas koncertu transmitowanego na wirtualnych platformach *Live* („na żywo”) można dzielić się wspólnymi lub odmiennymi emocjami związanymi z wydarzeniem muzycznym, używając odpowiednich piktogramów, na przykład: gdy publiczność wznosi ręce w górę podczas utworu, może to być oznaczone przez emoji 🙌 🎸 🌟 – ‘publiczność energetyczna, wznosząca ręce w rytm muzyki’; zastosowanie symboli graficznych 🎵 🎸 to ekspresja miłości do muzyki rockowej, szczególnie w momentach kulminacyjnych koncertu.

Podczas transmisji „na żywo” (np. na Instagramie, Facebooku, TikToku) emoji służą do zwiększenia zaangażowania widzów, zwłaszcza młodszego pokolenia, choć nie zawsze. Emocjonalne reakcje na koncert można przedstawić w prezentacji multimedialnej: emoji 🍷👉 oznaczają, że publiczność jest podniekształcona występem, emoji 🍷👉 wskazują, że utwór jest wyjątkowo energetyczny, emoji 🍷👉 oznaczają z kolei oklaski i uznanie dla artysty. Zwiększając interakcję młodych użytkowników, organizatorzy koncertu nierzadko zadają pytania, typu: „Jak Wam się podoba nasza setlista? Napiszcie w komentarzu 🍷, jeśli jest super!” lub „Na jaki utwór czekacie najbardziej? Zareagujcie 🍷, jeśli to ten, który lubicie!”.

Rozpoznawanie aspektów komunikacji młodzieżowych subkultur podczas koncertu dostępne jest dzięki analizie emoji w komentarzach w mediach społecznościowych. Organizatorzy na platformach koncertowych mogą otrzymać wtedy *feedback* (informację zwrotną) na temat tego, jakie są najbardziej energetyczne momenty koncertu (np. 🍷👉), czy są chwile wywołujące największe emocje (użycie np. 🍷👉), albo czy opinie zaznaczane przez młodych słuchaczy wskazują najpopularniejsze utwory danego koncertu (np. 🍷👉). Emoji tworzone po wydarzeniu muzycznym mogą uwiecznić pamięć czy wspomnienie tych chwil: emoji 🍷👉 wskazują na zdjęcie z koncertu (kategoryzując obraz), 🍷👉 określają pamiątka po ulubionym występie.

Język emoji muzycznych jest szczególnie przydatny w edukacji (muzycznej) i rozpoznawalny przez młodsze pokolenie, któremu świat dostarcza wielu informacji, a te trzeba przetworzyć i zrozumieć, aby móc się sprawnie komunikować. Emoji stanowią więc aspekt nabywania umiejętności i zdolności odczytywania znaczeń o tematyce muzycznej, istotnych z punktu widzenia relacji interpersonalnych na różnych poziomach wiekowych. Ich emocjonalny oddźwięk w sferze empatycznego odczytywania znaczeń symboli muzycznych, szczególnie wśród osób wiekowo odmiennych, dotyczy nośnika przekazu i procesu nauczania treści zawartych w reprezentatywnych, zaprojektowanych graficznie znakach.

Przywołanie kontekstu muzycznego w odmiennych aspektach tematycznych (np. edukacyjnym czy mediów społecznościowych) jawi się jako nieuchronne ze względu na naturalne przenikanie aspektów badawczych obydwu dziedzin – komunikacji i języka oraz muzyki. Digitalizacja i dostęp do muzyki online doprowadziły do przemian w formach aktywności muzycznej o charakterze indywidualnym i zbiorowym, których specyficzną formą pozostają kompilacje list odtwarzania za pomocą Spotify lub innych serwisów streamingowych (Ng D.T.K. i in., 2022; Cremata i Powell, 2017). Popularne obrazkowe pismo emoji zawładnęło interaktywną komunikacją młodych użytkowników mediów społecznościowych – zainteresowanych tematyką muzyczną i doświadczających muzyki w różnych kontekstach. W związku z tym pojawił się trend wykorzystania podkategorii tzw.

emoji muzycznych, które pozostają podporządkowane ogólnej kategoryzacji znaków emoji. Ich prostota i elastyczność przekazu o charakterze muzycznym sprawia, że otrzymały miano uniwersalnego języka w komunikacji o globalnym zasięgu. Emoji, zaadaptowane do refleksji nad sposobami komunikacji w mediach społecznościowych, kryje się w kalejdoskopie odniesień hipertekstowych i ma formę informacji mającej charakter języka skrótu. Komunikacja online w kontekście językowym sprzyja w sieciowych kanałach przekazu (media społecznościowe, pogawędki internetowe, komunikatory, chaty) (Grzenia, 2006) opisom języka skrócowego, obrazującego tematykę muzyczną i autoryzuje formy ekspresji emocjonalnej, prezentowane graficznie. Omówienie zagadnienia emoji muzycznych ma charakter obserwacyjny i opisowy, a gromadzenie danych nastąpiło poprzez przejrzenie baz danych i wyszukiwanie informacji o emoji na różnych platformach: np.: Emojitracker⁷ (<https://www.emojitracker.com/>), ranking nastrojów emoji⁸, Emojiall (www.emojiall.com), Emojipedia (<https://emojipedia.org/>), Emojihub (<https://emojihub.org/>), Emojifinder (<https://emojifinder.com/music>), Emojiterra (<https://emojiterra.com/>), dla ukazania znaków emoji z muzycznym kontekstem. Warto dodać, że w 2013 roku Matthew Rothenberg, haker z Brooklynu w Nowym Jorku, uruchomił witrynę Emojitrackera, która w czasie rzeczywistym śledzi napisany tweet zawierający emoji. Do listopada 2017 roku śledzono ponad 20 miliardów tweetów, których wartości rosły od czasu uruchomienia Emojitracker (Kruszewska, 2023).

Znaki emoji są bliskie uniwersalnemu językowi i przeniknęły do kultury popularnej na wiele sposobów. Do najbardziej osobliwych zalicza się: a) wersję emoji piosenki amerykańskiej wokalistki Beyoncé *Drunk in Love* z 2014 roku, b) interpretację emoji powieści Hermana Melville'a *Moby Dick*, zatytułowanego *Emoji Dick*, która jest alegoryczną wykładnią zmagania człowieka z własnym losem, c) film *The Emoji Movie* (animowana komedia science fiction z 2017 roku, Columbia Pictures Releasing), który uzyskał wynik 0% w serwisie „Rotten Tomatoes” i od tamtego czasu wzrósł do 8% (Prisco, 2018).

Emoji muzyczne – skróty i skrótownice muzyczne

Internet oferuje wiele możliwości komunikacji, z których jedna dotyczy mediów społecznościowych, rządzących się własnymi prawami. Dominującym językiem komunikacji elektronicznej online – dynamicznej i nadal rozwijającej się – jest szybki, skrótowny przekaz (skrótownice, emotikony, emoji), przypominający je-

⁷ <https://www.emojitracker.com/> – to platforma w Internecie, która w czasie rzeczywistym podaje statystyki na temat wykorzystania emoji na Twitterze.

⁸ https://kt.ijs.si/data/Emoji_sentiment_ranking/

zyk mówiony, a nie pisany. Przesłanie i odbiór informacji wymagają znajomości podstawowych reguł, jakimi posługuje się język Internetu – nacechowany prostotą i emocjonalnością, która w pośpiechu omija zasady pisowni i unika długich słów czy tekstów – można je pokazać graficznie, przyspieszając proces komunikacji. Język Internetu, obfitujący w lapidarność i skrótowość w wiadomościach tekstowych, zawiera całą gamę skrótów, nowych słów, skrótowców, emotikonów i emoji. Lapidarność (*lapidarius*, czyli ‘dotyczący kamieni’; inskrypcja na kamieniu) stanowi podstawową cechę współczesnych memów, emoji i emotikonów. Emoji, będące obrazkami opatrzonymi lapidarnym tekstowym komentarzem, nawiązują do wydarzeń i sytuacji, które angażują sferę afektywną w komunikacji online. Pozwalają na wyrażenie subiektywnej opinii i emocjonalnego stosunku użytkowników mediów społecznościowych do różnych zjawisk, w tym do tematyki audialności. Komunikacja obrazkowa, znana od zarania dziejów (Pignatti, 2006), jest na tyle uniwersalna, że możliwa do odczytania, interpretacji i zrozumienia przez ludzi pochodzących z wielu różnych kręgów kulturowych.

Od czasu pierwszych wiadomości tekstowych, których twórcą był Freidhelm Hillebrandt z międzynarodowego zespołu badawczego Groupe Special Mobile, i przesyłania danych między akademickimi ośrodkami naukowymi w USA (Puchała, 2009) – wiele się zmieniło. Potrzeba zawarcia w krótkim tekście jak najwięcej treści i szczegółów zapoczątkowała i wymusiła rewolucję w porozumiewaniu się użytkowników Internetu. Rosnąca atrakcyjność zwartych komunikatów, w postaci krótkich wiadomości tekstowych (prostych w treści i formie), skłaniała do adaptacji w języku pisanym znaków graficznych. Ich osobliwym przejawem stały się emoji, wyrastające z tzw. emotikonów (nazwy powstałej z połączenia słów *emotion* i *icon*), które występują pod nazwami *emotki*, *mordki* bądź *buźki*. Wiadomo, że pierwszy emotikon został wysłany mailem w 1982 roku i miał postać uśmiechniętej twarzy, czyli :-). Za „ojca” emotikonów uznaje się Scotta Fahlmana – informatyka z Carnegie Mellon University w Pittsburghu, który stworzył pierwszy zestaw emoji. Zaproponował, żeby informacje w formie żartu oznaczać piktogramem :-) (emotikon *żartu*), tekst zaś, który nie jest żartem, oznaczać znakiem :-(. Emotikony służące do wyrażania emocji i nastroju („smutna” / „wesoła” twarz) powstają z sekwencji znaków typograficznych. Najczęściej przypominają grymas twarzy lub skrót (XD – śmiech). Podobna symbolika piktogramów została wprowadzona przez Bruce’a Parello w Illinois (USA) w systemie PLATO IV (1972), jednak nie była używana powszechnie i pozostawała w pobocznym nurcie rozwoju. W 1990 roku Microsoft opublikował czcionkę Wingdings wymyśloną przez Ch. Bigelowa i K. Holmesa, którą można było używać do wysyłania piktogramów w wiadomościach tekstowych. Jednak ograniczeniem był fakt, że mogły się ładować tylko na urządzeniach z zainstalowaną czcionką Wingdings. Kilka lat później Alcatel (1995) wprowadził na rynek telefon BC 600, w którym ekran wyświetlał powitalny komunikat z cyfrową

„buźką”. Z czasem kolejne firmy i ludzie wypuszczali na rynek zestawy emotikonów, powiększające się objętościowo i zróżnicowane graficznie (J-Phone, 1997, Shigetaka Kurita, 1999).

Shigetaka Kurita czerpał do swych graficznych projektów emoji inspirację z japońskiej mangi i chińskich znaków oraz piktogramów na znakach ulicznych⁹. Odkąd w 2010 roku Unicode zaczęło kodować emoji w standardzie *Unicode* (2007–2014), zyskały one na popularności i stały się obecnie częścią kultury popularnej na świecie. Po międzynarodowej standaryzacji zestawu około 700 znaków użycie emoji „eksplodowało”, a firma Apple stworzyła własną klawiaturę emoji do posiadanego systemu operacyjnego. W 2015 roku słownik oxfordzki uznał emoji *twarz ze łzami radości* za słowo roku, a dwa lata później (w 2017 roku) skrót XD (*śmiech*) wygrał w plebiscycie na Młodzieżowe Słowo Roku. W tym samym roku (2017) Sony Pictures wyemitowało film *The Emoji Movie*, w którym postacie zostały oparte na twarzach i grafikach emoji. W 2018 roku powstał musical sceniczny *Emojiland*, w którym piktogramy posiadają wewnętrzne życie oraz własne urzeczywistnienie trudności i dramatyzmu.

Od pewnego czasu widoczny jest wpływ emoji na kulturę, zwłaszcza w dziedzinie projektowania i architektury, były one nie tylko siłą napędową dla Kurity powołującego do istnienia wizualny zestaw o znaczeniu innowacji i wynalazku, ale też stały się udziałem języka. Emotikony to tekstowe przedstawienie twarzy i emocji, reprezentowanych przez znaki klawiaturowe (interpunkcyjne, litery, cyfry), a także oznaczenia w formie małych obrazkowych ikon. Piktogramy te ewoluowały wraz z rozwojem technologii i pomysłowością użytkowników mediów społecznościowych, przyjmując wiele kombinacji i rozszerzając pola znaczeniowe. Obecnie używane emoji o żółtej twarzy wyewoluowały z innych zestawów emotikonów i nie można ich łączyć z twórczością S. Kurity.

Emotikony mogą stanowić swoiste uzupełnienie określonej wiadomości bądź zastępować znakiem graficznym długi opis. Piktogramy stały się technologicznym wynalazkiem, który czerpie z dziedziny designu (w 1963 roku Harvey Ball stworzył *buźkę* z żółtą twarzą, która stała się obecna w muzyce, sztuce i filmie, w 1976 roku Milton Glasner zaprojektował *czerwone serce*). Aktualnie stały się normą w rozmowach tekstowych i w komunikacji za pośrednictwem Internetu. Bez nich rozmowy wydają się bezbarwne, suche i pozbawione emocji.

Rzeczywistość technologii przesyłania wiadomości online i kreatywność użytkowników pozwoliły na realizację form pośrednich między emotikonami a emoji, czyli tzw. *emotikonów japońskich* (nazywanych mangowymi), będących swoistymi znakami tekstowymi (Zaradna, 2019). Emoji stały się kolejnym poziomem graficznego przekazu uczuć i wiadomości – wywodzącym się z emotikonów i będącym ich graficznym przedstawieniem. Obejmują nie tylko tzw. buźki – można je klasyfikować według wielu tematycznych kryteriów.

⁹ <https://en.wikipedia.org/wiki/Emoji> [dostęp: 24.10.2024].

Termin *emoji* można definiować jako zestaw standaryzowanych (lub niestandardyzowanych), niewielkich, uprzednio przygotowanych znaków typograficznych i piktogramów, kategoryzowanych według wątków tematycznych, które występują jako skrótowy język Internetu (przypominając dążeniem do ekonomizacji wypowiedzi język mówiony) – służący użytkownikom do interaktywnej i emocjonalnej komunikacji online o charakterze nieformalnym w sieci Internet, w mediach społecznościowych, komunikatorach, na wirtualnych platformach (streamingowych, radiowych, itp.), aplikacjach mobilnych i komputerowych. Emoji są minimalistycznymi znakami graficznymi, wprowadzanymi do świata online z poziomu klawiatury komputera, których adekwatny dobór i zastosowanie w metatagach jest istotnym elementem pracy nad zwiększaniem skuteczności i maksymalizacją wypracowanych efektów strategii SEO¹⁰. Emoji umieszczone jako znaczniki sekcji strony umożliwiają zwiększenie wyników wyszukiwania, ale pod warunkiem połączenia z nią pod względem tematycznym lub neutralnym (Karcz-Czajkowska i Glinkowska, b.d.). Jako zjawisko dynamiczne ewoluują w social mediach, postach i komentarzach, przyjmując nowe postacie i sytuując się w różnych grupach tematycznych (np. obiekty, symbole, pogoda, miejsca, muzyka) na urządzeniach teleinformatycznych. Emoji mogą przyjmować graficzną postać serduszek, uśmiechu, mrugnięcia okiem, drzewa, napoju. W przypadku emoji muzycznych – gotowych graficznych piktogramów, możliwych do wybrania z bibliotek oferowanych przez witryny internetowe i komunikatory w postaci symboli i obiektów (np. nutek, instrumentu, nazw notacji muzycznej, mikrofonu) – można do przekazu dodać kontekst emocjonalny, jaki bywa związany z muzyką. Inna definicja podaje, że znaki emoji mogą stanowić uniwersalny kod semiotyczny, odpowiadający na ubytki znaczeń w komunikacji międzykulturowej (Śliwińska, 2019). Mogą uzupełniać i kompensować zanikające w czasach transformacji cyfrowej kompetencje porozumiewania się.

Emotikony, przekazywane w wersjach obrazkowych jako emoji, zdominowały rozmowy lub wiadomości w mediach społecznościowych. W aplikacjach smartfonów i algorytmach programów społecznościowych automatycznie i w sposób niezauważalny dla odbiorców zmieniają się z typowych emotikonów w emoji – znajdujące się w zestawach tematycznych, odnoszących się do zjawisk i wszystkiego, co nas otacza. Emoji są używane podobnie jak emotikony, istniejąc w różnych podkategoriach ogólnej klasyfikacji. Najczęściej zawierają się w grupach tematycznych, określanych jako: „uśmiechy i emocje”, „ludzie i ciało”, „przedmioty”, „podróże i miejsca”, „flagi”, „pogoda”, „zwierzęta i natura”, „aktywności”, „symbole”, „jedzenie i picie”, w niektórych rysunkach elektronicznych. Stosowane w sytuacjach nieformalnych (w prywatnej korespondencji) do

¹⁰ SEO – to kompleksowy plan zbudowania strony internetowej oraz jej rozwoju poprzez rozbudowę treści uwzględniającej potrzeby klienta, który wiąże się z pozycjonowaniem stron.

wyrażania emocji i krótkich, zwięzłych wiadomości – emotikony i emoji są przejawem języka ekspresji, który formą graficzną zastępuje język werbalny. Znane i wielkie firmy technologiczne, jak Apple, Huawei, Xiaomi, Samsung, Facebook, Google czy Microsoft – współpracują nad ujednoliceniem języka emoji, co w 2010 roku przyniosło wprowadzenie standardu Unicode.

Emoji jako język piktogramu osadzony w tekście wiadomości elektronicznych i na stronach internetowych, mający swoją składnię, semantykę i pragmatykę, stanowi część zdania, interpunkcji, ekspresji uczuć i myśli, jaką stosują użytkownicy mediów społecznościowych. Zjawisko emoji można rozumieć w dwojaki sposób, umożliwiając dwa kierunki interpretacji: a) język emoji jako „społeczna instytucja emoji”, reprezentująca gramatykę języka w mediach społecznościowych, b) zaktualizowany przejaw funkcji języka emotikonów uwzględniający aspekt, występujący na poziomach: syntaktycznym, semantycznym, semiotycznym i pragmatycznym (Arafah i Hasyim, 2019).

Zwizualizowany i zakodowany aspekt emoji muzycznego odnosi się do refleksji nad doświadczaniem aspektu audialnego w cyberprzestrzeni. Medium, które pozwala na szybką, interaktywną i lapidarną informację zwrotną w komunikacji, staje się nośnikiem internetowego funkcjonowania kultur na platformach stosujących ikony emoji – emoji muzyczne w interakcji. Członkowie społecznego świata bazują na języku interakcji, którego treść jest zasobem wiedzy o wielu wątkach tematycznych, także muzycznych. Muzyka, mając w sobie naturalny kontekst kulturowy (także kultury symbolicznej), jest nośnikiem określonych znaczeń i przekazuje treści, współtworząc wokół siebie sieć więzi społecznych, pozostających w interakcji. Jako zjawisko kulturowe i kulturotwórcze muzyka jest uwikłana w proces dynamicznych przemian społeczno-kulturowych i technologicznych, które posługują się komunikacją online na płaszczyźnie językowej i ilustracyjno-emocjonalnej w formie znaków emoji. Odbiór treści w Internecie ma odniesienia do muzyki i jest jednym z przejawów rozpoznawania nie tylko samych zjawisk audialno-akustycznych, ale też pewnych form „żywej” działalności artystycznej i aktywności twórczej, która może znaleźć się w kręgu przekazu online w kontekście doznań wizualnych (ikona emoji). Językowo-wizualna tkanka emocjonalnego przekazu online (znak emoji) w kontekście muzycznym jest przestrzenią dla procesów, na podstawie których można konstruować odwołanie się do doświadczeń komunikacyjnych z ważnym kodem interpretacyjnym, regulującym odbiór treści ikonoczno-muzycznych w świecie wirtualnym.

W dobie komunikacji cyfrowej, emoji – w formie graficznych ikon – stało się przedmiotem odrębnego sposobu korzystania przez różne pokolenia, zwłaszcza ludzi młodych (milenialsi i pokolenie Z). Zgodnie z doniesieniami raportu „The National News” milenialsi mają prostsze podejście do emoji, trzymając się zwykle klasycznych i powszechnie rozpoznawalnych symboli (do przekazywania emocji). Osoby z grupy wiekowej milenialsów uważają emoji za alternatywne

narzędzie przekazywania sygnałów niewerbalnych, używając ich, by tekst stał się dla odbiorcy bardziej przyjazny. Przypuszcza się, że emoji dodane do tekstu przekazują więcej emocji, mogą rozjaśnić sytuację lub załagodzić negatywny czy trudny przekaz oraz mogą być – po prostu – zabawne. W 2020 roku do grupy najczęściej używanych emoji na Twitterze należały następujące piktogramy: *twarz zalana łzami radości* 😄, *głośno płacząca twarz* 😭, *błagająca twarz* 🙏, *czerwone serce* ❤️, *tarzamy się po podłodze ze śmiechu* 🤣, *róża* 🌹, *złamane serce* 💔¹¹. W 2022 roku pandemia koronawirusa zmieniła nie tylko świat, ale też sposoby korzystania z emoji – nastąpił wzrost użycia emoji o tematyce medycznej (z maseczką) 😷. W 2023 roku „World Emoji Awards” wykazał 10 najpopularniejszych emoji na Twitterze (*różowe serce*, *drżąca twarz*, *jasnoniebieskie serce*, *szare serce*, *skrzydło*, *meduza*, *osioł*, *Khanda*, *czarny ptak*, *gęś*). Wśród popularnych emoji w 2023 roku pojawiają się także emoji muzyczne: 🔥 *ogień* – przedstawiany jako czerwony, pomarańczowy i żółty migoczący płomień¹². Powszechnie używany jako metaforyczne wyrażenie związane z ogniem, w slangu *hot* (atrakcyjny) i *lit* (doskonały). Symbol 🔥 ognia zyskał popularność już w 2010 roku, stając się uniwersalnym symbolem wysokiej temperatury – przypisanej gatunkowi muzycznemu o nazwie hip-hop; w 2020 roku do zestawu *Emoji 13.1* dodano emotikon *serce w ogniu* (ang. *Heart on Fire*), który występuje jako sekwencja łącząca *serce* i *ogień* ❤️🔥 na określenie silnych emocji, namiętnych form miłości lub pożądania względem kogoś lub czegoś. Są wyświetlane pojedynczo jako emoji *serce* ❤️ i *ogień* 🔥 na obsługiwanych platformach, pojawiając się w kontekście muzycznym: ulubionego gatunku muzyki (hip-hop, rap, pop, rock, heavy-metal), piosenki i ulubionego wokalisty, muzyka instrumentalisty, itp.¹³ Emoji *nuta muzyczna* (ang. *Musical Note*) 🎵 może oznaczać tekst piosenki lub inne tematy związane z muzyką. Wyświetla się jako dwie ósemki (*quavers*) połączone belką. Pojedyncza ósemka (*quaver*) była wcześniej używana w projektach emoji Microsoftu i Google’a. W 2024 roku dodano emoji *harfa*.

Wydawało się, że pismo obrazkowe już odeszło w niepamięć, wyparte przez alfabet i nowoczesne formy komunikacji, a jednak współcześnie powraca jako trend do wyrażania emocjonalności m.in. w kontekście muzyki. Emotikonami i emoji zapisywane są nazwy i wersy piosenek, piktogramem można kojarzyć i rozpoznawać konkretną piosenkę. Dawniej używano w tym celu najpierw dwukropków, nawiasów, myślników, a współcześnie – niewyobrażalny wydaje się świat komunikacji online bez barwnych emoji. Obecnie, w kontekście muzycznym, można sprawdzić swoją wiedzę muzyczną. Fani muzyki kodują i rozszyfro-

¹¹ <https://www.thenationalnews.com/arts/what-do-emojis-mean-how-millennials-and-gen-z-use-them-very-differently-1.1183746> [dostęp: 24.02.2024].

¹² <https://emojipedia.org/fire> [dostęp: 26.02.2024].

¹³ <https://emojipedia.org/heart-on-fire> [dostęp: 26.02.2024].

wują sekwencje i pojedyncze emoji w oparciu o tytuły najbardziej znanych i popularnych piosenek z obszaru muzyki rozrywkowej, soundtracków. Rozpoznawanie tytułów piosenek ukrytych pod obrazkami emoji stało się formą rozrywki, jaka jest dostępna w serwisach radiowych (*Emoji Challenge! Jaka to piosenka?* w radiu ESKA¹⁴, RadioX). Przeplatanie komunikatu znakiem graficznym upraszcza i uprzyjemnia przekaz, zwłaszcza w przypadku ulubionej i znanej piosenki. Powstała pierwsza i największa platforma o nazwie „Emoji-Song”, która zawiera tytuły piosenek przedstawione za pomocą jednego lub więcej emoji, czy tzw. emojigramów. W 2024 roku kategoria *piosenki angielskiej* zawierała ponad 3050 utworów, zebranych z 10 dekad, które posortowano według pierwszych ich liter. „Emoji-Song” zawiera również oddzielną kategorię dotyczącą muzyki klasycznej, w której obecnych jest 88 utworów¹⁵.

Istnienie baz i zasobów regularnie wzbogacanych o nowe emoji piosenek dotyka problematyki używania emoji w tytułach utworów (choć są standaryzowane przez konsorcjum Unicode i w miarę uniwersalne na różnych systemach operacyjnych). Nagrania przesyłane (zwłaszcza w obszarze muzyki niezależnej) na różnych platformach streamingowych i pobierania danych mogą generować problemy nie tylko interpretacyjne, ale również istotne z uwagi na określone grupy użytkowników: niesłyszących, niedowidzących czy dyslektyków. Nadmierne naginanie reguł typograficznych może powodować zamieszanie wokół zagadnienia właściwej semantyki i interpretacji emoji i emoji muzycznych, reprezentujących znane piosenki i wokalistów. Sytuację komplikuje fakt, że istnieją różnice w ich renderowaniu na różnych platformach, ponadto są postrzegane inaczej zależnie od płci (Baron, 2004) oraz mogą podlegać wahaniom czasowym – Unicode rokrocznie dodaje do swoich zasobów nowe emoji, których znaczenia mogą ewoluować z biegiem czasu.

Obecnie funkcjonuje kilka platform, czytelnych dla maszyn, które zawierają inwentarz znaczeń emoji (łącznie reprezentacje emoji Unicode z ich angielskimi znaczeniami wyodrębnionymi z sieci): „EmojiNet” z aplikacją internetową API REST jako otwarta usługa z interfejsem do przeglądania zbioru danych (Wijeratne i in., 2017), „Emojipedia” (<http://emojipedia.org>), „Emojiall” (<http://emojiall.com>), „Emoji-Song” (<https://www.emoji-songs.com>), „Emojidb” (<https://www.emojidb.org>), „EmojidB” w wersji beta, i wiele innych. Sztuczna inteligencja (AI) może wygenerować z AI. *Emoji Generator* w serwisie „www.emojis.sh” – według kluczowych słów „music emoji” – ok. 1 979 784 emoji ze znaczeniem muzycznym.

¹⁴ <https://www.eska.pl/news/czy-rozpoznasz-piosenki-po-samych-emoji-aa-3msa-GvMi-LPTK.html> [dostęp: 26.02.2024].

¹⁵ <https://www.emoji-songs.com/en/home/> [dostęp: 26.02.2024].

Emoji w użyciu tytanów technologii muzycznych i wybranych artystów

Muzyka zapewnia człowiekowi sposoby porozumienia i rozwijania własnej tożsamości, łączenia się z innymi o podobnych zainteresowaniach i doświadczeniach, uczestniczy więc w procesach tworzenia tożsamości kulturowej. *Spółeczność akustyczna / muzyczna* (termin Kay K. Shelemay) i *muzyczne światy* (termin Ruth Finnegan) (za: Erlmann, 1998) rozwijają własne normy i formy komunikacji cyfrowej z elementem emoji. Emoji i muzykę łączy względna uniwersalność języka. Stąd ich przychylna inkluzja w mediach społecznościowych, na playlistach czy strategiach wyszukiwarek internetowych. Wraz ze wzrostem popularności emoji, również w aspekcie opisywania muzyki, następuje włączanie znaków graficznych do działań o charakterze kulturowym. Kulturowy aspekt emoji i muzyki dotyczy przede wszystkim adoptowania emoji do strategii marketingowych wielkich firm (Spotify, Pandora), które opierają własne istnienie i rozwój na technologiach muzycznych – tworząc swoistą kulturę wokół zainteresowania i fascynacji emoji. Pandora uruchomiła kampanię marketingową zachęcającą słuchaczy do zamieszczania na Twitterze emoji z hasztagiem *SoundLike* (by otrzymać informację o kompatybilnej stacji: tweet  przywoła stację Beyoncé Pandora). Spotify stara się badać relację łączącą emoji z muzyką na swojej witrynie streamingowej, liczącej ok. 35 milionów playlist, w których zawarte jest przynajmniej jedno emoji. Spotify do analizy danych związanych z emoji i muzyką zaangażowało firmę Tableau, która zebrała ok. 5000 nazwisk najpopularniejszych artystów Spotify korzystających z emoji.

Do wspomnianych tytanów technologii muzycznych dołączyło Apple Music, które dokonało kategoryzacji swoich playlist według użycia emoji, opatrując pozyskane dane mianem *Aktywności i nastroje*. Playlisty w Apple Music analizują reakcje użytkowników na muzykę za pomocą emoji. Mogą oni nie tylko wybrać animowane emoji do utworów dodanych do udostępnionej listy odtwarzania, ale również za ich pomocą zapamiętać i przekazać innym swoje uczucia. Na liście odtwarzania można też zobaczyć reakcje wszystkich odbiorców muzyki z emoji obok nazwy utworu. Symbol  identyfikuje najczęściej zespół bro-pop The Chainsmokers w playlistach Spotify. Symbol  ognia zyskał popularność, od 2010 roku stając się uniwersalnym symbolem statusu wysokiej temperatury – przypisanej gatunkowi muzycznemu o nazwie hip-hop. Wyszukiwarki mogą zidentyfikować po nazwie hip-hop słuchaczy playlist Pandory (*New Hip Hop*), Spotify (*Fresh Finds: Fire Emoji*), a także Drake'a, Snapchat'a (*Snapstreak*) pod względem demograficznym – przez rozpoznanie młodszych odbiorców.

Artyści muszą podążać za nieustannie rewolucjonizującym się przemysłem muzycznym, tworząc więc i dopasowując się do innowacyjnych strategii pozwalających

jących im wyróżnić się i zaakcentować swoją obecność w sieci Internet. Jednym ze sposobów jest świat muzycznych symboli typu emoji, które udostępniają muzyczne platformy streamingowe. Symbole muzyczne odnoszą się w tym przypadku do użycia specjalnych znaków, symboli i czcionek w nazwie artysty, w tytułach albumów i utworów. Jako element wizualny emoji przykuwają uwagę słuchaczy przeglądających katalogi muzyczne i playlisty. Użyte w ten sposób, zwiększają potencjalną rozpoznawalność w krajobrazie muzycznym, który wciąż ewoluuje. Przykładem jest emoji *Love Symbol* Prince’a, czy choćby użycie unikalnych symboli przez Deadmau5, a także stylizowana typografia uwidoczniła na okładkach albumów muzycznych (np. *Kid A* Radiohead)¹⁶. Wielu wykonawców sięga po emoji na różne sposoby, wykorzystując je jako materiał do aktywności autopromocyjnej w zakresie identyfikacji gatunku muzycznego, którego są reprezentantem w muzyce popularnej (rap – raper z Chicago stosuje symbol emoji *płomień* na Twitterze). Za pomocą zestawu serii obrazów i skrótów w postaci emoji skraca się czas tworzenia przekazu w komunikacji elektronicznej (Schmidt, 2017). W celu maksymalizacji obecności online na platformach streamingowych artyści używają emoji jako kluczowego narzędzia symbolizacji do optymalizowania swej obecności i prezentowania własnej twórczości potencjalnym słuchaczom. Działania tego rodzaju (ikony emoji) obejmują np. katalog muzyczny, liczbę obserwujących, playlisty, statystyki odsłuchań.

Ciekawym wątkiem pozostaje sposób użycia emoji w interakcji z tekstem w postach promocyjnych formatowanych przez muzyków na Twitterze, który opisują w projekcie badawczym Radan Martinec i Andrew Salway (2005). Z analizy zebranego materiału wynika, że w relacji logiczno-semantycznej i w relacji obraz–tekst muzyki podporządkowują emoji tekstowi.

Emoji, w tym emoji muzyczne, dostarczają głównie informacji, których nie można odnaleźć w tekście pisanym – są nimi uczucia. Znaki emoji bywają używane do symbolizowania wydarzenia muzycznego lub promocyjnego w poście, jak choćby emoji *gitary* stosowane do promocji koncertu. Muzycy wykonujący muzykę religijną są skłonni do używania emoji w celu dostarczania dodatkowych informacji o sobie, takich jak uczucia i ekspresja emocji. Z kolei muzycy rockowi (zespoły: Metallica, Gorillaz, Bon Jovi) stosują emoji głównie w celach informacyjno-organizacyjnych (miejsce, czas, data wydarzenia muzycznego, ile dni pozostaje do rozpoczęcia wydarzenia, itp.).

Gusta muzyczne pozostają w centrum zainteresowania firm muzycznych, wykorzystujących technologię i sektor usług strumieniowego przesyłania muzyki. Wchodząc w interakcję z mediami internetowymi, użytkownicy platform strumieniowego przesyłania danych (np. Pandora Internet Radio i jego Music

¹⁶ <https://www.soundon.global/seo/forum/symbols-musical-spotify-artistas?lang=en> [dostęp: 29.02.2024].

Genome Project) dostarczają branżom medialnym szczegółowe dane konsumentów, które pozwalają na precyzyjne targetowanie i personalizację treści medialnych. W programie Music Genome Pandora klasyfikuje muzykę według cech muzycznych, tzw. genów, które mogą obejmować np.: płęć śpiewającego wykonawcy, tempo refrenu, poziom zniekształceń na gitarze elektrycznej, muzykę i głos wokalny występujący w tle. Konstruując genom muzyczny, Pandora gromadzi na własny użytek informacje o spersonalizowanych gustach jednostkowego słuchacza, potrzebne dla systemu rekomendacji muzycznych, a nie *stricte* dane muzyczne. Z kolei na platformie Discover Weekly przeznaczonej dla użytkowników Spotify wykorzystywane jest oprogramowanie do analizy, przetwarzania i klasyfikacji muzyki (przez firmę The Echo Nest) według wielu czynników akustycznych, takich jak: wysokość dźwięku, tempo czy taneczność (Prey, 2018). W cyfrowej epoce strumieniowego przesyłania muzyki, Spotify – jako platforma udostępniania i poznawania szerokiej gamy utworów, albumów i list odtwarzania – korzysta z emoji (np. ikony *serca*  czy *mikrofonu* ) , które pomagają użytkownikom określić swoje gusta muzyczne, a samej firmie Spotify – personalizować rekomendacje muzyczne na podstawie preferencji słuchacza. Serwis Apple Music na iPhone'ach i komputerach Mac używa symbolu *nieskończoność*, żeby wskazać funkcję automatycznego odtwarzania.

W 2021 roku zauważono pewien problem, wskazując, że tytuły piosenek na witrynie Coldplay z emotikonami mogą zawierać błędne informacje w usługach strumieniowego przesyłania muzyki. Album *Music Of The Spheres* wydany przez Apple Music zawierał utwory, których tytuły były kodowane (w Unicode) wyłącznie za pomocą emoji. Utwór 1. był reprezentowany przez emoji *pierścieniowa planeta* (*Ringed Planet*), utwór 4. – przez znak *błyszczące błyski iskier* (*Sparkles*), utwór 6. – przez emoji *czerwone serce* (*Red Heart*), utwór 9. – przez emoji *glob pokazujący Amerykę* (*Globe Showing Americas*), utwór 11, – przez znak *nieskończoność* (*Infinity*). Okazało się, że w serwisach strumieniowego przesyłania danych utwory z albumu Apple Music były widoczne w nomenklaturze Unicode zamiast graficznej postaci emoji – były podobne do prawdziwych tytułów, ale w rzeczywistości błędne (Rossignol, 2021).

Podsumowanie

Nowoczesne technologie cyfrowe zmieniły podejście do paradygmatu uczenia się z wykorzystaniem emoji muzycznych w edukacji (muzycznej / ogólnej) na różnych poziomach. Komunikacja za pomocą muzycznych piktogramów w edukacji medialnej stanowi niestandardowy sposób na zaangażowanie uczniów w naukę o muzyce i kształtowanie rozwoju ich umiejętności komunikacyjnych. Emoji, jako nowoczesne narzędzie wyrazu, mogą wspierać procesy uczenia się

w sposób kreatywny, interaktywny i zgodny z nowymi mediami, z jakimi młode pokolenie styka się na co dzień. Użycie emoji w edukacji medialnej pozwala nie tylko na wzbogacenie wiedzy o muzyce, ale także na rozwój kompetencji cyfrowych i kulturowych, które są niezbędne w dzisiejszym świecie. Współcześnie istniejące zjawisko emoji i jego podgatunku – emoji muzycznego, jako wytworów kultury, odpowiada na potrzeby ekspresji i lapidarnej komunikacji międzyludzkiej w świecie cyfrowym. Ma ono charakter amorficzny, jest trudne do uchwycenia w dłuższym okresie z uwagi na zmieniającą się rzeczywistość w Internecie, który podąża za nowinkami technologicznymi. Istotny jest również fakt ewolucji w obrębie samego zjawiska emoji. Wizualny aspekt stanowi reprezentację wielu tematów i zagadnień, występujących w mediach społecznościowych i świecie cyfrowym, który dotyczy przestrzeni muzycznej. Wykreowane wzory zachowań w świecie cyfrowym, związane z używaniem emoji i/lub emoji muzycznych, składają do refleksji nad pytaniem o granice opisywanych praktyk w komunikacji cyfrowej, jakie są przenoszone do praktyki muzycznej. Wykluczenie cyfrowe staje się problematyczne, dotyczy bowiem nie tylko świata technologii i jego możliwości, ale i redukuje sporą część społeczeństwa z możliwości dzielenia się w ikonosferze graficznym skrótem w formie emoji, odnoszonego do popularnej i w większości lubianej dziedziny wiedzy i praktyki, jaką jest muzyka i obszary z nią związane.

Bibliografia

- Aghajani, M., Adloo, M. (2018). The effect of online cooperative learning on students' writing skills and attitudes through telegram application. *International Journal of Instruction*, 11(3), 433–448.
- Alshenqeeti, H. (2016). Are emojis creating a new or old visual language for new generations? A socio-semiotic study. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(6), 56–69.
- Arafah, B., Hasyim, M. (2019). The language of emoji in social media. *KnE Social Sciences*, 3(19), 494–504.
- Araujo de Aguiar, C.H., Guo, Z., Cui, Y. (2023). TOUCH: A Multi-sensory Communication System that communicates emotions. W: *Proceedings of the 16th International Conference on Pervasive Technologies Related to Assistive Environments* (s. 347–356). ACM, Corfu, Greece.
- Baron, N., Ling, R. (2007). Text Messaging and IM Linguistic Comparison of American College Data. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(3), 291–298.
- Boutet, I., LeBlanc, M., Chamberland, J.A., Collin, Ch.A. (2021). Emojis influence emotional communication, social attributions, and information processing. *Computers in Human Behavior*, 119, 106722.

- Cremata, R., Powell, B. (2017). Online music collaboration project: Digitally mediated, deterritorialized music education. *International Journal of Music Education*, 35(2), 302–315.
- Danesi, M. (2017). *The semiotics of emoji: The rise of visual language in the age of the Internet*. London: Bloomsbury Publishing.
- Derks, D., Bos, A.E.R., Grumbkow, J. (2008). Emoticons in computer-mediated communication: social motives and social context. *Cyberpsychology & Behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 11(1), 99–101.
- Derks, D., Fischer, A.H., Bos, A.E.R. (2008), The role of emotion in computer-mediated communication: A review. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 766–785, <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2007.04.004>.
- Dunlap, J.C., Bose, D., Lowenthal, P.R., York, C.S., Atkinson, M., Murtagh, J. (2016). What sunshine is to flowers: A literature review on the use of emoticons to support online learning. W: S. Tettegah, M. Gartmeier (red.), *Technology, design, and learning emotions* (s. 163–182). Elsevier Publisher.
- Erlmann, V. (1998). How beautiful is small? Music, globalization and the aesthetics of the local. *Yearbook for Traditional Music*, 30, 12–13.
- Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: music-making in an english town*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Gao, S., Chen, X., Liu, Ch., Liu, L., Zhao, D., Yan, R. (2020). Learning to respond with stickers: a framework of unifying multi-modality in multi-turn dialog. W: *Proceedings of the web conference 2020 (WWW '20)* (s. 1138–1148). New York: Association for Computing Machinery.
- Godard, R., Holtzman, S. (2022). The multidimensional lexicon of emojis: a new tool to assess the emotional content of emojis. *Front Psychol.*, 10(13), 921388.
- Grzenia, J. (2006). *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kamińska, A. (2015). Czy nowe technologie w szkole zastąpią metody tradycyjne? W: D. Siemieniecka (red.), *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji, komunikacji* (s. 153–165). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Karcz-Czajkowska, A., Glinkowska, A. *Raport z badania – przewodnik po świecie emoji*. JCD Research; https://research.jcd.pl/emoji_raport.pdf [dostęp: 10.11.2024].
- Kruszewska, A.R. (2023). *Emoji. Emocje w komunikacji i edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Kuperman, V., Dambacher, M., Nuthmann, A., Kliegl, R. (2010). The effect of word position on eye-movements in sentence and paragraph reading. *Quar-*

- terly *Journal of Experimental Psychology*, 63(9), 1838–1857; <https://doi.org/10.1080/17470211003602412>.
- Lobczowski, N.G., Lyons, K., Greene, J.A., McLaughlin, J.E. (2021). Socioemotional regulation strategies in a project-based learning environment. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101968.
- Łosiewicz, M. (2009). Rola obrazu w komunikacji społecznej. W: A. Obrębska (red.), *Komunikacja wizualna w przestrzeni społecznej* (s. 205–212). Łódź: Primum Verbum.
- Martinec, R., Salway, A. (2005). A system for image–text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, 4(3), 337–371. Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1470357205055928>.
- Moffitt, R.L., Padgett, Ch., Grieve, R. (2021). The impact of emoji use and feedback medium on perceptions of marker personality in online assessment feedback. *Learning and Individual Differences*, 92, 102093.
- Nęcki, Z. (2008). Teorie komunikowania się w psychologii w aspekcie relacji międzynarodowych. *International Journal of Management and Economics*, 23, 85.
- Ng, D.T.K., Ng, E.H.L., Chu, S.K.W. (2022). Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 27(1), 45–64.
- Nirmala, Y. (2020). Running head: Combination of emoji and text. Combination of emoji and text in musicians' Twitter posts, Universitas Sebelas Maret, Surakarta, Indonesia. *Jurnal Bahasa, Sastra, dan Studi Amerika*, 26(2), 1410–5411.
- Pignatti, T. (2006). *Historia rysunku*. Warszawa: Arkady.
- Porębski, M. (1972). *Ikonosfera*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Prada, M., Rodrigues, D.L., Garrido, M.V., Lopes, D., Cavalheiro, B., Gaspar, R. (2018). Motives, frequency and attitudes toward emoji and emoticon use. *Telematics and Informatics*, 35(7), 1925–1934.
- Prey, R. (2018). Nothing personal: algorithmic individuation on music streaming platforms. *Media, Culture & Society*, 40(7), 1086–1100.
- Prisco, J. (2018). *Shigetaka Kurita: The man who invented emoji*. CNN; <https://edition.cnn.com/style/article/emoji-shigetaka-kurita-standards-manual/index.html> [dostęp: 10.11.2024].
- Puchała, M. (2018). Komunikatory internetowe zagrożeniem dla dzieci. W: J. Bednarek, A. Andrzejewska (red.), *Cyberświat. Możliwości i zagrożenia* (s. 151). Warszawa: Żak.
- Robus, C.M., Hand, C.J., Filik, R., Pitchford, M. (2020). Investigating effects of emoji on neutral narrative text: evidence from eye movements and perceived emotional valence. *Computers in Human Behavior*, 109, 106361; <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106361>.

- Rossignol, D. (2021). *Coldplay's new emoji song titles may end up being wrong on streaming services*. UPROXX; <https://uproxx.com/pop/coldplay-emoji-song-titles-music-of-the-spheres/> [dostęp: 10.11.2024].
- Schmidt, J. (2017). *Emoji: The new language of music?* JPS Projects; <https://medium.com/jps-projects-llc/emojis-the-new-language-of-music-7d070532607c> [dostęp: 24.02.2024].
- Siemieniecka, D., Siemieniecki, B. (2016). The horizons of cognitive pedagogy. W: *Society. Integration. education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Vol. 1 (s. 231–240). Rezneke; <https://doi.org/10.17770/sie2016vol1.1507>.
- Siemieniecki, B. (2021). *Pedagogika medialna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siomkajło, S.M. (2018). Emotikony jako wyraz emocjonalności oraz dopełnienie komunikatu ironicznego a poziom kobiecości i męskości osób uczestniczących w komunikacji internetowej. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 8, 359–370.
- Smith, K.L., Moriarty, S., Knney, K., Barbatsis, G. (2005). *Handbook of visual communication. Theory, methods, and media*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tay, L., Diener, E., Tamir, M. (2017). The influence of emojis on perceptions of emotional tone in text-based communication. *Computers in Human Behavior*, 66, 238–245; <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.019>.
- Wijeratne, S., Balasuriya, L., Sheth, A., Doran, D. (2017). EmojiNet: An Open Service and API for Emoji Sense Discovery. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 11(1), 437–446.
- Zaradna, I. (2019). Emotikony i emoji jako forma komunikacji i wyrażania uczuć w wiadomościach tekstowych. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 3(54), 68–70.

Strony internetowe

- <https://www.emoji-songs.com/en/home/> [dostęp: 26.02.2024].
- <https://www.soundon.global/seo/forum/symbols-musical-spotify-artistas?lang=en> [dostęp: 29.02.2024].
- <https://emojis.sh/p/WMxbK2EjGO> [dostęp: 24.02.2024].
- <https://www.thenationalnews.com/arts/what-do-emojis-mean-how-millennials-and-gen-z-use-them-very-differently-1.1183746> [dostęp: 24.02.2024].
- <https://emojipedia.org/fire> [dostęp: 26.02.2024].
- <https://emojipedia.org/heart-on-fire> [dostęp: 26.02.2024].
- <https://emojipedia.org/musical-note> [dostęp: 26.02.2024].
- <https://www.eska.pl/news/czy-rozpoznasz-piosenki-po-samych-emoji-aa-3msa-GvMi-LPTK.html> [dostęp: 26.02.2024].

<https://www.emoji-songs.com/en/home/> [dostęp: 26.02.2024].

<https://en.wikipedia.org/wiki/Emoji> [dostęp: 24.02.2024].

<https://www.emojitracker.com/> [dostęp: 24.02.2024].

https://kt.ijs.si/data/Emoji_sentiment_ranking/ [dostęp: 24.02.2024].

<https://harpcolumn.com/blog/new-harp-emoji-coming-to-a-keyboard-near-you/> [dostęp: 5.11.2024].

<https://www.facebook.com/szczecin.eu/videos/za-nami-koncert-dzi%C4%99ku-jemy-%C5%BCe-byli%C5%9Bcie-z-nami-na-fie%C5%9Bcie-jazzowej-na-wojska-pols/387494051012069/> [dostęp: 11.11.2024].

https://www.alt-codes.net/music_note_alt_codes.php [dostęp: 26.02.2024].

Musical emoji as a medium of communication in social media and media education

Abstract

This article attempts to discuss the issue of emoji, taking into account the musical context. A brief consideration of the importance of emoji in contemporary communication and culture is presented, emphasising the communicative role of musical emoji in media education and social media. The genesis of the emergence of emoji icons in a society co-created in the virtual world by a young generation using digital technologies and social media was mentioned. Examples were given of the use of selected emoji in musical contexts and musical phenomena emerging in media and digital spaces. The issue of media education of emoji users was mentioned, addressing the perception of emoji as a medium for emotional communication. Examples of musical emoji in the use of music technology titans and selected artists are also briefly described.

Keywords: emoji, music emoji, social media, (emotional) communication, media education.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.15>

Przemysław MAKLES

<https://orcid.org/0000-0001-9489-9886>

doktorant

Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: pmakles@gmail.com

Cyberprzemoc a młodzież: Jak technologia kształtuje relacje rówieśnicze

Streszczenie

Tematyka artykułu skupia się na wpływie nowoczesnych technologii na relacje rówieśnicze wśród młodzieży. Z jednej strony – media społecznościowe oraz komunikatory ułatwiają młodym ludziom nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów, co sprzyja budowaniu więzi oraz poczucia przynależności do grupy. Z drugiej – anonimowość i łatwość komunikacji w sieci mogą przyczyniać się do występowania negatywnych zjawisk, takich jak cyberprzemoc. W artykule przedstawione zostały skutki przemocy online dla zdrowia psychicznego i społecznego młodzieży, a także efektywne metody przeciwdziałania temu problemowi. Ważną rolę przypisano rodzicom, nauczycielom oraz programom edukacyjnym, które wspierają bezpieczne korzystanie z technologii i sprzyjają budowaniu zdrowych relacji w cyfrowym świecie.

Słowa kluczowe: media społecznościowe, cyberprzemoc, młodzież, Internet.

Wprowadzenie

W dobie wszechobecnej technologii komunikacyjnej i powszechnego dostępu do Internetu relacje rówieśnicze młodzieży ulegają głębokim zmianom. Cyberprzestrzeń umożliwia podejmowanie aktywności, które do czasu jej powstania były zarezerwowane dla konkretnych instytucji lub lokalizacji w środowisku naturalnym, takich jak: kina, kawiarnie, biblioteki, uniwersytety czy urzędy. Również miejsca codziennych spotkań – szkolne boiska, ławki w parku czy osiedlowe place zabaw – zostają przez niektórych zastąpione „propozycjami” aktywności w Internecie. Mimo że narzędzia cyfrowe oferują nowe możliwości

komunikacji, jednocześnie wprowadzają wyzwania, które mogą negatywnie wpływać na codzienne interakcje społeczne. Jednym z takich wyzwań jest cyberprzemoc, która coraz częściej staje się problemem w relacjach między młodymi ludźmi. Zjawisko to nie tylko wpływa na stan emocjonalny młodzieży, ale także kształtuje ich sposób postrzegania i budowania więzi z rówieśnikami. Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania wpływu technologii na relacje rówieśnicze oraz konsekwencji cyberprzemocy dla zdrowia psychicznego i społecznego młodych osób. Przybliży również możliwość przeciwdziałania temu zjawisku.

Charakterystyka zjawiska cyberprzemocy

Cyberprzemoc (cyberbullying) jest formą przemocy psychicznej stosowanej za pośrednictwem środków elektronicznych, takich jak media społecznościowe, wiadomości tekstowe, fora internetowe czy komunikatory. W odróżnieniu od tradycyjnej przemocy fizycznej cyberprzemoc może występować w dowolnym miejscu i czasie, co sprawia, że ofiara nie ma możliwości ucieczki od swojego prześladowcy, nawet w domowym zaciszu. Cyberprzestrzeń ma specyficzną, hipertekstową strukturę i język, za których sprawą jej wygląd imituje przestrzeń życiową i tworzy klimat podróży w nieznane, ponieważ za każdym razem można odkryć coś nowego (Podgórski, 2006, s. 18). Cyberprzemoc przypomina agresję znaną ze szkolnego korytarza. Często jest po prostu przedłużeniem konfliktów – przeniesieniem ich do sieci ze środowiska rówieśniczego – mających miejsce w szkole lub klasie (Borkowska, 2019, s. 13). Osoby dopuszczające się przemocy mogą pozostać anonimowe, co zmniejsza ich poczucie odpowiedzialności i zwiększa skłonność do agresji.

Kolejnym ważnym elementem jest zasięg działań – informacje, zdjęcia czy komentarze, które stanowią część cyberprzemocy, mogą szybko rozprzestrzenić się w sieci, docierając do szerokiego grona odbiorców. Cyberprzemoc charakteryzuje się również ciągłością – w przeciwieństwie do tradycyjnych form agresji przemoc online może trwać bez przerwy, 24 godziny na dobę, co potęguje psychologiczny nacisk na ofiarę. Niezależnie od określenia, jej celem zawsze jest wyrządzenie krzywdy drugiej osobie. Cyberprzemoc to – podobnie jak przemoc tradycyjna – regularne, podejmowane z premedytacją działanie wobec słabszego, który nie może się bronić (Borkowska, 2019, s. 9). Cyberprzemoc ma znaczący wpływ na zachowanie ofiar w rzeczywistości. To zjawisko tak silnie obciąża psychikę ofiary, że w większości przypadków nietrudno jest wyróżnić ofiarę z tłumu zwykłych rówieśników (Pyżalski, 2010, s. 31).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się różne formy cyberprzemocy, w tym:

- nękanie (*harassment*) – powtarzające się, agresywne działania mające na celu zastraszenie, ośmieszanie lub szkalowanie danej osoby;

- zniesławienie (*denigration*) – publikowanie fałszywych lub krzywdzących informacji o danej osobie w celu zniszczenia jej reputacji;
- wykluczenie (*exclusion*) – celowe wykluczanie jednostki z grupy online, co może prowadzić do poczucia izolacji społecznej;
- podszywanie się (*impersonation*) – kradzież tożsamości online, tworzenie fałszywych profili lub podszywanie się pod kogoś w celu wyrządzenia mu krzywdy;
- trolling – celowe prowokowanie negatywnych emocji poprzez publikowanie obraźliwych lub kontrowersyjnych treści;
- seksting – czyli przysyłanie treści o charakterze seksualnym za pomocą telefonów i Internetu; stanowi szczególne zagrożenie dla dzieci i młodzieży. Termin ten pochodzi od połączenia słów *seks* i *texting* ('wysyłanie wiadomości'). Młodzi ludzie, często pod wpływem presji ze strony rówieśników, angażują się w tego typu komunikację w ramach odkrywania własnej seksualności. Jednak takie działania niosą ze sobą ryzyko niechcianego upublicznienia prywatnych treści, które mogą później trafić w nieodpowiednie ręce.

Skala cyberprzemocy wśród młodzieży rośnie z każdym rokiem. Według badań, coraz więcej młodych ludzi doświadcza negatywnych interakcji online, co może mieć długotrwały wpływ na ich samopoczucie psychiczne oraz społeczne. Problem jest w znacznym stopniu obecny także w polskich szkołach, na co wskazują badania Instytutu Badań Edukacyjnych, w których wzięło udział 10 993 uczniów z 555 klas – 54% uczniów szkół podstawowych, 36% uczniów szkół średnich, 35% uczniów szkół zawodowych i 36% uczniów techników padło ofiarą obgadywania, izolowania i nastawiania klasy przeciwko nim. Wyzywania, obrażania i krzyczenia doświadczyło 49% uczniów szkół podstawowych, 19% licealistów, 22% uczniów szkół zawodowych i 24% uczniów technikum. Należy także wspomnieć o ośmieszaniu i poniżaniu, agresji materialnej, fizycznej i elektronicznej, której ofiarami jest spora grupa uczniów wszystkich wspomnianych szkół. Uczniowie zapytani o to, jakie zachowania ich rówieśników są dla nich najbardziej dotkliwe, najczęściej wskazywali: nastawianie klasy przeciwko komuś (46% wskazuje to zachowanie jako bardzo przykre, a 30% – jako przykre); wykluczanie, izolowanie (odpowiednio 36% i 39%), niszczenie przedmiotów (38% i 35%); pobicie wymagające interwencji pielęgniarki lub lekarza (48% i 35%) (Przewłocka, 2015, s. 25). Badania wskazują, że ofiary cyberprzemocy częściej odczuwają silny stres emocjonalny, poczucie wstydu, bezradności i osamotnienia. Co więcej, młodzież, która jest zaangażowana w cyberprzemoc – zarówno jako ofiary, jak i sprawcy – często wykazuje wyższe ryzyko wystąpienia problemów zdrowotnych, takich jak depresja, lęki czy trudności w relacjach międzyludzkich.

Cyberprzemoc stała się poważnym zagrożeniem dla zdrowia psychicznego młodzieży, a jej szczególna forma – przez ciągłość, anonimowość i skalę oddziaływania – czyni ją wyjątkowo trudną do zwalczania. Dlatego też coraz większy

nacisk kładzie się na edukację cyfrową, profilaktykę oraz tworzenie narzędzi pozwalających na wczesne wykrycie i reagowanie na przypadki cyberprzemocy w środowisku młodzieży. Edukacja w zakresie zagrożeń, jakie niesie ze sobą cyberświat, to tylko jeden z aspektów walki z cyberprzemocą. Konieczne jest sprawowanie ciągłej kontroli nad tym, co dziecko przegląda, z kim się kontaktuje w Internecie, w jaki sposób się zachowuje i ile czasu tam spędza (Szmyd, 2015, s. 14–15). Szkoła oraz środowisko, w którym dorasta dziecko, odgrywają istotną rolę w zapobieganiu cyberprzemocy, natychmiastowe działania ze strony nauczycieli, rodziców lub innych dorosłych, którym dziecko ufa, mogą niejednokrotnie uchronić przed dramatycznymi konsekwencjami.

Konsekwencje cyberprzemocy

Odpowiedzialność cywilna w kontekście cyberprzemocy to sytuacja dotycząca naruszenia dóbr osobistych, gdyż Konstytucja RP (1997, art. 47) gwarantuje każdemu człowiekowi prawo do prawnej ochrony życia prywatnego, rodzinnego, czci i dobrego imienia oraz do decydowania o swoim życiu osobistym. Prawa człowieka, takie jak: zdrowie, wolność, cześć, swoboda sumienia, nazwisko lub pseudonim, wizerunek, tajemnica korespondencji, nietykalność mieszkania, twórczość naukowa, artystyczna, wynalazcza i racjonalizatorska są pod ochroną prawa cywilnego bez względu na wiek danej osoby (Podlewska, 2009, s. 4).

Cyberprzemoc to zjawisko, które może mieć poważne i długotrwałe konsekwencje dla młodzieży. Wirtualne nękanie – np. obraźliwe komentarze, szkalowanie, a nawet groźby – wpływa negatywnie na zdrowie psychiczne ofiar. Młodzież, która doświadcza cyberprzemocy, często boryka się z problemami, takimi jak: lęk, depresja, niska samoocena, a nawet myśli samobójcze. Przykłady takich przypadków pokazują, jak ogromny wpływ na młodych ludzi ma nękanie w sieci, co prowadzi do poważnych problemów emocjonalnych i psychicznych. Dodatkowo cyberprzemoc wpływa na relacje rówieśnicze. Osoby nękane mogą odczuwać izolację społeczną, wykluczenie z grupy oraz obawę przed nawiązywaniem nowych znajomości. Strach przed ponownym doświadczeniem cyberprzemocy skłania młodzież do ograniczania swojej obecności w mediach społecznościowych lub całkowitego wycofania się z interakcji online. Takie wycofanie się wpływa na zdolność młodych ludzi do budowania i utrzymywania zdrowych relacji rówieśniczych, co jest kluczowe w procesie dorastania.

Kolejną konsekwencją cyberprzemocy jest jej wpływ na osiągnięcia edukacyjne. Młodzież, która jest ofiarą nękania w sieci, często doświadcza trudności z koncentracją uwagi, co negatywnie odbija się na wynikach nauczania. Problemy emocjonalne spowodowane cyberprzemocą mogą prowadzić do obniżonej motywacji do nauki oraz niższych ocen. To z kolei potęguje uczucia frustracji

i beznadziei. Warto również zauważyć, że cyberprzemoc nie dotyka tylko ofiar. Osoby, które angażują się w takie działania, mogą również ponieść poważne konsekwencje, w tym problemy z prawem oraz trudności w nawiązywaniu zdrowych relacji. Młodzież często nie zdaje sobie sprawy z długoterminowych skutków swoich działań w Internecie, co podkreśla potrzebę edukacji na temat odpowiedzialności w sieci.

Konsekwencje cyberprzemocy są wieloaspektowe i mogą wpływać na życie młodych ludzi w sposób, który wymaga uwagi i działań ze strony rodziców, nauczycieli oraz całego społeczeństwa. Ważne jest, aby podejmować działania prewencyjne, które pomogą zminimalizować to zjawisko i zapewnią młodzieży wsparcie w trudnych sytuacjach.

Rola technologii w relacjach rówieśniczych

Technologie cyfrowe, zwłaszcza Internet i platformy społecznościowe, odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu relacji międzyludzkich wśród młodzieży, która – w kontekście społecznej natury człowieka – potrzebuje kontaktu z innymi. Kontakty międzyludzkie są niezbędne dla prawidłowego rozwoju. Współcześnie występuje wiele wynalazków, które pozwalają komunikować się z otoczeniem bez względu na odległość i czas. Dominującą formą komunikacji międzyludzkiej jest Internet. Różnego rodzaju komunikatory i portale społecznościowe umożliwiają szybki przepływ informacji bez uszkodzenia i zniekształceń treści przekazu (Bednarek, 2008, s. 32–33). Internet i urządzenia mobilne to przede wszystkim narzędzia. Nie można powiedzieć, że są one same w sobie złe, bo tak nie jest. To ich użytkownicy decydują o tym, czy smartfony, portale społecznościowe lub inne miejsca wirtualnych spotkań są bezpieczne (Wojtasik, 2016, s. 16). Dzisiejsza młodzież dorasta w środowisku, w którym komunikacja za pośrednictwem narzędzi online stanowi codzienną normę. Ten cyfrowy krajobraz znacząco wpływa na sposób, w jaki młodzi nawiązują kontakty, utrzymują relacje i rozwijają więzi rówieśnicze. Internet i media społecznościowe umożliwiają szybki dostęp do komunikacji z rówieśnikami, niezależnie od czasu i miejsca. Chociaż technologie przynoszą korzyści, stawiają również przed młodzieżą wyzwania, które mogą negatywnie wpływać na jakość relacji. Jednym z głównych wyzwań jest powierzchowność relacji budowanych w świecie online. Choć młodzież może być w stałym kontakcie, często za pomocą krótkich, przelotnych interakcji, to takie formy komunikacji mogą być jednak mniej głębokie w porównaniu do relacji opartych na bezpośrednich spotkaniach. Szybka wymiana informacji i ciągła dostępność nierzadko prowadzą do stresu i wyczerpania emocjonalnego, co wpływa na jakość relacji. Z kolei presja, jaką wywierają media społecznościowe, stawia młodych ludzi w sytuacji, w której porównują się z rówieśnikami na podstawie tego, co widzą w Internecie.

Mass media, szczególnie komputer i Internet, w krótkim czasie zyskały dużą popularność wśród odbiorców. Z mediów elektronicznych korzystają zwłaszcza najmłodszy użytkownicy. Nierzadko odbywa się to kosztem innych czynności, jak nauka, praca czy obowiązki domowe (Wawrzonkiewicz-Słomska i Cholewa, 2017, s. 25). Idealizowane obrazy życia, popularność mierzona liczbą polubień i komentarzy często rodzą frustrację i niezadowolenie z siebie, co osłabia poczucie własnej wartości i negatywnie wpływa na relacje. Technologia komunikacyjna daje także możliwość łatwego eskalowania konfliktów, które w świecie offline mogłyby szybko się zakończyć. Komunikacja online sprzyja impulsywnym reakcjom, a anonimowość może prowadzić do zachowań, których młodzi ludzie unikaliby w bezpośrednich interakcjach. W rezultacie technologia, choć ułatwia komunikację, może równocześnie stwarzać warunki do pogłębiania się napięć i osłabiania więzi między rówieśnikami. Tym samym technologia cyfrowa staje się zarówno narzędziem do budowania, jak i potencjalnym zagrożeniem dla jakości relacji społecznych młodzieży. Ponadto wadą komunikacji online jest ryzyko uzależnienia od środków masowego przekazu, wycofanie społeczne oraz trudności w nabywaniu i podtrzymywaniu relacji bezpośrednich w życiu codziennym (Pasternek i Urbańska-Bulas, 2013, s. 26–29).

Technologie cyfrowe, takie jak media społecznościowe (Facebook, Instagram, TikTok) oraz komunikatory (WhatsApp, Messenger, Snapchat), umożliwiają młodzieży utrzymywanie kontaktu na dużą skalę, często bez względu na fizyczne ograniczenia – miejsce zamieszkania czy czas. Dzięki technologii młodzi ludzie mogą nawiązywać i podtrzymywać przyjaźnie zarówno z osobami z ich najbliższego otoczenia, jak i z rówieśnikami z całego świata. Komunikacja online pozwala na szybkie dzielenie się emocjami, doświadczeniami i opiniami, co sprzyja budowaniu poczucia przynależności do grupy. Dzieci i nastolatki niedoceniane, zaniedbywane (także emocjonalnie), mające kompleksy szukają potwierdzenia swojej wartości np. w sieci, częściej też ulegają nałogom. Jeżeli świat realny i życie rodzinne nie są dla nich wystarczająco atrakcyjne, zaczynają szukać wrażeń w mediach. To tam nawiązują nowe znajomości i żyją życiem online (Holtkamp, 2011, s. 94). Młodzi ludzie coraz częściej wybierają sztuczną inteligencję (AI) jako źródło wiedzy, rezygnując z rozmów z rówieśnikami. Chociaż technologia oferuje wygodne i szybkie odpowiedzi, nie zapewnia wsparcia emocjonalnego, jakie można uzyskać od przyjaciół. Taki trend ogranicza rozwój umiejętności społecznych młodzieży – np. rozwiązywania konfliktów czy zdolności do empatii – a w konsekwencji prowadzi do powierzchowności relacji oraz większej zależności od technologii.

Zakłada się, że dzięki wykorzystaniu systemów sztucznej inteligencji w edukacji nauczyciel zyska czas na budowanie więzi z uczniami. Pojawia się jednak pytanie, co ma stanowić podstawę tej więzi. Praktycznie nauczyciel nie będzie mógł zaimponować młodzieży ani wiedzą – „nie wygra” z AI – ani doświadcze-

niem, ponieważ w nieustannie zmieniającym się świecie coraz bardziej traci ono na wartości. Nie będzie też wzbudzał respektu wynikającego z faktu dokonywania oceny pracy uczniów – będą to robić zautomatyzowane systemy. Poza tym w ostatnich latach szacunek do dorosłych i do zawodu nauczyciela w ogóle uległ znacznemu osłabieniu. Współczesność stawia więc przed pedagogiką szczególne wyzwanie – znaleźć mechanizmy i wykreować narzędzia, które w nowej rzeczywistości pomogą nauczycielowi stać się ważną częścią życia młodych. Można w tym miejscu zaryzykować stwierdzenie, że im bardziej edukacja będzie zanurzać się w cyfrowym świecie i otaczać sztuczną inteligencją, tym większe nastąpi uzależnienie młodych od cyfrowych technologii, ponieważ będą one towarzyszyć im nie tylko w życiu prywatnym, lecz również w szkole. Uważa się, że kolejne generacje narzędzi cyfrowych mają coraz silniejszy potencjał uzależniający. Trudno walczyć z czymś, co jest wszechobecne i wszechogarniające, niezastąpione w codziennym życiu, z czym dzieci mają styczność od najmłodszych lat. Jednocześnie zachęca się młodych ludzi do korzystania z AI i technologii cyfrowych, wskazując na użyteczność, a wręcz niezbędność tych narzędzi, a z drugiej strony – nakazuje się od nich dystansowanie (Wrzesień, 2024, s. 27). Nadmierne wykorzystywanie sztucznej inteligencji w edukacji może prowadzić do ograniczenia interakcji społecznych między uczniami i nauczycielami, co z kolei może stać się istotnym problem, albowiem społeczne aspekty edukacji – takie jak: nauka współpracy, komunikacja interpersonalna i budowanie relacji – są ważne dla rozwoju uczniów oraz ich funkcjonowania w późniejszym życiu (Koziej, 2023, s. 16). Przesadne korzystanie z AI może także przyczyniać się do pozbawienia uczniów zdolności do empatii i zrozumienia. Mimo że sztuczna inteligencja bywa używana do symulowania rozmów i interakcji z uczniami, brakuje jej zdolności do rozumienia i odczuwania emocji, które są kluczowe w procesie edukacji i wsparcia emocjonalnego uczniów (Koziej, 2023, s. 17).

Warto zwrócić uwagę na wyniki badań naukowych poświęconych wpływowi portali społecznościowych na stan psychiczny i funkcjonowanie jednostki. Z jednej strony portale społecznościowe mogą wspierać zdrowie psychiczne, ponieważ umożliwiają interakcję społeczną, pozwalają łączyć się z innymi ludźmi, dają możliwość użytkownikom odzwierciedlić aspekty swojej tożsamości, wyrażać emocje, które są dla nich istotne. Z drugiej – z uwagi na kontakt niebezpośredni istnieje wiele możliwości nieporozumień czy mylnych oczekiwań, przez co niektóre osoby mogą odczuwać większe poczucie izolacji bądź niezrozumienia. Warto dodać, że „Interakcje na portalach społecznościowych mogą być tak samo złożone, jak interakcje twarzą w twarz”. Na portalach społecznościowych, komunikatorach internetowych czy podczas pisania SMS-ów wymieniamy się między sobą „suchym tekstem”, bez jednoznacznego nacechowania emocjonalnego. Pozostawia to odbiorcy tekstu możliwość modyfikacji tego kontekstu przez pryzmat własnej emocjonalności i przeżywania, co może skutkować nieodpowied-

nią/niezamierzoną przez nadawcę interpretacją przez osoby depresyjne, lękowe czy psychotyczne (Cichocki i Karbownik, 2020, s. 44).

Wiele badań wskazuje na to, że media społecznościowe stały się miejscem, w którym młodzież buduje i wyraża swoją tożsamość. Profil na platformie społecznościowej odzwierciedla zainteresowania, wartości oraz sposób, w jaki dana osoba chce być postrzegana przez rówieśników. Młodzież często korzysta z mediów społecznościowych, aby zdobyć akceptację i potwierdzenie swojej wartości poprzez „polubienia” czy komentarze. Działa to jednak w obie strony – chęć uzyskania społecznego uznania prowadzi do presji, a nawet obniżenia samooceny, jeśli interakcje online nie przynoszą oczekiwanych rezultatów.

Technologia może wzmacniać więzi społeczne, umożliwiając regularniejszy i łatwiejszy kontakt z rówieśnikami. Szybkość wymiany informacji oraz możliwość prowadzenia rozmów w czasie rzeczywistym sprawiają, że młodzież ma szansę być w stałym kontakcie z przyjaciółmi, co sprzyja budowaniu silniejszych więzi opartych na częstych, krótkich interakcjach. Z drugiej strony, intensywna komunikacja cyfrowa nierzadko prowadzi do powierzchowności relacji, gdyż rozmowy online często są krótsze i mniej angażujące emocjonalnie niż te prowadzone twarzą w twarz. Może to negatywnie wpływać na jakość i trwałość przyjaźni. Ponadto łatwość, z jaką przekazywane są treści online, bywa zarzewiem konfliktów, nieporozumień i eskalacji negatywnych emocji – przyczyną sporów lub wykluczenia z grupy rówieśniczej. Wirtualne środowisko sprzyja interakcjom, w których młodzież czuje się mniej zobowiązana do przestrzegania odpowiednich norm społecznych. Anonimowość oraz brak bezpośredniego kontaktu wzrokowego sprawiają, że młodzi ludzie są bardziej skłonni do nieuprzejmych, a nawet agresywnych zachowań wobec rówieśników. W Internecie często dochodzi do eskalacji konfliktów, ponieważ młodzież może łatwo unikać odpowiedzialności za swoje słowa i działania, co prowadzi do cyberprzemocy lub innych form nękania online.

Młodzież jest narażona na ciągłe porównywanie swojego życia z tym, co widzi w mediach społecznościowych. Platformy takie jak Instagram czy TikTok kreują idealizowane obrazy życia, co może wywoływać presję na dostosowanie się do pewnych standardów, zarówno w kontekście wyglądu, jak i stylu życia. Taka „kultura porównywania” prowadzi do frustracji, poczucia niższej wartości oraz problemów z samoakceptacją. Presja społeczna związana z mediami społecznościowymi często przenika również do rzeczywistych relacji rówieśniczych. Negatywne doświadczenia online, takie jak wykluczenie z grupy, negatywne komentarze czy brak reakcji na publikowane treści, mogą prowadzić do konfliktów i osłabienia więzi rówieśniczych. Chociaż technologia ułatwia kontakt, coraz częściej mówi się o jej negatywnym wpływie na relacje interpersonalne. Czas spędzony przed ekranem często zastępuje bezpośrednie spotkania, co może prowadzić do osłabienia umiejętności społecznych i komunikacyjnych młodzieży. W re-

zultacie młodzi ludzie czują się mniej komfortowo w sytuacjach społecznych, a ich relacje mogą stawać się mniej autentyczne.

Aby przybliżyć wpływ nowoczesnych technologii komunikacyjnych na relacje rówieśnicze oraz interakcje międzyludzkie, przeprowadzono badania empiryczne. Ich celem było zbadanie atrakcyjności tych technologii dla młodzieży, zidentyfikowanie problemów i zagrożeń związanych z wirtualnymi znajomościami oraz ustalenie, jak silne więzi interpersonalne są budowane za ich pomocą (Tanaś i Welskop, 2019) Wg opinii uczniów – trudno jest zbudować więzi wirtualnie; 50% badanych wyraża negatywne opinie o relacjach budowanych za pomocą nowoczesnych technologii komunikacyjnych, a pozostali uczniowie promują miłość i przyjaźń (po 25% wskazań). Obie grupy respondentów zapytano o pozytywne aspekty budowania relacji poprzez technologię komunikacyjną. Według uczniów, pozytywnymi aspektami owych relacji są „szybkość komunikacji/mobilność/możliwość kontaktu” (40%) oraz „nowe znajomości” (45%) (s. 39).

Media społecznościowe podlegają ciągłym zmianom, co widać szczególnie w zachowaniach młodszych pokoleń oraz w czasie istotnych zmian społecznych. Dlatego kluczowe jest regularne monitorowanie sposobów, w jakie użytkownicy korzystają z medialnych komunikatorów. Coraz częściej młodzi ludzie nie wyobrażają sobie czasu wolnego spędzonego bez smartfona, na co wskazuje Agencja Open Mobi, prezentując raport, który potwierdza rezultaty wyżej przedstawionych, wybranych wyników badań. Czas spędzany na platformie przez zaangażowanych użytkowników wynosi ponad godzinę dziennie. Można spotkać się z analizami, w których czas spędzany na platformie TikTok wynosi ponad 2 godziny dziennie (Stachowiak-Krzyżan, 2019, s. 80).

Pandemia COVID-19 wywarła głęboki i wszechstronny wpływ na życie towarzyskie oraz kondycję psychiczną młodzieży. Szczególnie trudnym okresem okazały się pierwsze tygodnie po zamknięciu szkół (w Polsce od drugiej połowy marca 2020 roku), kiedy wielu młodych ludzi zmagало się z poważnym kryzysem emocjonalnym. Skalę problemów w pewnym stopniu potwierdzają badania Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę (FDDS), w których stwierdzono, że ok. 11% nastolatków w okresie pandemii doświadczyło krzywdzenia ze strony bliskich dorosłych (Pyżalski 2021, s. 101). Ze względu na specyfikę okresu pandemicznego należy przypuszczać, że w większości przypadków sprawcami takiego krzywdzenia były osoby dorosłe zamieszkujące z młodymi ludźmi. Przemoc o takim charakterze miała głównie charakter psychiczny i dotyczyła częściej starszych nastolatków i osób zamieszkujących tereny wiejskie. Co dwudziesty nastolatek był także świadkiem przemocy domowej wobec innego dziecka lub dorosłego. Warto także przywołać wyniki dotyczące związków tego, jak młodzi ludzie oceniają przemiany w relacjach w czasie pandemii, z ich samooceną zdrowia psychicznego. Okazuje się, że ci badani, którzy oceniają, że ich relacje z rówieśnikami lub rodzicami i opiekunami pogorszyły się, cechują się dużo gorszymi wskaźnikami

w zakresie zdrowia psychicznego, w tym objawami psychosomatycznymi czy występowaniem nastroju depresyjnego. Chociaż badania, na podstawie których sformułowano takie wnioski, nie miały charakteru podłużnego, to istnieją podstawy do przypuszczania, że związek przyczynowo-skutkowy jest tutaj taki, że obniżenie jakości ważnych relacji w rezultacie przekłada się na spadek dobrostanu. Wyniki te stanowią przesłankę do wyznaczenia kierunku planowania działań profilaktycznych (Pyżalski 2021, s. 101).

Technologia znacząco wpływa na relacje rówieśnicze młodzieży, przynosząc zarówno korzyści, jak i problemy, takie jak powierzchowność relacji czy presja społeczna. Kluczowa jest równowaga między korzystaniem z technologii a rozwijaniem umiejętności społecznych w rzeczywistości.

Propozycje działań profilaktycznych

Powszechna edukacja informacyjna i medialna ma na celu uświadamianie dzieci i młodzieży, jakie niebezpieczeństwa związane są z Internetem, zachęcanie ofiar cyberprzemocy do jej zgłaszania, a także pokazywanie powagi sytuacji oraz możliwych skutków przestępstwa tym, którzy się go dopuszczają (Walendzik i Wilkosz, 2018, s. 59). Ważne jest podejmowanie skutecznych działań na rzecz przeciwdziałania cyberprzemocy oraz wdrażanie programów profilaktycznych. Skuteczna prewencja wymaga współpracy między rodzicami, nauczycielami, szkołami i organizacjami pozarządowymi. W ten proces muszą być zaangażowani zarówno rodzice, jak i pedagodzy oraz przedstawiciele instytucji i służb odpowiedzialnych za rozwój, wychowanie i bezpieczeństwo dzieci. Kluczowymi elementami w walce z cyberprzemocą są edukacja, świadomość i wsparcie. Edukacja to podstawowy krok w przeciwdziałaniu cyberprzemocy. Młodzież powinna znać definicję, formy i konsekwencje cyberprzemocy. Szkoły powinny wprowadzać programy zajęć dotyczących bezpieczeństwa w sieci, aby pomóc uczniom unikać niebezpieczeństw i reagować na incydenty cyberprzemocy. Ważne jest także kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia i oceny treści internetowych, aby uczniowie potrafili rozpoznawać nieprawdziwe informacje oraz szkodliwe komentarze.

Wsparcie emocjonalne odgrywa kluczową rolę w przeciwdziałaniu cyberprzemocy. Ofiary i sprawcy powinni mieć dostęp do pomocy psychologicznej i wsparcia w rozwiązywaniu problemów. Szkoły mogą zatrudniać psychologów, aby uczniowie czuli się komfortowo w zgłaszaniu swoich trudności. Promowanie kultury empatii i zrozumienia w szkołach jest istotne w walce z cyberprzemocą, a uczniowie powinni być zachęcani do refleksji nad konsekwencjami swoich działań w sieci. Rodzice mogą odegrać kluczową rolę w przeciwdziałaniu cyberprzemocy. Powinni monitorować aktywność swoich dzieci w sieci oraz rozmawiać

o zagrożeniach, które niesie korzystanie z mediów społecznościowych. Organizowanie szkoleń i warsztatów dla rodziców na temat bezpieczeństwa w Internecie oraz metod wsparcia dzieci w trudnych sytuacjach może znacząco przyczynić się do zmniejszenia problemu cyberprzemocy. Ważne jest również, aby młodzież wiedziała, jak zgłaszać przypadki wirtualnej agresji. Szkoły oraz organizacje pozarządowe powinny wprowadzać procedury dotyczące zgłaszania nękania online. Młodzi ludzie powinni być edukowani na temat dostępnych środków ochrony, takich jak blokowanie użytkowników, zgłaszanie treści do administratorów platform czy kontaktowanie się z odpowiednimi służbami. Dziecko pozostawione samo sobie na tej płaszczyźnie nie będzie potrafiło nawiązać prawidłowej relacji z mediami (Baczyński i Drózd, 2012, s. 377–378).

Wnioski

Cyberprzemoc ma istotny wpływ na relacje rówieśnicze młodzieży. Nowe technologie, będąc naturalnym środowiskiem komunikacyjnym dla młodych ludzi, stwarzają możliwości nawiązywania i utrzymywania kontaktów z rówieśnikami na całym świecie, co sprzyja poczuciu przynależności do różnych grup. Jednocześnie anonimowość i łatwość komunikacji online prowadzą do negatywnych interakcji, w tym cyberprzemocy, mającej poważne konsekwencje dla zdrowia psychicznego młodzieży. Wykorzystywanie nowych technologii zmieniło model relacji międzyludzkich, umożliwiło nawiązywanie kontaktów na podstawie zainteresowań czy poglądów, a nie bliskości przestrzennej. Współczesna młodzież spędza czas w przestrzeni cyfrowej, gdzie zdobywa wiedzę, szuka rozrywki i nawiązuje nowe znajomości. Niemniej jednak nadal istnieje potrzeba skutecznej edukacji na temat zagrożeń związanych z tymi technologiami. Skala problemu niebezpieczeństw jest ogromna i z roku na rok się powiększa. Istnieje więc potrzeba przygotowania badań związanych z zagadnieniem socjalizacji medialnej dzieci i młodzieży (Tanaś i Welskop, 2019, s. 40).

Walka z cyberprzemocą wymaga wspólnego wysiłku oraz świadomości, że technologia, mimo potencjału pozytywnego wpływu na relacje międzyludzkie, wiąże się także z zagrożeniami. Aby stworzyć bezpieczne i wspierające środowisko dla młodzieży, niezbędne jest odpowiedzialne korzystanie z mediów społecznościowych. Tylko w ten sposób młodzi ludzie będą mogli zdrowo rozwijać relacje, przyczyniając się do swojego ogólnego dobrostanu i poczucia bezpieczeństwa.

Zakończenie

Technologia odgrywa kluczową rolę w życiu młodzieży w dzisiejszym świecie, istotne jest zatem zrozumienie jej wpływu na relacje rówieśnicze. Dzieci spę-

dają czas wolny „sam na sam” z komputerem, nie szukają kontaktu z innymi rówieśnikami, często nie potrafią się z nimi komunikować. Młodzi tracą ze sobą wszelkie związki emocjonalne. Zatracają również pojmowanie wartości, takich jak dobro czy zło, miłość czy nienawiść. Nieletni rozładowują swoje napięcia psychiczne w kontaktach z komputerem, a szczególnie – grając w gry komputerowe. Osoby uzależnione od komputera okazują duży lęk przed kontaktami z innymi ludźmi. Łatwy i niekontrolowany dostęp do informacji może zagrozić moralnemu rozwojowi dzieci i młodzieży. Silne poczucie więzi z grupą bądź zależności może w poszczególnych wypadkach tworzyć sytuacje konfliktowe, w których dziecko ulega naciskowi grupy, walcząc z utrwalconymi postawami, np. zdarza się, że charakterystyczne dla tego wieku silne pragnienie obcowania z rówieśnikami i towarzyszące temu emocje, jeśli napotykają na przeszkodę, niwelują autorytet nauczyciela czy rodzica, dla zaspokojenia zaś swoich dążeń dziecko świadomie przekracza obowiązujące dotąd reguły. Zbuntowane, ucieka w inny świat, w którym panuje niczym nieskrępowana wolność słowa. Problemатyczny może być ponadto łatwy i niekontrolowany dostęp do informacji w Internecie. Młodzi użytkownicy mogą znaleźć tutaj treści, które wielu rodziców uznałoby za nieodpowiednie, np. seks, przemoc, wulgaryzmy. Mogą wejść w posiadanie wiadomości, których znaczenia nie będą potrafiły prawidłowo rozpoznać i zrozumieć (Waśkowicz i in., 2018/2019, s. 142).

Cyberprzemoc, niestety powszechna w wirtualnej rzeczywistości mediów społecznościowych, niesie ze sobą poważne konsekwencje dla zdrowia psychicznego i społecznego młodych ludzi. Nie popadając w skrajności, należy podkreślić jednak, że technologia może również pełnić rolę narzędzia wspierającego budowanie pozytywnych więzi i poczucia przynależności. Żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, gdzie niemal każdy ma dostęp do komputera i Internetu (biblioteki, świetlice, kafejki). Jednak nie każdy, kto korzysta z mediów, jest świadomy zagrożeń i niebezpieczeństw, jakie wiążą się z „byciem online”. „[...] każde medium zmienia jakąś część naszego życia – nasze sposoby porozumiewania się, pracy czy rozrywki. Sieć zmienia to wszystko naraz, a przy okazji wiele innych jeszcze rzeczy” (Siwek-Szczepanik, 2013, s. 123). Aby skutecznie przeciwdziałać cyberprzemocy, konieczne jest zaangażowanie rodziców, nauczycieli i organizacji pozarządowych w działania mające na celu edukację młodzieży. Programy, które uczą empatii i promują zrozumienie wśród rówieśników, mogą znacząco poprawić jakość interakcji zarówno w sieci, jak i w codziennym życiu. Kluczowe jest, by młodzież rozwijała umiejętność świadomego korzystania z mediów społecznościowych oraz wiedziała, jak reagować na sytuacje związane z cyberprzemocą. Razem możemy stworzyć przestrzeń, która będzie sprzyjać zdrowym relacjom i zabezpieczać młodych ludzi przed negatywnymi skutkami interakcji online. Dzięki temu, zamiast być biernymi uczestnikami cyfrowego świata, młodzież będzie mogła aktywnie przyczyniać się do pozytywnych zmian w swoich

społecznościach. Młodzi użytkownicy powinni jednak mieć świadomość, że Internet i komputer można porównać do noża, „który może służyć zarówno do krojenia chleba, jak i zabijania”. Podobnie jest z komputerem, który został wynaleziony, aby człowiekowi lepiej się pracowało. Z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, że komputer i Internet może się dla człowieka okazać groźny, głównie jednak dla nieostrożnych użytkowników (Taboń, 2006, s. 60).

Bibliografia

- Baczyński, A., Drożdż, M. (2012). *Dobro w mediach – z cienia do światła*. Tarnów: Biblos.
- Bednarek, J. (2008). *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borkowska, A. (2019). *Cyberprzemoc – włącz blokadę na nękanie. Poradnik dla rodziców*. Warszawa: NASK.
- Cichocki, Ł., Karbownik, M. (2020). Nowe technologie a zdrowie psychiczne – szanse i trudności. *Psychiatria*, 17(1), 41–48.
- Holtkamp, J. (2011). *Co ogłupia nasze dzieci?* Kraków: Salwator.
- Konstytucja RP z dnia 2.04.1997 r. Dz.U. nr 78, poz. 483.
- Koziej, S. (2023). Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji inkluzywnej. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 23(16), 11–20.
- Pasternak, A., Urbańska-Bulas, M. (2013). Wirtualna relacja eurosieroty z euro-rodzicem. Komunikacja w rodzinie drogą mediów elektronicznych. W: M. Sitarczyk (red.), *Rodzina w mediach, media w rodzinie* (s. 19–35). Warszawa: Difin.
- Podgórski, M. (2006). Wirtualne społeczności i ich mieszkańcy. Próba e-tnografii. W: J. Kurczewski (red.), *Wielka sieć: E-seje z socjologii Internetu* (s. 75–210). Warszawa: Trio.
- Podlewska, J. (2009). Odpowiedzialność prawna za cyberprzemoc w stosunku do nieletnich. *Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka*, 8(1), 47–56.
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pyżalski, J. (2010). *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka*, 20(2), 92–115.
- Siwek-Szczepanik, A. (2013). Młode pokolenie – uzależnione od mass mediów? W: M. Sitarczyk (red.), *Rodzina w mediach, media w rodzinie* (s. 123–138). Warszawa: Difin.

- Stachowiak-Krzyżan, M. (2019). Media społecznościowe jako źródło informacji o uczelniach wyższych wśród kandydatów na studia. *Marketing Instytucji Naukowych i Badawczych*, 4, 65–88.
- Szmyd, B. (2015). *Chrońmy młodość w sieci. Materiały dydaktyczne do wykorzystania podczas warsztatów edukacyjnych dla kadry pedagogicznej*. Stalowa Wola: Stowarzyszenie Ruchu Pomocy Psychologicznej Integracja.
- Taboń, S. (2006). Komputer i Internet – nóż do chleba i zabijania. *Edukacja i Dialog*, 10, 58–60.
- Tanaś, V., Welskop, W. (2019). *Mass media we współczesnym świecie*. Łódź: Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Walendzik, G., Wilkosz, K. (2018). Zapobieganie i przeciwdziałanie przemocy w cyberprzestrzeni. *Ochrona Dzieci i Młodzieży*, 1, 51–69.
- Waśkowicz, W., Dudzińska, E., Waśkowicz, P. (2018/2019). Relacje interpersonalne młodzieży licealnej w sieci i realnym świecie. *Edukacyjne Wyzwania w Teorii i Praktyce Pedagogicznej*, 1, 129–162.
- Wawrzonkiewicz-Słomska, A., Cholewa, E. (2017). Odziaływanie mediów na dzieci i młodzież. *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 3(1), 25–35.
- Wojtasik, Ł. (2008). *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. Warszawa: Safe The Children Federation.
- Wrzesień, W. (2024). „Dzieci Frankensteinów”? Socjalizacyjne modyfikacje procesu edukacji w dobie sztucznej inteligencji. Kraków: Uniwersytet Ignatianum w Krakowie.

Cyberbullying and youth: How technology shapes peer relationships

Abstract

The article focuses on the impact of modern technologies on peer relationships among young people. On one hand, social media and communication platforms make it easier for young people to establish and maintain connections, fostering the creation of bonds and a sense of belonging. On the other hand, the anonymity and ease of online communication can contribute to the emergence of negative phenomena such as cyberbullying. The article will discuss the consequences of online bullying on the mental health and social relationships of young people, as well as effective methods to combat this issue. Parents, teachers, and educational programs play a crucial role in promoting the safe use of technology and fostering healthy relationships in the digital world.

Keywords: social media, cyberbullying, youth, Internet.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.16>

Zuzanna MAJTYKA
studentka pedagogiki UJD

Dziecko w kulturze żydowskiej

Streszczenie

W artykule prezentuję rolę, jaką odgrywa dziecko w kulturze żydowskiej. Omawiam jego znaczenie w kontekście rodzicielstwa i wiary. Przedstawiam trzy instytucje, które są odpowiedzialne za wychowanie dziecka: rodzinę, szkołę i synagogę. Przez wzgląd na patriarchalny charakter religii judaistycznej omawiam obrzędy religijne, jakim poddawane jest dziecko po narodzinach, z rozróżnieniem na płeć dziecka.

Słowa kluczowe: pedagogika, judaizm, wychowanie, kultura, religia.

Wstęp

Amerykański socjolog Erving Goffman (1956), w książce *Człowiek w teatrze życia codziennego* (*The presentation of self in everyday life*), wprowadził teorię dramaturgiczną, która opisuje społeczne interakcje jako rodzaj teatru. Według Goffmana, ludzie w codziennym życiu zachowują się jak aktorzy na scenie, odgrywając role społeczne i starając się kontrolować, w jaki sposób są postrzegani przez innych. Każda sytuacja społeczna to swego rodzaju scena, na której jednostki występują, a ich działania i interakcje są determinowane przez oczekiwania społeczne i kontekst, w którym się znajdują (Marczyk, 2006, s. 50). Teoria ta ma istotne zastosowanie w badaniu różnych społeczności, w tym również w analizie kultury żydowskiej. Rodzina żydowska obecnie stoi niejako przed trudnym wyzwaniem, ponieważ jest rozdarta pomiędzy tradycją a współczesnością, co w literaturze zachodniej określane jest jako *rodzina posthalachiczna*. Termin ten ma posłużyć do opisanie zjawiska, gdzie człowiek nowoczesny próbuje dopasować otaczającą rzeczywistość do prawa żydowskiego, a nie odrzucić je całkowicie (Cukras-Stelągowska, 2023, s. 46).

Sytuacja każdego Żyda, w tym dziecka, jego pozycja i funkcja w rodzinie były kształtowane przez zasady dotyczące rodzicielstwa i małżeństwa, które są określone przez prawo religijne judaizmu ortodoksyjnego, zwane *halacha*, regulujące każdy, nawet najmniejszy, aspekt życia. Wskazówki wywodzą się z *Pięcioksięgu Mojżesza*, czyli Tory, oraz z Talmudu. Analizując religię i kulturę żydowską, zauważyć można, że z pokolenia na pokolenie, w rytmie świąt żydowskich, odgrywany jest gotowy scenariusz życia każdego Żyda. Dla dziecka żydowskiego życie staje się sceną, na której odgrywa przypisaną mu rolę, często związaną z przygotowaniem do spełniania obowiązków religijnych i społecznych w dorosłym życiu. Temat wychowania dzieci w kulturze żydowskiej jest chętnie eksplorowany przez badaczy. Pionierką w przybliżaniu m.in. kultury jidysz była Regina Lilientalowa (urodzona jako Gitla Eiger). W Polsce badaniami nad kulturą żydowską i jej wychowawczymi aspektami zajmują się m.in. profesor Sławomir Żurek i dr Ewa Banasiewicz-Ossowska. W prezentowanym artykule postaram się przeanalizować role przypisywane dzieciom urodzonym w rodzinie żydowskiej.

Znaczenie dziecka w rodzinie żydowskiej

W religii judaistycznej już od czasów starożytnych przyjście na świat dziecka było postrzegane jako ogromne szczęście i największy dar od Boga. Postawa wobec rodzicielstwa oraz samo pojęcie bycia rodzicem jest uwarunkowane nakazem, który Bóg wydał, kierując pierwsze słowa do Adama i Ewy: *Pru urwu*, czyli „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się” (Kuć, 2001, s. 56). Rabin Philip Simon de Vries, odwołując się do żydowskiej tradycji i nauki, twierdził, że akt seksualny, gdyby pozostawiono go wyłącznie naturalnym, pierwotnym instynktom, byłby jednym z najniższych przejawów zwierzęcej natury człowieka. W jego rozumieniu seksualność, będąc częścią fizjologii ludzkiej, posiada potencjał, aby prowadzić człowieka do postępowania zgodnego jedynie z popędami cielesnymi, bez wyższych wartości duchowych. W związku z tym w żydowskiej etyce konieczne było przypisanie temu aktowi głębszego, bardziej duchowego znaczenia, aby mógł on przekroczyć swoje czysto fizyczne ramy. Gdy człowiek, działając zgodnie z tymi zasadami, przekształca akt prokreacji w formę realizacji boskich poleceń, staje się on święty, przynosząc duchowe i moralne znaczenie. Dzięki temu współżycie przestaje być jedynie spełnieniem cielesnych pragnień, a staje się aktem zgodnym z wolą Boga. Prawo żydowskie, zawarte w *Księdze Kapłańskiej*, stanowi, że głównym celem współżycia jest spółdzenie potomstwa. (Kuć, 2001, s. 56).

Rodzina składa się z rodziców i dzieci, przynajmniej jednego syna i jednej córki, a w powołaniu do życia potomstwa uczestniczy również Bóg. Dzięki rodzinie dziecko otrzymuje postać fizyczną, natomiast od Boga – duszę (Friedman, 1996, s. 40–43). Według Talmudu dziecko otrzymuje od ojca wszystko, co białe:

kości, paznokcie, żyły, mózg, białka oczne, od matki – krew, skórę, mięso, włosy i źrenice. Natomiast od Boga dostaje oddech, duszę, mimikę, wzrok, słuch, mowę, poznanie, rozum oraz rozsądek (Lilientalowa, 1927, s. 10). Balswick napisał, że rodzina żydowska często jest postrzegana jak miniaturowa świątynia oraz podstawowa instytucja religijna, której celem jest przekazywanie jej członkom, że spełnienie znajdują w małżeństwie i posiadaniu rodziny (Balswick, 1971, s. 15).

W judaizmie dziecko nie jest traktowane jako należące do swoich rodziców, ale jako dar od Boga. Rola dziecka od starożytności do współczesności była cenną w trzech aspektach: historycznym, teologicznym i społeczno-ekonomicznym. Patrząc na dziecko przez pryzmat historii, jest ono tym, które bezpośrednio ją tworzy, zaczynając od najbliższego otoczenia, czyli rodziny, poprzez środowisko, w którym żyje, a kończąc na całym narodzie wybranym (Grzesiak, 2010, s. 70). Nie bez powodu dziecko określane jest słowem *banim*, co w grze słów oznacza, że pełni rolę budowniczego (*banaj*), nie tylko kształtując przyszłość swojej rodziny, ale także stanowiąc istotną gwarancję przetrwania całego narodu wybranego (s. 69). Pod względem teologicznym dziecko zostaje ukształtowane jeszcze zanim przychodzi na świat, o czym mówi m.in. fragment z *Księgi Jeremiasza*: „Zanim ukształtowałem cię w łonie matki, znałem cię, nim przyszedłeś na świat, poświęciłem cię” (Jr 1, 5). Oprócz wymienionych powodów syn dodatkowo utrzymywał nazwisko i tradycje rodziny, podczas gdy córka po zamążpójściu zmieniała nazwisko i tym samym stawała się członkiem innej rodziny, z zupełnie innymi tradycjami.

Dziecko w kontekście społeczno-ekonomicznym jest istotne, ponieważ zapewnia dodatkową pomoc w pracy. Dla rodziców posiadanie dziecka daje poczucie, że na starość nie pozostaną sami. Znane jest nie tylko Żydom, ale również chrześcijanom przykazanie „czcij ojca twego i matkę swoją” (Wj 20, 18). Rabbi Baraita wyszczególnia trzy przykłady, które mają pomóc zrozumieć, na czym powinien polegać szacunek względem rodziców, są to: po pierwsze, syn nie powinien zajmować miejsca, które jest zarezerwowane dla ojca, zarówno w pozycji stojącej, jak i siedzącej. Niestosowanie się do tej zasady może być interpretowane jako brak szacunku. Po drugie, syn nie powinien kwestionować opinii swojego ojca, gdyż podważanie jego słów może być traktowane jako okazywanie braku szacunku dla jego mądrości. Po trzecie, gdy ojciec znajduje się w sporze z inną osobą, syn nie powinien wchodzić w rolę sędziego i oceniać, która ze stron ma rację, ponieważ może swoim zachowaniem spowodować, że ojciec będzie postawiony w niekomfortowej sytuacji (Jacobs, 1968, s. 73). Natomiast oddawanie czci wyraża się przez zapewnienie rodzicom ubrania, pożywienia i pomocy we wchodzeniu i opuszczaniu pokoju (Jacobs, 1968, s. 73). Dziecko ma prawo odmówić posłuszeństwa rodzicom tylko w sytuacji, gdyby nakłaniano je do złamania któregoś z boskich przykazań (Friedman, 1996, s. 41).

W przeszłości Żydzi i Żydówki posługiwali się imieniem własnym, a także imieniem swojego ojca, co było tradycyjnym sposobem identyfikacji. W wielu przypadkach prowadziło to do tworzenia nazwisk, które wyraźnie wskazywały na pochodzenie od ojca. Przykładem są nazwiska z zakończeniem „-son”, które oznacza ‘syn’, np. Jakobson (Friedman, 1996, s. 40). Posiadanie dziecka wiąże się również z pewnymi korzyściami społecznymi. Osoby posiadające potomstwo cieszyły się wyższym statusem w społeczeństwie w odróżnieniu od małżeństw bezdzietnych – ci traktowani byli jako gorsi, mniej wartościowi. W mentalności Izraelitów silnie zakorzenione było przekonanie, że Boże błogosławieństwo spływa tylko na rodziny obdarzone licznym potomstwem. Z tego powodu pary, które nie mogły mieć dzieci, nierzadko stawały się ofiarami społecznego ostracyzmu. Ich bezdzietność interpretowano jako przejaw Bożej kary, wynikającej z grzesznego życia, co dodatkowo pogłębiało ich izolację i marginalizację w społeczności (Grzesiak, 2019, s. 71).

Posiadanie potomka jest nakazem, który skierowany jest zarówno do kobiet, jak i do mężczyzn, a jego brak w ciągu dziesięciu lat trwania małżeństwa może być powodem rozwodu. Jednakże mężczyzna jest do tego zobligowany przez mi-cwę (przykazania odnoszące się do 613 nakazów i zakazów) prokreacji, w związku z tym posiadanie potomstwa jest dla niego nie tylko obowiązkiem społecznym, ale również religijnym, a bezdzietność z wyboru postrzegana jest jako grzech ciężki (Banasiewicz-Ossowska, 2018, s. 77). Według talmudycznego traktatu *Jewamot*, mężczyzna, który nie spełnia nakazu prokreacji, powinien być traktowany tak samo, jak morderca, ponieważ nie pozostawia on swojego dziedzictwa na ziemi (Borzymińska, 2004, s. 138). Na kobiecie natomiast spoczywa obowiązek płodności. Zgodnie z tradycją, dziecko jest Żydem, gdy matka jest Żydówką, w związku z tym bezpłodność u kobiety może być powodem do rozwodu, lub ona sama powinna nakłonić męża, by odszedł i związał się z inną kobietą, która będzie mogła mu urodzić dziecko (Komorowska-Pudło, 2016, s. 426).

Wychowanie w tradycyjnej rodzinie żydowskiej

Analizując historię narodu żydowskiego, zauważamy wiele momentów, które mogły doprowadzić do jego końca. Pomimo upadku II Świątyni Jerozolimskiej, rozproszenia po świecie, prześladowań i braku podstawowego elementu spajającego naród, czyli własnego państwa, Izraelitom udało się przetrwać. Tajemnicą owego zjawiska mogą być dwa podstawowe elementy: religia i rodzina. Sam proces wychowania w ortodoksyjnych społecznościach obejmuje trzy instytucje: dom, szkołę i synagogę.

Dom rodziny staje się miejscem, gdzie wiara zostaje przekazywana z pokolenia na pokolenia. *Miszpacha*, czyli rodzina żydowska, pełni rolę podstawowej

komórki życia religijnego i obrzędowego. Rolą rodziców jest nie tylko spłodzenie dzieci, ale także – a raczej przede wszystkim – ich wychowanie, skupiające się na przekazaniu tradycji judaistycznej. Szczególne miejsce zajmuje budowanie osobistej relacji z Bogiem. Tworzy się ją poprzez udzielanie dziecku nauk, które dotyczą kultywowania szabatu, uczestnictwa w świętach judaistycznych i życiu w poddyktowanym przez wiarę rytmie dnia (Żurek, 2020, s. 169). Młody człowiek dorasta i dojrzewa ze świadomością, że ze względu na wiarę jego życie będzie jej podporządkowane, i będzie to wymagało od niego samodyscypliny i rezygnacji z pewnych przyjemności, ale w zamian wykształci w sobie moralność (Łapot, 2024, s. 22). Dom rodzinny jest naturalnym środowiskiem, gdzie dziecko może obserwować swojego ojca modlącego się i studiującego Torę całymi dniami oraz matkę, która zajmuje się domem i co tydzień w piątek zapala świece szabatowe.

W pierwszych latach życia dziecko pozostawało pod wyłączną opieką matki, która troszczyła się o jego potrzeby i zapewniała mu odpowiednie warunki do rozwoju. Dziecko spędzało sporo czasu na zabawie z rówieśnikami na otwartej przestrzeni, takiej jak ulica czy plac, gdzie mogło nawiązywać pierwsze relacje społeczne. W miarę dorastania, szczególnie w przypadku dziewcząt, rola matki stawała się jeszcze bardziej znacząca. To ona przejmowała odpowiedzialność za dalsze wychowanie córki, zwłaszcza przygotowanie jej do przyszłej roli żony i matki. Proces ten obejmował nie tylko naukę codziennych obowiązków domowych, ale także przekazywanie wartości moralnych, tradycji rodzinnych oraz umiejętności, które miały pomóc dziewczynie w prowadzeniu własnego domu i opiece nad przyszłą rodziną (Grzesiak, 2010, s. 71).

W judaizmie tradycyjny model wychowania opiera się na przekonaniu, że człowiek nie rodzi się ani dobry, ani zły, ale egoistyczny, skupiający się przede wszystkim na własnych potrzebach, co jest doskonale widoczne na przykładzie dziecka (Łapot, 2007, s. 213). Rodzice w Talmudzie znajdują wskazówki odnośnie do postępowania z dziećmi. Najbardziej polecane było odnalezienie tzw. złotego środka, czyli równowagi między byciem surowym a pobłażliwym. Karanie dzieci było oczywistym elementem wychowania, mającym na celu zapobieżenie imperywności w przyszłości. W Starym Testamencie można odnaleźć fragmenty, które sugerują, że bycie zbyt pobłażliwym wobec dziecka nie jest odpowiednie: „W sercu chłopca głupota się mieści, różga karcąca ją stamtąd wypędzi” (Prz 22, 15). Rodzice stosowali surowe metody wychowawcze, nie kierowali się jednakże pragnieniem dominacji nad dziećmi ani wyrażaniem złości. Ich postępowanie było wyrazem głębokiej rodzicielskiej miłości, podobnej do tej, jaką Bóg obdarza człowieka (Szymik, 2019, s. 64-65). Motyw karcenia znalazł swoje odbicie także w terminologii związanej z edukacją i wychowaniem. Główne pojęcie używane do opisu procesu kształcenia i wychowywania dzieci to hebrajskie *lamad* ('uczyć', 'nauczać'), jednak dodatkowo istnieją dwa bardziej specjalistyczne terminy: czasownik *jasar* ('wychowywać') oraz rzeczownik *musar* ('wychowanie').

Czasownik ten służy do podkreślenia aspektu dyscypliny, karcenia oraz nauczania i pouczania, a także odnosi się do kar cielesnych, np. chłosty (Szymik, 2019, s. 64). Istotne jest również wskazanie, że rodzice nie powinni specjalnie traktować żadnego ze swoich dzieci (Friedman, 1996, s. 41).

Wychowanie we współczesnych społecznościach żydowskich uległo zmianie. Złożyło się na to kilka czynników, m.in. implikacje indywidualne, kulturowe czy uczestnictwo w konkretnej żydowskiej formacji religijnej. Kolejnym aspektem zmian jest przekształcenie roli i funkcji rodziny, czyli otwarcie się na jej różnorodne modele. Coraz częściej można spotkać się z podziałem obowiązków rodzicielskich, np. w sytuacji, gdy kobieta rozwija swoją karierę zawodową oraz wychowuje dzieci. Niewątpliwie ma na to wpływ sekularyzacja (obniżenie religijności, zanikanie lub selektywność praktykowania obrzędów religijnych czy odcho-dzenie ze wspólnot ortodoksyjnych) i rozwój judaizmu reformowanego. W sferze wychowania dzieci dochodzi do zaniedbania edukacji religijnej z powodu niewystarczającej wiedzy lub braku czasu, a to skutkuje tym, że wiedza ta jest zdobywana poza środowiskiem rodzinnym (Cukras-Stelągowska, 2023, s. 46; Linzer, 1995; Geffen, 1994).

Powszechnie o Żydach mówi się, że są oni Narodem Księgi. Szkolnictwo żydowskie swoje początki datuje na czasy Dawidowe. W tamtym okresie rozpoczął się proces demokratyzacji kultu oraz rozpowszechnienie uczenia się i nauczania Tory (Cygielman, 1991, s. 285). Zdaniem Zofii Borzymińskiej, początki obowiązkowej edukacji przypadają na I wiek p.n.e., a jego twórcą miał być Szymon ben Szetach (Borzymińska, 1994, s. 8). Obowiązkowy dwustopniowy system edukacji żydowskiej należy do najstarszych na świecie (Cukras-Stelągowska, 2017, s. 188). Już w 64 roku p.n.e. Jehoszua ben Gamla wprowadził rozporządzenie, według którego chłopcy w wieku lat 6 mają rozpoczynać edukację (Łapot 2024, s. 19).

Jacob Katz dokonał podziału instytucji wychowania na formalne i nieformalne. Do tej pierwszej grupy zaliczył szkoły elementarne – chedery i talmud-tory, do drugiej – szkoły wyższe, jesziwy. Do szkół talmud-tory uczęszczali m.in. sieroty, które miały obowiązek studiowania Tory, a cała gmina miała im to umożliwić, zastępując rodziców, w szczególności ojca. Nauczyciele byli finansowani z funduszy organizacji dobroczynnych lub środków gminnych (Borzymińska, 1994, s. 9). Obie te grupy składały się na system kształcenia religijnego, w którym uczono m.in. czytania i pisanie w języku hebrajskim.

Temat edukacji jest dość często poruszany na stronach Talmudu i dotyczy najważniejszych aspektów życia: rodziny, wychowania, zawarcia małżeństwa, utrzymania rodziny. Osoby uczone cieszyły się wielkim szacunkiem i w sytuacji braku własnego państwa to oni przejmowali rolę organów władzy i sądownictwa (Cygielman, 1991, s. 285). Początki nauki dziecka żydowskiego następowały już z chwilą, gdy zaczynało ono mówić, a kończyło się z chwilą śmierci (Łapot, 2024, s. 18). Aby podkreślić, jak ważna w judaizmie jest edukacja, w traktatach Tal-

mudu zawarta jest przypowieść o tym, że brak edukacji wśród dzieci i młodzieży doprowadził do upadku Świątyni Jerozolimskiej (Pabis-Cisowska, 2019, s. 243). Znamienna jest również modlitwa *Słuchaj Izraelu* (*Szma Jisrael*), zaczerpnięta z *Księgi Powtórzonego Prawa* i *Księgi Liczb*, którą każdy żyd odmawia rano (*szacharit*) i wieczorem (*maariw*), a brzmi ona następująco:

Słuchaj, Izraelu, Pan jest naszym Bogiem – Panem jedynym. Będiesz miłował Pana, Boga twojego, z całego swego serca, z całej duszy swojej, ze wszystkich swych sił. Niech pozostaną w twym sercu te słowa, które ja ci dziś nakazuję. Wpoisz je twoim synom, będziesz o nich mówił, przebywając w domu, w czasie podróży, kładąc się spać i wstając ze snu (Pwp 6, 4–7).

Interesujące jest, że kobiety zwolnione są z odmawiania wspomnianej modlitwy (Keller, 2021, s. 21).

W Talmudzie jeden z pierwszych fragmentów dotyczących edukacji wskazuje, że obowiązek nauczania spoczywa na ojcu. Kształcenie podstaw judaizmu u chłopca rozpoczynano już w wieku 3 lat, w domu, pod opieką rodzica (u boku ojca). Od XIII wieku w środowisku Żydów aszkenazyjskich miejsce, gdzie chłopcy uczyli się, zaczęto nazywać chederem. Słowo to związane było z izbą w mieszkaniu mełameda (nauczyciela), gdzie odbywały się lekcje. Status nauczyciela w społeczności, pomimo pełnienia przez niego ważnej funkcji, był niski i miało to swoje odzwierciedlenie w zarobkach (Żurek, 2020, s. 180). Nauka rozpoczynała się od alfabetu hebrajskiego na podstawie *Pięcioksięgu Mojżeszowego*. Podstawową metodą dydaktyczną było uczenie pamięciowe, dziecko wielokrotnie powtarzało za nauczycielem dany fragment, aż potrafiło go wyrecytować z pamięci. Żeby ułatwić naukę, stosowano techniki mnemotechniczne, to znaczy – stosowano rymy, rytm, refreny, kojarzenie słów i obrazów oraz skojarzenia liczbowe (Bagrowicz, 2010, s. 38–40). Jednakże dopiero w pewnym wieku uczeń miał możliwość zobaczenia *Pięcioksięgu* w zapisanej formie, co miało na celu ułatwienie nauki czytania i samodzielnego rozwijania wiedzy religijnej (Łapot, 2024, s. 22). Kolejną metodą uczenia się było stawianie pytań przez uczniów, a odpowiedzi uzyskiwali od ojców lub nauczycieli. Opowieści snute przez ojca dotyczyły często wydarzeń, kiedy Żydzi odczuwali moc zbawczą Boga. Celem tych przypowieści nie było tylko uczenie miłości do Boga, ale również przybliżenie historii ludu Izraela jako wspólnoty religijnej i narodowej (Szymik, 2019, s. 65). Chociaż to na ojcu spoczywał największy obowiązek edukacji religijnej, nie znaczy to, że kobieta była wyłączona z zadań wychowawczych. Oboje rodzice ponosili odpowiedzialność za edukację religijną, moralną i obywatelską (Sakowicz, 2011, s. 31).

Szkołnictwo religijne zostało otworzone dla dziewcząt dopiero w XX wieku. Chociaż w samej Torze nie ma zakazu jej studiowania przez dzieci płci żeńskiej, to w Talmudzie można znaleźć przesłanki, na podstawie których powstało obowiązujące prawo. Alan Unterman uważał, że „kształcenie dziewczynki w Torze było jakby uczeniem jej niemoralnego postępowania, ponieważ mogła posłużyć

się swą wiedzą dla lubieżnych celów” (Unterman, 2003, s. 81), natomiast w Talmudzie zapisane jest, że „kto uczy swą córkę Tory, to jakby uczył ją tiflut” (rozwiązłości) (Grupińska, 2003, s. 81). Uważano, że wykształcona kobieta będzie w przyszłości zaniedbywała swoje domowe obowiązki. Edukacja żydowskich kobiet była znacznie ograniczona w porównaniu do mężczyzn. Nie miały one dostępu do szkół religijnych, w efekcie nie zdobywały znajomości języka hebrajskiego, który odgrywał kluczową rolę w życiu religijnym, liturgii oraz w świętych tekstach judaizmu. Jednak w zamożniejszych rodzinach zdarzało się, że zatrudniano prywatnych nauczycieli z chederu, aby edukowali córki. Dzięki temu dziewczęta miały możliwość nauki nie tylko języka jidysz, który był powszechnie używany w codziennym życiu społeczności żydowskiej, ale czasem również hebrajskiego. Była to jednak rzadkość, dostępna jedynie dla nielicznych. Żydowskie kobiety, które potrafiły czytać, sięgały głównie po literaturę pisaną w języku jidysz. Literacka twórczość w jidysz, choć mniej formalna niż ta w hebrajskim, odegrała ważną rolę w kształtowaniu żydowskiej tożsamości kobiet i stanowiła dostępne dla nich źródło wiedzy i duchowości (Rzadkowska, 2005, s. 269).

Trzecią instytucją, w której wychowują się dzieci żydowskie, jest synagoga. Chłopcy, tak jak dorośli mężczyźni, każdego dnia powinni udać się do synagogi w celu odmówienia modlitwy porannej (*szacharit*) i wieczornej (*maariw*). Rano powinni towarzyszyć ojcu, natomiast wieczorem, po zakończonych lekcjach, nauczycielowi. Obecnie dziewczynki nie muszą uczęszczać do synagogi, jednak mają taką możliwość w zależności od ich indywidualnych potrzeb, woli rodziców czy od tradycji w gminie, w której żyją (Żurek, 2020, s. 169).

Obrzędy religijne związane z płcią dziecka

Każdego poranka pobożny Żyd rozpoczyna dzień, wypowiadając słowa modlitwy „Pochwalony Ty, Wiekuisty Boże nasz, Królu Wszechświata, który nie uczyniłeś mnie kobietą” (Lifschitz, 1998, s. 30). Płeć biologiczna jest podstawowym kryterium, według którego dokonuje się podziału ludzi. W związku z nią przypisane są społeczne i kulturowe oczekiwania i zasady, które w ciągu życia są egzekwowane. Judaizm jest przykładem systemu religijnego, w którym podział płciowy jest bardzo wyraźnie ustrukturyzowany, a różnice odzwierciedlają zarówno praktyki religijne, jak i kulturowe. W Talmudzie napisano: „Człowiek nie powinien robić różnicy między swymi dziećmi”, jednakże w kulturze żydowskiej można dostrzec pewne dysproporcje związane z płcią dziecka i obrzędami religijnymi. Jak zauważa Szoszana Keller, religia judaistyczna od samego początku miała charakter patriarchalny. Tylko mężczyźni mogli być kapłanami, uczonymi, przywódcami, natomiast kobiety przyjmowały rolę poddanych, które egzystowały poza sferami publicznymi (Keller, 2021, s. 18).

Zanim przybliżę obrzędy religijne związane z płcią dziecka, warto zwrócić uwagę na to, co dzieje się z matką tuż po porodzie. Kobieta w czasie menstruacji lub po porodzie znajduje się w stanie nieczystości rytualnej, nazywanej *nidda*, i pozostaje w tym stanie do czasu oczyszczenia w mykwie. Czas oczyszczenia po porodzie różni się w zależności od płci dziecka – jeśli urodzi się syn, jest to siedem dni, natomiast w przypadku córki czas wydłuża się dwukrotnie (Kuć, 2001, s. 58–59). Równie interesujące są zabobony związane z poczęciem i płcią dziecka. Jak pisała Lilientalowa, „urodzi się chłopiec, jeżeli niewiasta pierwszej wypuści nasienie, także gdy natychmiast po stosunku na prawy bok się położy, a to ostatnie wypływa z przekonania, że płód chłopca zawiązuje się po prawej, płód dziewczyny zaś – po lewej” (Lilientalowa, 1927, s. 6). Dodatkowo wierzono, że Bóg do piątego miesiąca ciąży może zmienić płeć, oczywiście z dziewczynki na chłopca, dlatego kobiety od momentu dowiedzenia się o błogosławionym stanie przez kolejne trzydzieści jeden dni powinny przysłuchiwać się modlitwom w bożnicy (Lilientalowa, 1927, s. 7).

A zatem od pojawienia się na świecie dziecko płci męskiej jest inaczej traktowane w kulturze żydowskiej. Sam fakt narodzin chłopca jest powodem do dumy rodziców, natomiast kiedy pierwsza rodzi się córka, ojciec może usłyszeć wyrazy współczucia. Tłumaczy to poniekąd fragment Talmudu, który mówi: „Próżny skarb dla ojca, niepokoi się o nią i nie może spać w nocy; będąc dzieckiem, niepełnoletnią, boi się, żeby nie została uwiedziona; w pełnoletniości, aby nie zeszła na złą drogę, później boi się, iż nie znajdzie męża, a jeśli będzie go mieć, to że będzie bezpłodna, a na starość martwi się, aby nie uprawiała czarów” (Ebner, 1956, s. 29).

Z momentem narodzin chłopca powiązanych jest kilka obrzędów religijnych. Największą wagę przykładą się jednak do uroczystości obrezania (*brit mila*), która ma miejsce ósmego dnia od narodzin i polega na chirurgicznym usunięciu napletka. Tradycja ta sięga czasów Abrahama, który obrzezał swojego syna, i ma być fizycznym potwierdzeniem przymierza zawartego między Bogiem a narodem wybranym (Banasiewicz-Ossowska, 2018, s. 82). Do V wieku p.n.e. zabiegu, na wzór Abrahama, dokonywał ojciec lub matka, jeśli zachodziło nagłe niebezpieczeństwo. W społecznościach ortodoksyjnych obrezanie odbywa się po porannej modlitwie *szacharit* i nie może się odbyć bez obecności mohela, czyli religijnego Żyda, który posiada odpowiednie umiejętności i dokonuje zabiegu, obecnie może to być lekarz lub ojciec dziecka. Ważną postacią jest sandak, czyli mężczyzna, który pełni zaszczytną rolę trzymania dziecka w czasie zabiegu. Kolejnymi ważnymi postaciami są kwater i kwaterina (kum i kuma), najczęściej wybierane są pary, które nie doczekały się potomstwa, ojciec z córką lub brat z siostrą. Ceremonia ta jest tak ważna, że wykonywana jest nawet w szabas. Jeśli z przyczyn medycznych wykonanie zabiegu jest niemożliwe (hemofilia lub wrodzony brak napletka), wtedy odbywa się ceremonia *hatafat dam berit* (wzięcie

kropli krwi) (Kuć, 2001, s. 59–60). W niektórych społecznościach świętowanie związane z rytuałem rozpoczyna się już w przeddzień obrzezania. Rodzice organizują wtedy uroczystość zwaną *szalom zachar* (pokój mężczyźnie), w której udział biorą wyłącznie mężczyźni. Tradycja ta polega na spotkaniu towarzyskim, podczas którego wspólnie spożywa się posiłki i rozmawia, jednocześnie modląc się o zdrowie nowo narodzonego chłopca (Lebet-Minakowska, 2021, s. 196). Pierworództwo (*bchor*) wiąże się z szeregiem przywilejów i obowiązków, m.in. najstarszemu synowi przypada podwójna część spadku po ojcu, spoczywa na nim nakaz przeprowadzenia wykupienia (*pidyon ha-ben*) oraz ma obowiązek pościć dzień przed świętem Paschy, aby uczcić pamięć pierworodnych synów żydowskich cudownie ocalonych od ostatniej plagi (Friedman, 1996, s. 44).

Z narodzinami syna pierworodnego wiąże się tradycja *pidyon haben* (odkupienia pierworodnego), obrzęd odbywa się w 31. dniu życia dziecka. Zgodnie z przepisami Tory przeznaczeniem pierworodnego jest poświęcenie się kapłaństwu, możliwe jednak jest symboliczne wykupienie – powołanie zostaje wówczas przeniesione na kapłana (*koheana*). W czasie ceremonii kapłan pyta ojca, czy woli oddać syna, czy zapłacić za wykup pięć srebrnych shekeli. Ojciec oczywiście zawsze wybiera zapłatę i po odmówieniu dwóch błogosławieństw dochodzi do transakcji, po której syn otrzymuje błogosławieństwo (Friedman, 1996, s. 44). Święto to rządzi się swoimi prawami, tak więc jeśli syn urodzi się w rodzinie, w której jedno z rodziców miało za przodka kapłana lub lewitę, wtedy ceremonia jest niepotrzebna. Jeśli syn urodził się po córce, poronieniu lub z cesarskiego cięcia, ceremonia nie może się odbyć, ponieważ potomek nie otworzył łona swojej matki (Friedman, 1996, s. 44). Jeśli kwestia dotyczy bliźniąt, to za pierworodne uznawane jest to, które pierwsze pojawiło się na świecie, a żeby nie doszło do pomyłki, zostaje specjalnie oznaczone. Judaizm reformowany zaniechał praktyki *pidyon haben*, gdyż nie wyznaje zasady faworyzowania synów pierworodnych ponad córkami pierworodnymi. Choć niektórzy rabini opracowali ceremonię dla pierworodnych córek, żaden nurt judaistyczny nie przyjął tej praktyki (Kuć, 2001, s. 66).

Innym tradycyjnym, symbolicznym ceremoniałem związanym wyłącznie z potomkiem płci męskiej są postrzyżyny. Do momentu osiągnięcia przez niego trzeciego roku życia nie przeprowadza się żadnego przycinania włosów. Dopiero w trzecim roku życia uroczyste celebrowane są postrzyżyny, pozostawiane są jedynie pasemka po bokach jako zapowiedź przyszłych pejsów. Od tego momentu chłopiec rozpoczyna naukę wiary, przykazań oraz zaczyna nosić jarmułkę i mały tałas (Lebet-Minakowska, 2021, s. 196).

Najważniejszym rytuałem w tradycji żydowskiej jest *bar micwa*, która odbywa się, gdy chłopiec ukończy 13 lat. To uroczysty moment, który symbolizuje jego przejście do dorosłości i przyjęcie pełnej odpowiedzialności za swoje czyny wobec Boga. W wyniku obrzędu chłopiec zyskuje nowe przywileje oraz obo-

wiązki w społeczności żydowskiej. Staje się pełnoprawnym członkiem wspólnoty, co daje mu prawo do zawierania wiążących umów, składania zeznań przed sądem rabinicznym, a także do zawarcia małżeństwa. Ponadto może brać udział w *minjan*, czyli grupie modlitewnej składającej się z co najmniej dziesięciu dorosłych mężczyzn, niezbędnej do przeprowadzania wielu ważnych modłów w synagodze (Lebet-Minakowska, 2021, s. 200).

Ceremonia inicjacji ma miejsce w synagodze, zazwyczaj niedługo po 13. urodzinach chłopca. W jej trakcie zostaje on wezwany do publicznego wygłoszenia błogosławieństwa przed cotygodniowym czytaniem Tory, które odbywa się podczas szabatu. Jest to dla niego pierwsze oficjalne wystąpienie jako pełnoprawnego członka wspólnoty religijnej. Zwyczajowo chłopiec, który obchodzi bar micwę, jest wzywany na bimę do odczytania odpowiedniego w tym dniu fragmentu Tory, wygłasza przemowę, którą często rozpoczyna słowami: „Dzisiaj jestem mężczyzną”. Słowa te mają podkreślić nową rolę jako dorosłego w społeczności żydowskiej. Podczas ceremonii istotną rolę odgrywa również ojciec chłopca, który odmawia specjalne błogosławieństwo, wyrażając wdzięczność Bogu za to, że odtąd to syn ponosi pełną odpowiedzialność za swoje czyny. Jest to moment symboliczny, w którym ojciec przekazuje duchowy ciężar odpowiedzialności na młodego człowieka. Chłopiec otrzymuje także dwa ważne symbole swojej nowej roli w społeczności: tałas, czyli modlitewny szal, oraz tefilin – skórzane pudełeczka z paskami, które zawierają fragmenty Tory. Oba te przedmioty mają mu przypominać o jego obowiązkach wobec Boga i społeczności, a także podkreślają wagę codziennej modlitwy i przestrzegania zasad religijnych w dorosłym życiu (Lebet-Minakowska, 2021, s. 200).

Dziewczynka pozbawiona jest tych wszystkich obrzędów po narodzinach, które dotyczą chłopców. Kiedy chłopcy zawierają przymierze z Bogiem poprzez obrzezanie, dziewczęta robią to poprzez bycie córkami ojców, a następnie żonami swoich mężów. W przeszłości, w dniu narodzin córki, sadzono sosnę, która w późniejszym czasie, w dniu jej ślubu, służyła do wykonania drzewców wykorzystywanych do stworzenia baldachimu ślubnego (Lebet-Minakowska, 2021, s. 196).

Pierwsza znacząca ceremonia ma miejsce w 12. roku życia dziewczynki i jest to *bat micwa*, która ma charakter przejścia. Bat micwa została wprowadzona w XIX wieku wraz z pojawieniem się prądów feministycznych i na początku była praktykowana tylko w środowisku reformowanym (Banasiewicz-Ossowska, 2018, s. 83). Tego rodzaju uroczystość jest zazwyczaj skromniejsza niż jej męski odpowiednik i często organizowana zbiorczo dla grupy dziewcząt. W przeciwieństwie do bar micwy, nie daje ona pełnych praw do aktywnego uczestnictwa w życiu religijnym wspólnoty, szczególnie w społecznościach tradycyjnych i ortodoksyjnych. Choć jest to ważny moment w życiu dziewcząt, ma on bardziej symboliczne znaczenie (Arcimowicz, 2008, s. 115).

Innym obyczajem po narodzinach dziewczynki jest uroczyste nadanie jej imienia w synagodze, w pierwszy szabat po narodzinach. Ojciec tego dnia wzywany jest do synagogi, aby przeczytał fragment Tory (Lebet-Minakowska 2021, s. 196). Dziewczynki od momentu pierwszej miesiączki, a dokładnie siódmego dnia po jej zakończeniu, mają obowiązek udawać się do mykwy (łaźni rytualnej) w celu wykonania rytualnego obmycia. Jest to jedna z trzech micwot, które obowiązują kobiety w judaizmie. Dwie pozostałe to: zapalanie świateł szabatowych (*hadlakat nerot*) i oddzielanie chala (*hafraszat chala*), czyli kawałka ciasta, wielkości oliwki, które wyrabia kobieta, żeby upiec z niego pieczywo szabatowe – chałkę. Oddzielony kawałek jest daniną, owija się go w folię i spala w piekarniku (Keller, 2021, s. 30).

Podsumowanie

Dziecko pełni w rodzinie żydowskiej niezwykle ważną rolę, jest dopełnieniem związku małżeńskiego. Wychowanie dziecka nie może być oddane losowi – dzięki pielęgowaniu tradycji i wierności zasadom przekazywanym z pokolenia na pokolenie naród żydowski przetrwał tak wiele w swojej historii. Wyraźny podział na role związane z płcią w pewnym sensie pomógł w zachowaniu swoistej homeostazy w rodzinach – każdy wiedział, według jakiego scenariusza spędzi swoje życie. Mężczyźni i chłopcy skupiali się na studiowaniu, a kobiety na dbaniu o domowe ognisko. Chociaż dla gojów (nie-Żydów) ten świat może się wydawać niezwykle hermetyczny i sztywny, można odnaleźć w nim piękno tradycji, która w czasach współczesnych często jest deprecjonowana.

Bibliografia

- Arcimowicz, B. (2008). Kobieta w religii – judaizm i karaimizm oraz ich wpływ na rolę kobiety w społeczności. *Kultura i Społeczeństwo*, 52(3), 109–121.
- Bagrowicz, J. (2010). Wprowadzenie w problematykę nauczania i wychowania w czasach Jezusa Chrystusa. W: W.J. Bagrowicz, S. Jankowski (red.), *Wy Mnie nazywacie „Nauczycielem” i „Panem” i dobrze mówicie (J 13, 13). Wychowanie w tradycji biblijnej późnożydowskiej i wczesnochrześcijańskiej* (s. 13–50). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Balswick, J. (1971). Are American Jewish families closely knit? W: B. Schlesinger (red.), *The Jewish Family* (s. 15–24). Toronto: University of Toronto Press.
- Banasiewicz-Ossowska, E. (2018). Dziecko i jego znaczenie w tradycyjnej kulturze żydowskiej w świetle polskich źródeł etnograficznych przełomu XIX i XX wieku. *Zeszyty Etnologii Wrocławskiej*, 2(28), 75–89.

- Borzymińska, Z. (1994). *Szkolnictwo żydowskie w Warszawie 1831–1870*. Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny.
- Borzymińska, Z. (2004). Żydowska narzeczona, żydowska żona. Obyczajowość ujęta w ramach prawa. W: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i małżeństwo. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności* (s. 119–141). Warszawa: DiG.
- Cukras-Stelągowska, J. (2017). Cheder i metamed we wspomnieniach młodości żydowskiej okresu międzywojennego. *Paedagogia Christiana*, 2(40), 187–209.
- Cukras-Stelągowska, J. (2023). Tradycja i zmiana. Szkic o wychowaniu we współczesnej rodzinie ortodoksyjnej w Polsce. *Colloquium Pedagogika Nauki o Polityce i Administracji. Kwartalnik*, 3(51), 41–54; <https://doi.org/10.34813/23coll2023>.
- Ebner, E. (1956). *Elementary education in ancient Israel*. New York: Bloch Publishing Company.
- Friedman, M. (1996). Tradycyjna rodzina w judaizmie. *Collectanea Theologica*, 66(2), 39–48.
- Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.
- Grupińska, A. (2000). *Najtrudniej jest spotkać Lilit. Opowieści chasydek*. Warszawa: Wielka Litera.
- Grzesiak, H. (2002). Tradycyjna edukacja dzieci żydowskich (wprowadzenie do problemu). *Biuletyn Historii Wychowania*, 26, 69–80; <https://doi.org/10.14746/bhw.2010.26.5>.
- Jacobs, L. (1968). *Jewish law*. New York: Behrman House.
- Keller, S. (2021). Kobiety micwot – rola i pozycja kobiety w świetle religijnego prawa żydowskiego. *Studia Judaica*, 24(1, 47), 17–39.
- Komorowska-Pudło, M. (2016). Rodzina i prokreacja w religiach monoteistycznych: Założenia doktrynalne a rzeczywistość empiryczna. *Studia Oecumenica*, 16, 421–439.
- Kuć, W. (2001). Dziecko w judaizmie. W: A. Sołtysiak, M.S. Ziółkowski (red.), *Antropologia religii. Wybór esejów*. T. 2 (s. 55–71). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lebet-Minakowska, A. (2021). Z dzieciństwa w dorosłość. Akcesoria związane z „cyklem życia” dziecka żydowskiego w świetle zbiorów Muzeum Narodowego w Warszawie. W: J. Ławski, G. Dawidowicz (red.), *Żydzi wschodniej Polski* (s. 195–212). Seria IX: Dziecko Żydowskie. Białystok: Prymat.
- Lifschitz, D. (1998). *Z mądrości chasydów*. Kielce: Jedność.
- Lilientalowa R. (1927). *Dziecko żydowskie*. Prace Komisji Etnograficznej Polskiej Akademii Umiejętności. Nr 3. Kraków: Nakładem Polskiej Akademii Umiejętności.
- Łapot, M. (2007). Żydowski ideał wychowania po pierwszej wojnie światowej. *Pedagogika*, 16, 213–221.

- Łapot, M. (2024). *Religia mojszewska w szkolnictwie publicznym we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1918)*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie.
- Marczyk, K. (2006). „Społeczeństwo na deskach teatru” – Koncepcja Ervinga Goffmana a lingwistyka kognitywna. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. 35, Studia Sociologica*, 1, 43–57.
- Pabis-Cisowska, K. (2019). *Postęp kontra tradycja. Kwestia małżeństwa, dobroczynności i szkolnictwa w żydowskim Krakowie na przełomie XIX i XX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Rzadkowolska, M. (2005). Kobieta żydowska, kobieta czytająca. *Napis*, 11, 267–276.
- Sakowicz, E. (2011). Wychowanie młodego pokolenia w religii biblijnego Izraela. *Paedagogia Christiana*, 27(1), 25–47.
- Szymik, S. (2019). Wychowanie w tradycji biblijnej. *Teologia i Moralność*, 14(2, 26), 59–72.
- Tora. (wyd. 2009). *Pięcioksiąg Mojżesza* (tłum I. Cylikow). Warszawa: Wydawnictwo Austeria.
- Unterman, A. (2003). *Encyklopedia tradycji i legend żydowskich*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Żurek, S.J. (2020). Pedagogika religii w tradycji judaistycznej. W: Z. Marek, A. Walulik (red.), *Słowniki społeczne. Pedagogika religii* (s. 167–186). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.

Child in Jewish culture

Abstract

In the following article I present the role of the child in Jewish culture. To this end, I discuss its importance in the context of parenting and faith. I present three institutions that are responsible for raising a child: family, school, and synagogue. Due to the patriarchal nature of the Judaic religion, I discuss the religious rites that a child is subjected to after birth, with a distinction made according to the child's gender.

Keywords: pedagogica, judaism, education, culture.

KRONIKA
CHRONICLE

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.17>

Paweł ZIELIŃSKI

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

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: p.zielinski@ujd.edu.pl

**[rec.] Michał Nowicki, *Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego*,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2024, ss. 218**

Monografia Michała Nowickiego *Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego* wydana w nowej serii „Poznańskich Studiów z Dziejów Edukacji” jest pracą o charakterze interdyscyplinarnym, przede wszystkim pedagogicznym, ale też historycznym, filozoficznym i religioznawczym. Już samo motto przytoczone na początku pracy sugeruje rys hermeneutyczny w dociekaniami autora.

Czy jednak chodzi tutaj o edukację tylko filozoficzną, na co wskazuje tytuł książki? Analizując spis treści, dostrzec można przede wszystkim wyeksponowanie aspektu humanistycznego pracy, zawartego w jej treściach pedagogicznych, historycznych, filozoficznych, ale też – wyraźnie – religijnych. Mamy tu do czynienia z filozofią i praktyką wychowania, gdzie religia zawiera pewne dogmaty, ale też wskazuje na określoną stronę praktyczną, pewną i bliżej określoną praktyczną drogę soteriologiczną, prowadzącą do realizacji w życiu doczesnym założonego celu filozoficzno-religijnego. Zdaniem piszącego tę recenzję najbardziej trafnym ujęciem tytułu byłaby jednak „edukacja filozoficzno-religijna”, gdyż, jak to ujął Józef Marzęcki, tę specyfikę odmienności myślenia ludów Środkowego i Dalekiego Wschodu, polegającą na nieoddzielaniu pewnych dziedzin ludzkiego życia, można ująć jako „system filozoficzno-religijny” (Marzęcki, 1999, s. 10). Jednak autor omawianej teraz monografii ma pełne prawo do własnego stanowienia rozumienia i nazewnictwa w tej materii, które za chwilę zresztą przytoczę.

Praca składa się z następujących części: *Słowa wstępnego*, *Wstępu*, *Wprowadzenia*, w którym mowa już o „Tradycji edukacji filozoficzno-religijnej w Indiach”, tytułowanych czterech rozdziałów, z których pierwszy nie posiada podrozdziałów, drugi posiada cztery, trzeci – osiem, podobnie jak ostatni. Ponadto praca zawiera *Zakończenie*, *Bibliografię* i *Indeks nazwisk*. Ostatnia strona miękkiej okładki, utrzymanej w tonacji barw brązowo-niebieskiej, z dominacją tej ostatniej, bez specjalnej ikonografii, zawiera notę dotyczącą zainteresowań badawczych i pracy zawodowej autora, wraz z jego zdjęciem. Wskazane zajęcia autora to nie tylko praca akademicka na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, ale też zajęcia „w duchu holistycznym z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi” w ramach „Szkoły Leśnej w Grupie”. To znamienne z uwagi na charakter omawianej w monografii działalności edukacyjnej wczesnego okresu upaniszadowego, mającej charakter wewnętrznie integrujący człowieka, ponadto wspólnotowy, a także często odbywającej się na łonie natury.

Ujęty w tytule wczesny okres upaniszadowy to czas od VIII do VI wieku p.n.e., a jak utrzymuje autor – jest to okres wyjątkowy z uwagi na krystalizowanie się hinduskiej myśli filozoficznej, przekształcenia w strukturach edukacyjnych powiązanych z nowymi metodami nauczania oraz kształtowaniem się metodyki nauczania jogi, ponadto późniejsze oddziaływanie na wszystkie hinduskie szkoły ortodoksyjne, ale też buddyzm i w ogóle na indyjską duchowość (Nowicki, 2024, s. 12–13). Autor spośród kilkunastu tradycyjnych upaniszad klasycznych jako bazę źródłową wybrał trzy: *Brihadaranjakę*, *Czhandogję* oraz we fragmencie powiązanych z edukacją – *Taittiriję*. To w oparciu o te jakby „komentarze” do Wed, brahmanów i aranjak, wcześniejszych dzieł myśli indyjskiej, Nowicki docieka isticie buddyjskiej prawdy, gdyż pyta o cierpienie, jego istotę i przyczyny oraz drogę uwolnienia się, co jego rozważania czyni ponadczasowymi i uniwersalnymi. Upaniszady nie są traktatami filozoficznymi w europejskim analitycznym i dyskursywnym znaczeniu, zawierają jednakże zagadnienia moralne, społeczne, religijne i mistyczne. Autor brak artykulacji edukacji religijnej w tytule swej pracy tłumaczy właśnie stanowiskiem filozoficzno-egzystencjalnym ówczesnych ludzi, zabiegali oni bowiem o „wyzwolenie”, a nie o „zbawienie”. Praca nad przekształceniem świadomości w celu wyzwolenia była przede wszystkim pracą edukacyjną, nauczaniem, wychowaniem i samowychowaniem.

Przydatnym zabiegiem związanym z odbiorem dzieła – o przeciwie „egzotycznej” i trudnej dla laika zawartości – jest zamieszczenie *Wprowadzenia*, które pozwala czytelnikowi lepiej odnaleźć się w poruszanej problematyce. Zawiera ono informacje o epokach literacko-historycznych i ich najważniejszych osiągnięciach pisanych, nomenklaturze, mitologii, elementach nauczania i wychowania, tle społecznym i kulturowym i podobnych zagadnieniach, bez wątpienia ułatwiających odbiór recenzowanego dzieła.

Rozdział pierwszy, zatytułowany *Nauczyciel i uczeń w okresie upaniszadowym*, dość wszechstronnie porusza przedmiotowy temat, ale – w skrócie ujmując – relacje te są jednak relacjami typu: mistrz – uczeń, czyli autorytarnymi. Aby uniknąć wartości negatywnej w postaci cierpienia, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są zdeterminowani, by osiągnąć wyzwolenie – wartość pozytywną, wokół której rozwija się całe nauczanie. Ma ono być przy tym dostosowane do możliwości poznawczych uczniów. Jest to również praca wychowawcza o charakterze indywidualistycznym, realizowana w oparciu o wzajemny szacunek, zatem widoczna jest tutaj podmiotowość stron wychowania. Ponadto braminie jako nauczyciele ponoć byli gotowi rezygnować z atrybutów swojego stanowiska, przyznawali się do niewiedzy, starali się być szczerzy, co oddawało nie tylko ich zaangażowanie i autentyczność, ale też było dobrym wzorem do naśladowania przez uczniów (s. 46–47).

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Teleologia wychowania w klasycznych Upaniszadach*, dowiadujemy się o głównych celach wychowania zawartych w upaniszadach. Wyzwolenie jako cel ostateczny jest osiągnięte na drodze pracy samowychowawczej, w której w rozmaitym stopniu zaznacza się też wpływ nauczyciela duchowego. Ponadto człowiek na tej drodze samorealizacji nie jest ograniczany ani płcią, ani statusem majątkowym czy społecznym, za to jest samodzielny w wyborze nauczyciela duchowego, można też rzec – „autonomiczny moralnie”, zwłaszcza że autor dostrzega tutaj związki z idealizmem niemieckim, z myślą filozoficzno-moralną Immanuela Kanta (s. 75–76). Jest to duża zaleta pracy, gdy autor szuka i wskazuje na powiązania starożytnej myśli indyjskiej z dylematami moralnymi i pedagogicznymi wybitnych twórców w zachodniej kulturze. W ten sposób autor zaznacza też, czy wręcz udowadnia, uniwersalizm wartości edukacyjnych upaniszad.

Kolejny rozdział *Filozoficzne, społeczne i religijne treści Upaniszad* w sposób szeroki zarysowuje przedstawioną w tytule rozdziału problematykę. Autor wnika między innymi w istotną pedagogicznie problematykę tożsamości, podmiotowości ludzkiej, która w głębszej perspektywie omawianej filozofii wydaje się być nie tyle osobowym „ja”, co identyczna z boskim bytem (s. 105–109). Jak pisze autor:

Treści kształcenia zawarte w Upaniszadach są zorientowane na przygotowanie wychowanka do pełnego, świadomego, rozumiejącego uczestniczenia w życiu duchowym, do wzięcia odpowiedzialności za swoje życie, ale i życie społeczności... (s. 131).

Taka teoria, zdaniem autora, jest zgodna z filozofią kultury Bogdana Nawroczyńskiego, gdzie realizowany cel lokuje się w kategorii ducha i transcendencji. Jest to bardzo interesujące spostrzeżenie autora, które, tak naprawdę, powinno pozwolić mu zweryfikować totalny cel wychowania w analizowanych upaniszadach. Żeby dobrze oddać tę myśl, należy sobie uświadomić, że warstwa teleologiczna wychowania zawiera zarówno ideał i główne cele wychowania, jak i treści

i zadania wychowania (Tchorzewski, 2018, s. 102, 119). To „odpowiedzialne życie w społeczności” stanowi bardziej główny cel wychowania, a nie jego treść. Czy totalnym celem wychowania jest wyzwolenie, a ideałem wychowania człowiek wyzwolony, czy też człowiek urzeczywistniony, który zdecydował się na zaangażowaną pracę na rzecz innych? To nie to samo, gdyż „wyzwolony” człowiek może dokonywać wyboru, pozostać „w samotności” albo wrócić „z góry” i pracować w społeczeństwie. Cel (osiągnięcia) transcendencji czy samo-transcendencji nie przesądza wcale o drugim wyborze. Dylemat ten był przedmiotem rozważań wybitnych współczesnych uczonych humanistów, jak Abraham Maslow. Prowadząc swoje badania – co prawda, odwołujące się do buddyzmu, ale też dotyczące dokładnie tego samego problemu – wyraźnie widział różnicę między ideałem *buddy pratjeki* (samotnego buddy) a *bodhisattwą* (buddą odpowiadającym na potrzeby czy prośby innych) (Maslow, 1986, s. 123). Podobnie jest w taoizmie. Taoistyczny ideał wychowania uosobiony w mędrцу taoistycznym to urzeczywistniony człowiek skłonny do pomagania innym ludziom, obdarowywania ich oraz współdziałania z nimi (Zieliński, 2015, s. 180–184).

Ostatni rozdział pracy, również rozbudowany, dotyczy obszaru nazywanego w teorii wychowania technologią wychowania – badacz zatytułował go *Metody pracy edukacyjnej w świetle wczesnych Upaniszad*. Autor twierdzi, że nie ma metod nagradzania i karania w omawianej tradycji wychowania, w której za to wyraźnie zaznacza się postmodernistyczna cecha pełnej dobrowolności uczestnictwa, według Nowickiego – powiązana z systemem inicjacyjnym, który z kolei jest powiązany z metodami (wychowania-nauczania) bardziej filozoficznymi: hermeneutycznymi, fenomenologicznymi, metafizycznymi czy rzadziej logiczno-lingwistycznymi (Nowicki, 2024, s. 134–135, 195). Wśród nich mamy zarówno ćwiczenia ascetyczno-deprywacyjne oraz medytacyjno-kontemplacyjne, jak i pouczenia słowne, wykłady, przytaczanie alegorii, eksperymentowanie, a także uczestnictwo w dysputach. Część tej praktyki i stosowanych metod może odbywać się poza systemem bramińskim i stanowić niezależną drogę mistycznego poznania (s. 135).

Wspomniane metody i ćwiczenia, zdaniem autora, ostatecznie miały motywować do „podjęcia samodzielnej aktywności poznawczej” (s. 196), można dodać – nakierowanej na samopoznanie i zrozumienie świata. Należy tutaj pamiętać, że przynależność do warnej bramińskiej, czyli najwyższej klasy społecznej, jest dziedziczna, bramin jako mistrz duchowy niejako dziedziczył wgląd duchowy i mądrość. A to wzbudza wiele wątpliwości, w tym – pedagogicznych. Wydaje się, że dopiero w buddyzmie przezwyciężono tę nierówność społeczną.

Przytaczane przez autora związki edukacji filozoficznej Indii okresu upaniszadowego z pedagogiką kultury, reprezentowaną chociażby przez Nawroczyńskiego czy Sergiusza Hessena, wydają się zupełnie poprawne, choć edukacja do człowieczeństwa Eduarda Sprangera, która zawiera skonkretyzowane etapy

i metody pracy wychowawczej i samowychowawczej, pewnie byłaby tutaj niebagatelny odniesieniem.

Podsumowując, omawiane dzieło Michała Nowickiego zasługuje na uwagę i jest wartościowym uzupełnieniem wiedzy o edukacji w starożytnych Indiach. Wskazuje bez wątpienia na wartości uniwersalne budujące ludzką myśl humanistyczną, dorobek wielu pokoleń i kultur. Zatem ten uniwersalizm zawarty w pracy idei jest jej wielkim atutem. Powiązanie ich ze współczesną myślą pedagogiczną, zwłaszcza pedagogiki kultury, świadczy o jej walorach pedagogicznych. Konwencja napisania pracy interdyscyplinarnej przysłużyła się tym celom. Zastanawia dobór metod badawczych, gdyż autor sam dochodzi do wniosku o wyrażenie fenomenologicznym i hermeneutycznym wymiarze zawartości dzieła. Słuszny jest postulat autora, aby wreszcie treści podręczników akademickich z pedagogiki w poruszonym temacie edukacji indyjskiej zastąpić bardziej wnikliwymi opracowaniami. Autor opracowaniu Stefana Wołoszyna zarzuca wręcz błędną prezentację historyczno-pedagogiczną (Nowicki, 2024, s. 12). Zdaniem piszącego tę recenzję podobnie rzecz ma się z edukacją w starożytnych Chinach i treściami odnoszącymi się do buddyzmu, wypadłoby tę wiedzę poddać korekcie w zgodzie z wynikami nowszych badań (Wołoszyn, 2019, s. 60–64).

Mimo bogatej literatury pracy i uwzględnienia dorobku badaczy polskich, jak Stanisław Schayer, co również jest warte podkreślenia, autor nie sięgnął po dorobek polskich pedagogów odnoszący się do poruszanej problematyki, a mam tu na myśli dzieła Andrzeja Szyszko-Bohusza oraz Bogusława Śliwerskiego. Ten niedostatek pracy należałoby uzupełnić w ewentualnym kolejnym wydaniu.

Praca Michała Nowickiego jest godna polecenia przede wszystkim tym uczonym nauk humanistycznych i społecznych, którzy pragną poszerzyć swoją wiedzę o znajomość wartości humanistycznych starożytnych Indii (a także innych kultur Wschodu), wzorem swych znamienitych kolegów ze Stanów Zjednoczonych Ameryki, jak Masolw, Carl R. Rogers, czy z Niemiec, jak Eduard Spranger i Otto F. Bollnow. Trzeba mieć tę świadomość, że znajomość dorobku pedagogicznego kultur innych niż zachodnia jest znikoma wśród polskich pedagogów, a znaczne okrojenie ilości godzin dydaktycznych z historii wychowania na studiach pedagogicznych wręcz uniemożliwia zapoznanie się z tą wiedzą. Pozostaje zatem samodzielna praca nad wskazaną problematyką – studentów i akademików reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne – w czym omawiana książka może być bardzo przydatna.

Bibliografia

Marzęcki, J. (1999). *Systemy filozoficzno-religijne Wschodu. Historia – metafizyka – etyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Maslow, A. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Nowicki, M. (2024). *Edukacja filozoficzna w Indiach wczesnego okresu upaniszadowego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Tchorzewski de, A.M. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Wołoszyn, S. (2019). Historia oświaty i wychowania. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 55–132). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zieliński, P. (2015). *Taoistyczne, konfucjańskie i zachodnie koncepcje pedagogiczne*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2024.33.18>

Mirośław ŁAPOT

<https://orcid.org/0000-0002-1773-8410>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: m.lapot@ujd.edu.pl

Dziecko na przestrzeni dziejów – sprawozdanie z konferencji naukowej na Uniwersytecie w Białymstoku (21–22.10.2024)

W dniach 21–22 października 2024 r. odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem. Wychowanie od Bolesława Chrobrego do współczesności”. Jej organizatorem był Uniwersytet w Białymstoku. Była to już dziewiąta edycja cyklu konferencyjnego poświęconego dziecku na przestrzeni dziejów. Udział w niej wzięło ponad 90 uczestników reprezentujących ośrodki akademickie w kraju: Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet KEN w Krakowie, Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Zielonogórski, Uniwersytet Wrocławski, Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu, Wyższą Szkołę Zarządzania i Administracji w Opolu, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet WSB Merito w Toruniu, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Akademię Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uczelnię Biznesu i Nauk Stosowanych „Varsovia”, a także dwie uczelnie zagraniczne – Uniwersytet w Cambridge oraz Vytautas Magnus University (Litwa). Wśród prelegentów znaleźli się znawcy problematyki – teoretycy i praktycy wychowania oraz kształcenia, a także osoby zdobywające dopiero naukowe doświadczenie, między innymi studenci zagraniczni biorący udział w wy-

mianie studenckiej w ramach programu Erasmus +. Z uwagi na dużą liczbę referatów konferencyjnych niniejsze sprawozdanie ogranicza się do omówienia wystąpień plenarnych.

Otwarcie konferencji miało charakter uroczysty, udział w nim wzięli przedstawiciele władz wojewódzkich, miejskich oraz uniwersyteckich, a specjalną oprawę zyskało dzięki występowi chóru dziecięcego przy akompaniamencie pianisty. Uczestników konferencji i zaproszonych gości przywitała przewodnicząca komitetu naukowego prof. dr hab. Elwira Kryńska. Wystąpienia okolicznościowe wygłosili JM prorektor UwB prof. dr hab. Tomasz Bajkowski, wicemarszałek województwa podlaskiego Wiesław Burnos, prezes Towarzystwa Historii Edukacji prof. UKEN dr hab. Katarzyna Dormus oraz dyrektor Departamentu Kultury, Promocji i Sportu Urzędu Miejskiego w Białymstoku mgr Edyta Mozyrska. Uroczystego otwarcia konferencji dokonała dziekan Wydziału Nauk o Edukacji prof. UwB dr hab. Alicja Korzeniecka-Bondar. We wprowadzeniu do poniedziałkowych obrad plenarnych E. Kryńska przypomniała cele konferencji oraz historię poprzednich edycji. Podkreśliła, że ma ona za zadanie przypomnienie polskich tradycji wychowawczych w kontekście zagrożeń ze strony współczesnego neoliberalizmu, a także promowanie idei godności dziecka. Część naukową obrad plenarnych zainaugurował ks. prof. dr hab. Marian Nowak (KUL). Prelegent zauważył w swym wystąpieniu, iż rozwój dziecka odbywa się w przestrzeni między opozycyjnymi kategoriami autonomii oraz zależności. Zadaniem zaś edukacji jest odpowiedzialne towarzyszenie dziecku (człowiekowi) w drodze do uzyskania poczucia godności osobowej. Następnie prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (UwB) przybliżył zagadnienia aksjocentryzmu i pajdocentryzmu w kontekście zmian tożsamościowych. Uznał on, iż rozwój pełnej, stabilnej tożsamości człowieka potrzebuje korzeni – tradycji, wartości, autorytetu (aksjocentryzm), jak i wolności – autonomii, swobody, partnerstwa (pajdocentryzm). Następnie prof. dr hab. Julian Dybiec (UJ) naszkicował proces zmian w postrzeganiu dziecka i jego los w gospodarce agrarnej i industrialnej na przestrzeni dziejów.

Po przerwie kawowej obrady plenarne wznowiło wystąpienie (w trybie zdalnym) prof. dr hab. Janiny Kostkiewicz (UJ) na temat losu dziecka w państwach totalitarnych XX wieku. Prelegentka skoncentrowała się m.in. na niemieckich obozach koncentracyjnych dla dzieci w czasie II wojny światowej. Z kolei prof. dr hab. Piotr Niczyporuk (UwB) przeanalizował poglądy na wychowanie dziecka polskiego szlachcica pochodzenia ruskiego Aarona Aleksandra Olizarowskiego na podstawie jego dzieła *De politica hominum societate*. Autor dzieła starał się pokazać siedemnastowiecznej szlachcie polskiej rzymskie wzorce wychowawcze. Do pierwszego referatu (prof. T. Kostkiewicz) nawiązywało treściowo wystąpienie prof. U. Wrocławskiego dr hab. Barbary Jędrychowskiej na temat dzieciństwa w warunkach syberyjskiego zesłania. Prelegentka przybliżyła wstrząsające losy dzieci podczas dwóch fal zesłań – w czasie I oraz II wojny światowej. *Troska*

o dziecko wykluczone w dziełach Fryderyka Skarbka (1792–1866) to tytuł wystąpienia prof. UJ dr hab. Justyny Kuszał oraz prof. UIK dr hab. Beaty Topij-Stępińskiej. Autorki referatu ukazały Skarbka jako prekursora polskiej polityki społecznej oraz myśli i praktyki resocjalizacyjnej. Następnie prof. UKEN dr hab. Katarzyna Dormus przybliżyła losy elitarnej szkoły dla dziewcząt Fundacji im. Wandy Szachtmajerowej w międzywojennej Warszawie. Obrady plenarne zakończył prof. UMK dr hab. Zbigniew Girzyński referatem zatytułowanym *Włączenie wychowania przedszkolnego w ustrój oświatowy niepodległej Polski w świetle czasopiśmiennictwa pedagogicznego okresu Drugiej Rzeczypospolitej*.

Drugi dzień konferencji również otworzyły obrady plenarne. W pierwszej części uczestnicy konferencji, zaproszeni goście oraz studenci wysłuchali pięciu referatów. Jako pierwszy wystąpił ks. prof. UwB dr hab. Andrzej Proniewski, który w tekście zatytułowanym *W kierunku teleologii dziecka* uzasadniał potrzebę realizacji edukacji religijnej w szkole. Kolejnym prelegentem była prof. UJK dr hab. Małgorzata Stawiak-Ososińska, która przybliżyła PRL-owską inicjatywę sezonowej opieki nad dzieckiem wiejskim w placówkach nazywanych „dziecińcami”, „ogniskami przedszkolnymi” lub „klubami dziecięcymi”. Następnie prof. UwB dr hab. Anna Karpińska przedstawiła problematykę niepowodzeń szkolnych. Zwróciła uwagę na wielowymiarowość etiologii zjawiska, wynikającą z odpowiedzialności za nią różnych środowisk, w których przebywa dziecko. Dwa ostatnie wystąpienia plenarne były w języku angielskim. Wpierw dr James Underwood (University of Cambridge) przybliżył znaczenie *Konwencji o prawach dziecka* ONZ oraz spuścizny Janusza Korczaka dla współczesnych uczniów w Wielkiej Brytanii. Okazuje się, że wiedza o konwencji oraz dorobku Korczaka jest częścią programu szkolnego na Wyspach Brytyjskich. Mówca przypomniał także, iż to Polska wniosła do ONZ wniosek o jej uchwalenie w roku 1979, czyli tuż po zakończeniu obchodów Roku Korczakowskiego (dorobek Korczaka miał wpływ na jej treść). Z kolei prof. Augustinas Dainys (Vytautas Magnus University) przedstawił metafizyczne znaczenie dynastii Jagiellonów dla dziedzictwa narodowego Polaków i Litwinów, przywołując wpływ polskiego kronikarza Jana Długosza jako nauczyciela księcia Kazimierza Jagiellończyka.

Pozostałe referaty zostały wygłoszone w panelach dyskusyjnych, nazwanych: „Indywidualne potrzeby i możliwości dziecka”, „Wychowanie i kształcenie w perspektywie historycznej”, „Dziecko o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych”, „Teoretyczne i praktyczne konteksty pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej”, „Dyskusyjny panel w języku polskim” oraz „Dyskusyjny panel w języku angielskim”.

Podczas obrad plenarnych oraz paneli dyskusyjnych przewidziano czas na pytania i dyskusje. Ich podsumowania dokonano w części kończącej to udane spotkanie naukowe. Organizatory konferencji zapowiedzieli, że wygłoszone

referaty zostaną opublikowane w formie artykułów w tomie pokonferencyjnym. Publikacja ta pozwoli w pełni zwartościować dokonania uczestników konferencji.

Należy także zauważyć, że organizatorzy zadbali o ofertę kulturalno-artystyczną. Oprócz wspomnianego już na wstępie sprawozdania występu chóru dziecięcego, uczestnicy mieli możliwość obejrzenia filmów promujących uczelnię, miasto i województwo podlaskie oraz zwiedzenia wystawy przygotowanej przez dr Agnieszkę Suplicką „Kobietom, dzieciom, społeczeństwu. Inicjatywy Związku Pracy Obywatelskiej w Polsce między wojnami”, a także otwartego niedawno w Białymstoku Muzeum Pamięci Sybiru.